

30 & 31
Majou 2025

Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ:

***Η ΦΩΝΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ***

Επιμέλεια: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Φίλιππος Ευαγγέλου, Ιωάννα Κατερίνη,
Μαρία Λιακοπούλου, Ειρήνη Νικολάου, Σοφία Πέγκα, Χρύσα Ταμίσογλου

Σχεδιασμός/ επεξεργασία εξωφύλλου: Βάσια Κλείτσα

ISSN: 3057-5540

Περιεχόμενα

Μεταβαίνοντας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ευαγγελία Κιτσανού & Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης	11
Καραγκιόζης και διαφορετικότητα	
Κωνσταντίνος Δρούμπαλης & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης.....	26
Η χρήση υποστηρικτών τεχνολογιών μάθησης στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες	
Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλλή, Ευθύμιος Δημάκης & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης	39
Εργαστήριο Δεξιοτήτων: Πρόταση για συμπεριληπτικό σχολείο;	
Ελευθέριος Μπιτχαβάς, Χρυσανγή Γρίβα & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης	48
Μια μελέτη περίπτωσης οικογένειας ατόμων με οπτική αναπηρία	
Όλγα Κωστίκα, Μαρία Τζίμα & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης.....	59
Η ποιότητα ζωής και οι επιπτώσεις του κοινωνικού στίγματος σε γονείς με παιδιά με αναπηρία	
Παύλος Καψαλάκης & Βασίλειος Τσάφος	71
Οι εκπαιδευτικοί συνομιλούν για τη συμπερίληψη και την αναπηρία	
Κωνσταντίνα Τζαφόλια, Βασιλική Δημητρακάκη, Ανδριάννα Ράπτη, Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης	86
Η επαγγελματική ταυτότητα εντός του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης: Βιογραφικές αφηγήσεις δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής	
Σοφία Κώτση & Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης.....	111
Ο ρόλος των ειδικών Παιδαγωγών στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση μαθητών με αναπηρία: Ευθύνες, Όρια, Προκλήσεις	
Χρήστος Καραμεταξάς.....	125
Ένα Σχολείο για Όλους: Καλές Πρακτικές Συμπερίληψης για μαθητές/τριες της ΣΤ΄ Δημοτικού με Κινητική Αναπηρία	
Ελένη Καλαμίδα	142
Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης και Κριτικής Σκέψης μέσω Βιωματικών Δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο	
Ελένη Καλαμίδα	157
Γραφή Braille και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο	
Χαρίκλεια Στάθη, Γεωργία Χατζητσολίδη, Μιχαήλ Μάρκου & Γεωργία Ιατράκη	170
«Μη φοβάσαι να είσαι διαφορετικός!»	
Ελένη Κάλπινου & Αικατερίνη Πάνου Πανούση.....	181
Ποιότητα ζωής ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες	
Γεώργιος Μαυρομμάτης	192
Οι Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τα Άτομα με Αναπηρία και η Εφαρμογή τους στην Ελλάδα	
Αικατερίνη Ζιάβρου & Μαριαλένα Δάλλα.....	204

Η μουσική ως εργαλείο μάθησης στο Σχολείο για Όλους	
Νεφέλη-Σπυριδούλα Σούκερα, Βασιλική Τζιούνα & Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης	219
Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού	
Μαρία Αράπογλου & Ευαγγελία Μπαμπούρη	228
Εκπαιδευτική ηγεσία και συμπερίληψη: Υπό το πρίσμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	
Ευαγγελία Φωτάκη.....	236
Απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού κλίματος	
Έλενα Παπαγεωργίου.....	262
Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων – Διοίκηση και λειτουργία ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων	
Μιχαήλ Σίμος.....	280
Καλές πρακτικές χρήσης ψηφιακών εργαλείων στη διοίκηση του σχολείου	
Αλεξάνδρα Χάιδου	288
Οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων καθώς και αξιοποίηση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης ως εκπαιδευτικής καινοτομίας	
Δημήτριος Γκαλέτσης	294
Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση: Ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου	
Βασιλική Βέρμπη	310
Η συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	
Κωνσταντίνα Τσουμπούλη	322
Η επαγγελματική ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών: γραπτές αφηγήσεις φοιτητών	
Πλαστήρα Ρόζα.....	334
Διαμορφώνοντας το Σχολικό Περιβάλλον: Η Επιρροή των Γονέων στην Προσαρμογή των Μαθητών	
Αθηνά-Μαρία Λάμπρου	349
«Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδος»: Σενάριο διδασκαλίας για τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου	
Αναστασία Δόβα-Δοβοπούλου & Ιωάννης Μήσιος	367
Ηχοκίνηση: Διδακτική παρέμβαση με παιγνιώδεις διαδικασίες στο μάθημα της Φυσικής	
Μηλιώνη Ευθυμία & Φυλακτακίδου Αναστασία.....	380
Σενάριο διδασκαλίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τίτλο «Από το φως στη ζωή – φωτοσύνθεση»	
Ελισάβετ Μπραούση & Ελένη Σταύρου	400

Μαθαίνοντας εναλλακτικά τα μοτίβα και τη συμμετρία: σενάριο διδασκαλίας για μαθητές Γ΄ - Δ΄ Δημοτικού Σχολείου	
Ιωάννα Ιωαννίδου, Κατερίνα Κασιούμη & Φίλιππος Ευαγγέλου	415
Καταπολεμώντας έμφυλα στερεότυπα: Η περίπτωση της παιδικής ταινίας Paw Patrol, The Mighty Movie	
Ευαγγελία Νίκα	437
Η Διδασκαλία της Αφήγησης στη Β΄ Δημοτικού μέσω των Πολυγραμματισμών: Μια Πολυτροπική Προσέγγιση	
Ελένη Καλαμίδα	451
Η διδακτική αξιοποίηση του διηγήματος <i>Μοσκόβ Σελήμ</i> του Γ. Βιζυηνού μέσα από τη πολιτισμική ανάγνωση και συγκριτική ανάλυση	
Βασιλική Τσιρέβελου	461
Το Μοντέλο Των Πολυγραμματισμών στη Διδασκαλία της Γλώσσας: Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διδακτικών Δραστηριοτήτων σε μία Διδακτική Ενότητα στη Γλώσσα Α΄ Δημοτικού	
Αριστεά- Ραφαέλα Κωστανάσιου	470
Πρόταση διδασκαλίας για την γραμματική με βάση την θεωρία των Πολυγραμματισμών	
Τσίντζιρα Ευαγγελία.....	481
Διδακτικό Σενάριο στη Γλώσσα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών	
Φωτεινή Γκόρου	490
«Ο εγωιστής γίγαντας»: Μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών για μαθητές/τριες Γ΄ Δημοτικού	
Αναστάσιος Τζίκας.....	507
Διδακτικό σενάριο με αξιοποίηση του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού «Εννέα Συμβάντα Μάθησης του Gagné»	
Βάγια Κακαβά.....	520
Οι αισθήσεις στο Πάσχα ως έναυσμα για την καλλιέργεια της πολυαισθητηριακής αντίληψης	
Ελένη Κάλπινου & Αναστάσιος Τζίκας	533
Ένταξη της κίνησης στην αίθουσα. Τα οφέλη για τους μαθητές και το περιβάλλον της τάξης	
Αναστασία Φυλακτακίδου	546
Το Αργεντίνικο Τάνγκο: Πολιτισμική και Συναισθηματική Έκφραση μέσα από τη Σχολή Χορού ‘DanceArt Academy’	
Ελένη Καλαμίδα & Χριστίνα Πίκουλα	560
Χορός και εκπαίδευση: Κλειδιά καλής λειτουργίας του εγκεφάλου και ευεξίας του μαθητή	
Αργύρη Μαρία.....	570
Ηγεσία και Διαχείριση Κρίσεων στην Εκπαίδευση: Προκλήσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης	
Βαλμά Θ. Κωνσταντίνα.....	579

«Η μάχη της κασετίνας», Αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου για τη διερεύνηση και συζήτηση των συγκρούσεων στο σχολείο	
Μπαρμπουδάκη Ελένη, Σαλονικίδης Αντώνιος & Σωτήρη Ελεωνόρα.....	584
Αξιολόγηση εφαρμογής της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε δημοτικά σχολεία της Λευκάδας	
Χαράλαμπος Νταλάκας, Μαρία Σολδάτου	598
Αντιμετωπίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό μέσα από τη φωνή των παιδιών: Μια μουσική παρέμβαση ενσυναίσθησης και φιλίας	
Δήμητρα Μέρτζου & Τάντου Μαρία Παρασκευή.....	607
Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις ως εμπειρίες ζωής Το παράδειγμα της δράσης: «Πεζοπορία σε περιβαλλοντικά μονοπάτια στον λόφο Περάνθης»	
Παναγιώτα Παπανικολάου	615
«Μουντζούρα»... Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες	
Ρόζα Πλαστήρα.....	624
Η οργάνωση και λειτουργία Ομίλου Εφημερίδας στο πλαίσιο της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή/ και αναπηρία. Δυο χρόνια λειτουργίας, Αναστοχασμός, μια καλή πρακτική	
Μπαρμπουδάκη Ελένη & Ελεωνόρα Σωτήρη	633
Η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης: ένα παράδειγμα διδασκαλίας στην Κ.Π.Α της ΣΤ' Δημοτικού με θέμα «Λαοί και πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης»	
Σωτηρία Νάκα & Λάζαρος Κωστανάσιος	648
Νοιάζομαι... Αγαπώ... Μπορώ...: Μια αγκαλιά και μια ιστορία για τον παππού και τη γιαγιά	
Αλεξάνδρα Χάιδου, Αναστασία Τζάλλα, Κωνσταντίνα Γώρου & Μαρία Ειρήνη Γαϊτανίδου	659
«Αγόρια & Κορίτσια Είμαστε Ίσα» Εργαστήριο Δεξιοτήτων σε Μικρές Τάξεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Τρόπος Ενίσχυσης της Ενεργής Πολιτειότητας	
Μαρία Μπάρμπα & Έλλη Γκαλτέμη	663
Η αξιοποίηση του Smash Book στη μελέτη του παρελθόντος στο νηπιαγωγείο	
Θωμάς Θεοχάρης & Σταυρούλα Μαστοροδήμου	674
ISTE – Μια εμπλουτισμένη διδακτική προσέγγιση για τις Φυσικές Επιστήμες στο Γυμνάσιο, με τη χρήση της Ανεστραμμένης Τάξης	
Κόρακας Δημήτρης.....	688
Η Χημεία στη Διδασκαλία - Παρατήρηση, Συμμετοχή και Δημιουργία	
Αλκέτα Ταρούση.....	695
Η διδασκαλία της συνάρτησης $y=ax$. Μια συμπεριληπτική εκπαιδευτική παρέμβαση Μαθηματικών και Φυσικής	
Αριστούλα Κοντογιάννη & Γεωργία Ιατράκη	706
Η μουσική (t)rap στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το παράδειγμα του τραγουδιού Napoli	
Ευγενία Καρούμπαλη	720

Τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου. Πέφτω και κυλιέμαι σα ...Zari	
Ευγενία Καρούμπαλη.....	733
Δημιουργώντας συνδέσεις στα προγράμματα σπουδών: Από το ατομικό όργανο επιλογής του Μουσικού Σχολείου στην ειδίκευση/κατεύθυνση των Πανεπιστημιακών τμημάτων	
Κεσελοπούλου Ζωή & Μαρίνα Λιόντου Μωχάμεντ	743
Το άγχος στα Μαθηματικά στους Ενήλικους Εκπαιδευόμενους: Θεωρητικές Προσεγγίσεις Μαρία Κατσιδου & Λαμπρίνα Γιώτη	756
Γέφυρες Επικοινωνίας: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Πραγματολογική Επίγνωση στη Διδασκαλία της Αγγλικής στο Δημοτικό	
Αγλαΐα Ρούκη	770
Φοιτήτριες Ρομά: Εμπειρίες Αντιτισγιανισμού στο Σχολικό Πλαίσιο	
Σκούρτη Χαρά.....	784
Καλλιέργεια της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών: ένα e-twinning project βασισμένο στη πολιτιστική κληρονομιά	
Χρύσα Ταμίσογλου & Nils Dexter.....	801
Μνημειώδεις Περιπέτειες με την UNESCO: Πολιτισμική κληρονομιά και διαπολιτισμική μάθηση	
Φωτεινή Χατζηπαναγιώτου, Άννα Ζώτου, Αναστασία Κεσίδου	814
Διαθεματική Συνεργασία Πανεπιστημίου-Σχολείου: Ενίσχυση Γλωσσικών Δεξιοτήτων και Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης με χρήση Ψηφιακών Εργαλείων	
Διαμάντης Πλαχούρας, Μαρία Ζήλα, Εμμανουήλ Μπάστας, Πασχάλης Λιγούδης, Αγγελική Τσιώκου, Βασιλική Πεκλάρη, Ευγενία Τόκη.....	834
Μπορούν Εργαλεία Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης να Καλλιεργήσουν τη Μαθηματική Σκέψη; Μια έρευνα με μαθητές/-τριες Γυμνασίου	
Αριστείδης Βαγγελάτος, Γιαννίση Μαρία, Κωνσταντάκος Δημήτριος, Σμυρναίου Ζαχαρούλα	849
Η διδακτική αξιοποίηση του διηγήματος <i>Μοσκόβ Σελήμ</i> του Γ. Βιζυηνού μέσα από τη πολιτισμική ανάγνωση και συγκριτική ανάλυση	
Βασιλική Τσιρέβελου	862
Το μοντέλο των πολυγραμματισμών ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση	
Ζώτου Ευαγγελία.....	871
Ψηφιακός Ακτιβισμός και Κριτικός Γραμματισμός: Τα οφέλη τους στη σύγχρονη εκπαίδευση	
Βασιλική Ξέστερνου	895
ΑΙ στην Εκπαίδευση: Δημιουργία ΑΙ Βοηθού για Μαθητές	
Μαρία Αικατερίνη Ασωνίτη, Άννα Δέδε, Φιοντόρ Κερίμι, Άννα Μαρία Κωστάκη	904
Επαναπροσδιορίζοντας τη Διδασκαλία της Ιστορίας: Ζωντανεύοντας το παρελθόν με την τεχνητή νοημοσύνη	

Θωμάς Θεοχάρης	909
Ανάδειξη της καθημερινής ζωής στην Αρχαία Ελλάδα: Καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας της Ιστορίας με διαδραστικά συστήματα και τεχνητή νοημοσύνη	
Θωμάς Θεοχάρης	923
Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε εισερχόμενους/ες φοιτητές/τριες Erasmus του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	
Αλεξάνδρα Γαλάνη	941
Η Διαγλωσσική Συμβολή της Μορφολογικής Επίγνωσης στην Ανάγνωση: Εμπειρικές και Θεωρητικές Προσεγγίσεις	
Μαριαλένα Δάλλα.....	950
Case Study: Δημιουργική γραφή και θρησκευτική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση-Μια καλή πρακτική στο γυμνάσιο	
Κωνσταντίνος Διαμαντόπουλος	965
Ομηρική εποχή (1100-750 π.Χ.): οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση, Διδακτική πρόταση διδασκαλίας για την Ιστορία της Α΄ Λυκείου	
Δημαρχόπουλος Γ. Ιωάννης	978
Ιφιγένεια εν Αυλίδι: το αρχαίο δράμα και η δημιουργική Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο	
Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος	989
Από τη σιωπηλή ανάγνωση στην ηχηρή αφήγηση: Μαθητική παραγωγή ακουστικών βιβλίων στο δημοτικό	
Αντιγόνη Λάμπρου & Αδαμαντία-Λαμπρινή Λιόλιου	1006
Διδακτικές Προσεγγίσεις της Φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Αριστοτελικών Μεθόδων της Γνώσης	
Δρ Χρήστος Α. Πεχλιβανίδης	1016
"Μάθε, Παίξε, Μοιράσου." Παγκόσμιες ημέρες - Ανθρώπινα δικαιώματα	
Αλκέτα Ταρούση.....	1027
Ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών μέσω ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης σε πλατφόρμα Moodle	
Χρυσάνθη Γιομέλου	1040
Εφαρμόζοντας καλές πρακτικές σε πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με θέμα την ενσυναίσθηση	
Αναστασία Αρδίτσογλου	1047
«Πού θα μου χρειαστεί η Χημεία;» «Η Χημεία δεν έχει καμία χρησιμότητα»	
Αναστασία Αρδίτσογλου	1059
Πρακτική ολοομαδικού αυτοδιαχειριστικού μαθήματος, από τα ίδια τα παιδιά	
Παπαδημητρίου Θεοδώρα, Δημουλάς Κωνσταντίνος, Δημουλάς Ευριπίδης, Βέλλιου Έλλη & Κουτσαβλάκη Αγγελική	1069
Ερευνητική αποκάλυψη της αντιδραστικής διαμόρφωσης εναντιότητας σε φιλική σχέση	

Αγγελική Κουτσαβλάκη, Κωνσταντίνος Δημουλάς, Ευριπίδης Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Θεοδώρα Παπαδημητρίου.....	1081
Νευροψυχολογική παρουσίαση του προβλήματος ασφαλούς, έγκαιρης, ερμηνείας του συναισθήματος των μικρών παιδιών	
Βέλλιου Έλλη, Δημουλάς Κωνσταντίνος, Δημουλάς Ευριπίδης, Παπαδημητρίου Θεοδώρα, Κουτσαβλάκη Αγγελική	1094
Ο ζωτικός προσωπικός χώρος, ως παράγοντας ψυχοσωματικής υγείας, ληπτέος υπόψη στον σχεδιασμό αιθουσών κάθε τύπου και επιπέδου εκπαίδευσης	
Ευριπίδης Δημουλάς, Κωνσταντίνος Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Θεοδώρα Παπαδημητρίου & Αγγελική Κουτσαβλάκη	1107
Εξατομίκευση μαθησιακού υλικού από ψυχοβιολογική οπτική	
Κωνσταντίνος Δημουλάς, Ευριπίδης Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Θεοδώρα Παπαδημητρίου & Αγγελική Κουτσαβλάκη	1120
Συμμετέχοντες.....	1133

Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση

Μεταβαίνοντας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ευαγγελία Κιτσανού & Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης

Περίληψη

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί ένα μείζονος σημασίας στάδιο στην πρώιμη ακαδημαϊκή πορεία ενός μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία ενδέχεται να επιφέρει πολλαπλές προκλήσεις. Για την ομαλή αυτή μετάβαση, μεταξύ άλλων πρακτικών, έχει προταθεί και η επαναφοίτηση. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων πραγματοποιήθηκε η παρούσα ποιοτική έρευνα, η οποία αποσκοπούσε στην καταγραφή των πρακτικών που αξιοποιούν οι Νηπιαγωγοί για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό καθώς και στη διερεύνηση των αντιλήψεών τους όσον αφορά την επαναφοίτηση. Για τη συλλογή των δεδομένων διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων επικεντρωνόταν στη σχολική ετοιμότητα των νηπίων να φοιτήσουν στην Α' τάξη του Δημοτικού, στις στρατηγικές ομαλής μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, στην επαναφοίτηση και στην ετοιμότητα του Δημοτικού να υποδεχθεί τους μαθητές αυτούς. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη για σαφέστερες κατευθυντήριες γραμμές και επιπρόσθετη κατάρτιση αναφορικά με την υποστήριξη των παιδιών αυτών κατά την μετάβαση στο Δημοτικό. Παράλληλα επισημαίνεται η αναγκαιότητα παροχής μιας ολιστικής, ανθρωποκεντρικής και ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία θα εξασφαλίζει ότι κάθε παιδί θα λαμβάνει την απαραίτητη υποστήριξη, ώστε να προάγεται ισόρροπα σωματικά, ακαδημαϊκά, ψυχικά και κοινωνικά.

Λέξεις-κλειδιά: επαναφοίτηση, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο - Επαναφοίτηση

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί ένα καθοριστικό στάδιο στην πρώιμη ακαδημαϊκή πορεία κάθε παιδιού, ιδιαίτερα ενός μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η μείζονος σημασίας αυτή διαδικασία, η οποία συνεπάγεται πολλαπλές αλλαγές εντός ενός σύντομου χρονικού διαστήματος, συνδέεται με σημαντικές προκλήσεις σε κοινωνικό, συναισθηματικό αλλά και γνωστικό επίπεδο. Οι προκλήσεις αυτές δεν επηρεάζουν μόνο την σχολική επίδοση ενός μαθητή, αλλά ενδέχεται να καθορίσουν τη στάση του απέναντι στη μάθηση, την αυτοαντίληψή του, τη συμπεριφορά του, καθώς και την προσαρμογή του στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Carida, 2011; Fontil et al., 2020· Hálfdanardóttir et al., 2022· Margetts, 2004).

Για την υποστήριξη της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό έχουν προταθεί διάφορες πρακτικές και στρατηγικές που προάγουν την συντονισμένη δράση όλων των εμπλεκόμενων θεσμών με τους γονείς καθώς και τους εκπαιδευτικούς. Οι πρακτικές αυτές διασφαλίζουν την παροχή συνέχειας στη μάθηση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Μία από αυτές τις πρακτικές αποτελεί και η επαναφοίτηση (Besic & Sakellariou, 2019· Fontil et al., 2019· Warren et al., 2014).

Η επαναφοίτηση συνιστά την επανάληψη της ίδιας τάξης για ακόμη μια σχολική χρονιά, με απώτερο σκοπό την παροχή επιπρόσθετου χρόνου ώστε το παιδί να καταφέρει να αποκτήσει αντίστοιχο επίπεδο γνώσεων αλλά και συμπεριφοράς με αυτό των συμμαθητών του και να μεταβεί ομαλά στην επόμενη τάξη (Daniel & Wang, 2017· Smith & Shepard, 1988· Warren et al., 2014). Στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου, δηλαδή, πρόκειται για τη μηνπροαγωγή στην Α' Δημοτικού και την παραμονή στο Νηπιαγωγείο για μία ακόμη χρονιά (Αργυρού, 2019).

1.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, η επαναφοίτηση συνιστά μία ωφέλιμη πρακτική, η οποία προσφέρει στους μαθητές τον αναγκαίο χρόνο ώστε να αποκτήσουν την απαιτούμενη σχολική ετοιμότητα προτού μεταβούν στην Α' Δημοτικού. Αποτελεί, συνεπώς, ένα 'καλό' μέτρο πρόληψης της σχολικής αποτυχίας, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του Δημοτικού (Daniel & Wang, 2017· Mariano & Martorell, 2013· Vandecandelaere et al., 2016· Αργυρού, 2019· Γαβριελάτου, 2019). Ιδίως στην περίπτωση νηπίων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος η επαναφοίτηση φαίνεται να λειτουργεί θετικά ενισχύοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Loukeris & Soulis, 2021).

Παρά τα τεκμηριωμένα οφέλη της, η επαναφοίτηση ως πρακτική έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης κριτικής. Πρώτον, σύμφωνα με ένα σημαντικό αριθμό ερευνών η επαναφοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν συνεπάγεται απαραίτητα βελτίωση της ακαδημαϊκής τους απόδοσης στην επόμενη βαθμίδα. Συχνά, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών που έχουν επαναφοιτήσει στο νηπιαγωγείο και εκείνων που έχουν προαχθεί (Chen et al.,

2014·Raffaele Mendez et al., 2015·Wofford, 2016·Yang, 2018). Δεύτερον, ακόμη και στις περιπτώσεις όπου διαπιστώνονται μακροπρόθεσμα οφέλη, κυρίως για 1-2 χρόνια, σε γνωστικό ή/και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, η βελτίωση αυτή δεν διατηρείται σε βάθος χρόνου (6-7 χρόνια αργότερα) (Hwang&Carrella, 2018). Τρίτον, η επιτυχία ή μη της επαναφοίτησης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από ενδοσχολικούς παραμέτρους, αλλά επηρεάζεται καθοριστικά και από εξωγενείς παράγοντες όπως τα εξωσχολικά απογευματινά υποστηρικτικά προγράμματα, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, καθώς και η ποιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου με τους εκπαιδευτές των υποστηρικτικών προγραμμάτων (Loukeris & Soulis, 2021). Επιπρόσθετα σύμφωνα με αρκετές έρευνες οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ αντιμετωπίζονται μόνο στο πλαίσιο του ελλείμματος, ενισχύοντας έτσι τον αποκλεισμό τους αντί να προάγεται η ουσιαστική τους ένταξη στο σχολείο(Haggis, 2006· Αργυρού, 2019·Γαβριελάτου, 2019).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε μία ανισόβαρη διερεύνηση της επαναφοίτησης μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στο Νηπιαγωγείο, συγκριτικά με τη διεθνή βιβλιογραφία. Παράλληλα, ακόμη και στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ένας περιορισμένος αριθμός μελετών που εστιάζουν στο ζήτημα αυτό, ιδιαίτερα την τελευταία πενταετία.

1.3 Η παρούσα μελέτη

Έως σήμερα, λοιπόν, τόσο σε επίπεδο ερευνητικού διαλόγου όσο και στην εκπαιδευτική πράξη, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το αν η επαναφοίτηση αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη πρακτική για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σχολείο. Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, έχει παρατηρηθεί σημαντική αύξηση στον αριθμό των αιτήσεων από γονείς που επιθυμούν την επαναφοίτηση των παιδιών τους στο Νηπιαγωγείο(Loukeris &Soulis, 2021).

Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων, πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία με σκοπό την καταγραφή των πρακτικών που αξιοποιούν οι Νηπιαγωγοί για την ομαλή μετάβαση νηπίων με αναπηρία ή/και ΕΕΑ από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο καθώς και τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους όσον αφορά την επαναφοίτηση.

2. Μεθοδολογία

Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής στρατηγικής, η οποία μπορεί να είναι είτε ποσοτική είτε ποιοτική, είναι κρίσιμη για την επίτευξη των στόχων μιας έρευνας. Στην προκείμενη εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση λόγω της δυνατότητας που μας παρείχε να κατανοήσουμε βαθύτερα την οπτική γωνία/προοπτική του κάθε συνεντευξιζόμενου, συμβάλλοντας έτσι στην παραγωγή κατανόησης. Παράλληλα αξιοποιήθηκε ο συγχρονικός πειραματικός σχεδιασμός(Babbie, 2020·Bryman, 2016· Ιωσηφίδης, 2008).

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, προσφέροντας όμως μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιζόμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008). Η δόμηση του περιεχομένου της ημιδομημένης συνέντευξης στηρίχτηκε σε 4 βασικούς άξονες που αποτέλεσαν την κατευθυντήρια γραμμή για τη δημιουργία των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης. Οι άξονες αυτοί ήταν: α) η σχολική ετοιμότητα των νηπίων με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, β) οι πρακτικές που αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, γ) η στάση/αντιλήψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επαναφοίτηση και δ) η ετοιμότητα του Δημοτικού σχολείου να υποδεχθεί μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Μετά τη διατύπωση των ερευνητικών αξόνων και των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις. Ακολούθησαν διορθωτικές παρεμβάσεις, και στη συνέχεια διεξήχθη η κύρια έρευνα.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκε μη τυχαία σκόπιμη δειγματοληπτική μέθοδος, καθώς οι ερευνητές στόχευαν στη συμμετοχή ατόμων με την κατάλληλη γνώση και εμπειρία για το υπό μελέτη θέμα (Bryman, 2016). Το δείγμα μας αποτέλεσαν 9 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων, οι οποίοι πληρούσαν τα εξής κριτήρια: α) διέθεταν προϋπηρεσία άνω των 5 ετών σε θέση νηπιαγωγού ώστε να διασφαλίζεται η εκπαιδευτική εμπειρία και β) είχαν διδάξει τουλάχιστον ένα νήπιο με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε διάστημα ενός μηνός και πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά, κατόπιν ενημερωμένης συναίνεσης των συμμετεχόντων. Η διάρκεια τους κυμάνθηκε από 30 έως 50 λεπτά και η μαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός απλού κινητού τηλεφώνου. Η συλλογή δεδομένων διακόπηκε όταν έγινε σαφές ότι δεν θα προστεθούν νέα στοιχεία, και ως εκ τούτου επήλθε κορεσμός (Latham, 2013).

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η ανάλυση της συνέντευξης. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας βασίστηκε στη θεματική ανάλυση, όπως περιγράφεται από τους Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία περιλαμβάνει τη μελέτη του υλικού στο σύνολό του, τον εντοπισμό αποσπασμάτων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, την οργάνωση των δεδομένων, τη διαμόρφωση νοηματικών μοτίβων και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Έπειτα από την επεξεργασία και συγχώνευση των κωδικών, προέκυψαν τα θέματα και υποθέματα της έρευνας (Braun & Clarke, 2006).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος

Δημογραφικά δεδομένα	N (%)
Φύλο	
Άνδρες	0 (0%)
Γυναίκες	9 (100%)
Ηλικιακή ομάδα	
22-34	2 (22.2%)
35-44	2 (22.2%)
45-54	3 (33.3%)
55 και άνω	2 (22.2%)
Εκπαιδευτικό επίπεδο	
Πτυχίο ΑΕΙ	3 (33.3%)
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	6 (66.7%)
Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή	
Σεμινάρια	4 (44.4%)
Μεταπτυχιακό	4 (44.4%)
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	1 (11.1%)
Νηπιαγωγείο που εργάζονται	
Δημόσιο	7 (77.8%)
Ιδιωτικό	2 (22.2%)
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	
10-15	3 (33.3%)
15-20	2 (22.2%)
21-25	3 (33.3%)
25 και άνω	1 (11.1%)
Εύρος ετών υπηρεσίας	10-37

3. Αποτελέσματα

Τα θέματα και υποθέματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Θέματα και υποθέματα θεματικής ανάλυσης

Θέματα	Υποθέματα
Σχολική ετοιμότητα	Τομείς αξιολόγησης Μέθοδοι αξιολόγησης
Πρακτικές υποστήριξης μετάβασης	Γνωριμία με Δημοτικό Συνεργασία Παιδαγωγικές τεχνικές Εξατομικευμένη υποστήριξη
Επαναφοίτηση νηπίων	Στάση νηπιαγωγών

	Παράγοντες επιλογής πρακτικής Οφέλη Προκλήσεις Γονεϊκή αντίδραση Εναλλακτικές πρακτικές
Ετοιμότητα Δημοτικού να υποδεχθεί μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ	Αντιλήψεις νηπιαγωγών Παράγοντες

3.1 Σχολική ετοιμότητα νηπίων με αναπηρία ή/και ΕΕΑ για την Α' Δημοτικού

Οι συνεντεύξεις μας ξεκίνησαν με μία ερώτηση αναφορικά με το πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ετοιμότητα των νηπίων για το Δημοτικό. Οι αποκρίσεις κινήθηκαν σε δύο άξονες με την πλειονότητα να εστιάζει στους παράγοντες που λαμβάνει υπόψη κατά την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό εστίασε στις μεθόδους που αξιοποιεί για να αξιολογήσει τη σχολική ετοιμότητα των νηπίων. Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί προκειμένου να αξιολογήσουν την σχολική ετοιμότητα ενός νηπίου εκτιμούν τους εξής τομείς: α) γνωστικές δεξιότητες, β) κοινωνικοσυναισθηματική ωριμότητα, γ) κινητική ανάπτυξη, δ) γλωσσική ανάπτυξη-ομιλία, και ε) αυτοεξυπηρέτηση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Λαμβάνεται υπόψη αρχικά η γνωστική του ανάπτυξη, αν αναγνωρίζει γράμματα και αριθμούς, αν μετράει και αν έχει κατακτήσει τις προμαθηματικές έννοιες. Επιπλέον, αξιολογείται η γλωσσική ανάπτυξή του, αν είναι κατανοητός ο λόγος του, αν μπορεί να εκφραστεί με μεγάλες προτάσεις και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί αν είναι ανάλογο με αυτό που θα πρέπει να έχει σύμφωνα με την ηλικία του, αν γίνεται κατανοητός ο λόγος του στους άλλους, αν καταλαβαίνει και ανταποκρίνεται σε εντολές, αφηγήσεις κτλ.....» (4^η Νηπιαγωγός)

«Λαμβάνω υπόψη κυρίως τις γνωστικές του ικανότητες σε σχέση πάντα με την ηλικία του...κατά πόσο ολοκληρώνει τις εργασίες του, μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα που γίνεται, δε σηκώνεται από τη θέση του κλπ.»(9^η Ν)

Αναφορικά με το δεύτερο άξονα το σύνολο των ερωτώμενων χρησιμοποιεί κατά βάση άτυπες μεθόδους όπως άτυπα τεστ δεξιοτήτων και την παρατήρηση, ενώ μία Νηπιαγωγός οργανώνει τακτικές συναντήσεις με τους κηδεμόνες των νηπίων, ώστε να ενημερώνεται και για την πρόοδό τους εκτός σχολικού πλαισίου.

3.2 Πρακτικές διευκόλυνσης της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ

Όσον αφορά τις πρακτικές υποστήριξης της ομαλής μετάβασης των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο, από τους συνεντευξιζόμενους αναφέρθηκε ένα πλήθος πρακτικών/στρατηγικών. Οι περισσότερες ερωτηθείσες εφαρμόζουν πρακτικές που αφορούν στην εξοικείωση/γνωριμία με το Δημοτικό σχολείο:

«...συζήτηση ή/και επίσκεψη στο Δημοτικό με το σχολείο μας ή/και μαθητές που την προηγούμενη χρονιά ήταν στο νηπιαγωγείο μας και τώρα φοιτούν στην Α Δημοτικού...» (1^η Ν)

«...βιωματικές τεχνικές γνωριμίας με το Δημοτικό σχολείο όπως επίσκεψη στο δημοτικό, παιδική λογοτεχνία, χρήση ΤΠΕ, θεατρικό παιχνίδι κ.α....» (3^η Ν)

«...βοηθάει πολύ η πρώτη επίσκεψη στο Δημοτικό προς το τέλος του σχολικού έτους...» (7^η Ν)

«...επισκέψεις στο Δημοτικό υποδοχής, επικοινωνία και συνεργασία για κοινές δράσεις με τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού...» (6^η Ν)

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται και η συνεργασία με ειδικούς όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, άλλους ιδιώτες που επισκέπτεται το παιδί, καθώς και η συνεχής επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Παράλληλα, από έναν μικρότερο αριθμό Νηπιαγωγών αναφέρθηκαν διάφορες παιδαγωγικές μέθοδοι όπως τα οπτικοποιημένα συστήματα, η συνεργατική μάθηση, η συμπερίληψη και οι κοινωνικές ιστορίες, ενώ δύο συνεντευξιαζόμενες τόνισαν την αξία της εξατομικευμένης προσέγγισης:

«Εφαρμόζω εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ώστε το παιδί να κατακτήσει δεξιότητες στο δυνατότερο δυνατό σύμφωνα με τις ανάγκες του και τις ικανότητες του, να νιώθει ασφάλεια και σιγουριά με σκοπό να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση...» (5^η Ν)

3.3 Επαναφοίτηση νηπίων με αναπηρία ή/και ΕΕΑ

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών για την πρακτική της επαναφοίτησης, οι απαντήσεις κινήθηκαν στους εξής δύο άξονες:

1) Υπέρ

«...από την εμπειρία μου με παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ, είμαι σχεδόν πάντα υπέρ της επαναφοίτησης καθώς τα οφέλη για το παιδί είναι πολλά...» (2^η Ν)

«Είμαι υπέρ. Πρέπει να δώσουμε χρόνο σε ένα παιδάκι να αντιληφθεί βασικούς κανόνες και να ωριμάσει...» (7^η Ν)

2) Υπέρ, αλλά υπό προϋποθέσεις

Η κατηγορία αυτή αποτελεί την πλειοψηφία των απαντήσεων. Οι νηπιαγωγοί είναι υπέρ της επαναφοίτησης όταν αυτή αποτελεί μία παιδαγωγικά τεκμηριωμένη απόφαση και εξυπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες του κάθε παιδιού.

«...σε ορισμένες περιπτώσεις, ένα παιδί μπορεί να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να ωριμάσει γνωστικά, συναισθηματικά ή κοινωνικά, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της Α' Δημοτικού...είναι ιδιαίτερα σημαντική σε περιπτώσεις παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες ή ΕΕΑ, καθώς δίνει τον χρόνο και τον χώρο για εξατομικευμένη υποστήριξη. Φυσικά, η απόφαση αυτή πρέπει να λαμβάνεται ύστερα από συνεργασία γονέων,

εκπαιδευτικών και ειδικών, με στόχο το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού και όχι ως μορφή αποτυχίας ή τιμωρίας.»(4^η Ν)

«Είμαι υπέρ στο βαθμό που η επαναφοίτηση θα βοηθήσει το νήπιο στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα ή και γενικότερα και θα βοηθήσει στην ομαλή μετάβαση στο δημοτικό την επόμενη χρονιά.» (8^η Ν)

Η επαναφοίτηση κρίνεται ως απαραίτητη από τις περισσότερες συνεντευξιαζόμενες σε περιπτώσεις νηπίων με επίσημη διάγνωση ΕΕΑ, σοβαρά γνωστικά ελλείμματα, σοβαρές κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες, διαταραχές λόγου και επικοινωνίας και σε περιπτώσεις ανεπαρκούς φοίτησης λόγω πολλών απουσιών π.χ. λόγω ασθένειας.

«...περιπτώσεις όπου θα λειτουργήσει υπέρ του/της μαθητή/τριας χωρίς να επηρεάσει την κοινωνική ή συναισθηματική του/της εξέλιξη.» (1^η Ν)

«...μερικές από αυτές είναι η ανεπάρκεια σχολικής ετοιμότητας, ή όταν το παιδί αντιμετωπίζει κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Ένας ακόμη λόγος για επαναφοίτηση είναι τα έντονα προβλήματα λόγου και επικοινωνίας και όταν το παιδί δεν έχει επαρκή φοίτηση για τον οποιοδήποτε...» (5^η Ν)

Στους ίδιους παράγοντες αναφέρθηκε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών όταν ερωτήθηκε για τους λόγους που τις ώθησαν να προτείνουν την επαναφοίτηση ενός νηπίου. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία της εκτίμησης των ειδικών (π.χ. εργοθεραπευτών, λογοθεραπευτών, παιδοψυχολόγων) και στη συνεργασία με τους γονείς πριν ληφθεί οποιαδήποτε απόφαση.

«Ναι καθώς λόγω ήδη υπάρχουσας διάγνωσης συναντώνται πολλοί τομείς στους οποίους το παιδί είχε ελλείμματα και ιδίως στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις, ώστε να χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να ενσωματωθεί στην τάξη.» (2^η Ν)

«...όταν χρειάστηκε πρώιμη παρέμβαση, έπειτα από συμβουλευτική με τους γονείς. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι να συναινούν και οι γονείς.» (6^η Ν)

Οι περισσότερες ερωτηθείσες αναφέρουν πως έχει επαναφοιτήσει κάποιο παιδί με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στο τμήμα τους:

«Ναι, είχε αυτισμό με υψηλό νοητικό επίπεδο και έπρεπε να του δώσουμε περισσότερο χρόνο για να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να εναρμονιστεί με τους κανόνες που το διέπουν.» (7^η Ν)

«...ήταν ένα αγόρι ως ένα βαθμό εσωστρεφές, απομονωνόταν, δυσκολευόταν να παρακολουθήσει στην παρεούλα...» (8^η Ν)

Επισημαίνοντας ως κύρια οφέλη την ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας, την καλύτερη προσαρμογή και ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον, την ενίσχυση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και γενικότερα την εξατομικευμένη υποστήριξη παιδιών με ΕΕΑ ή συναισθηματικές δυσκολίες.

«Η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο προσφέρει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά, όπως την ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων και της αναπτυξιακής ωρίμανσης, επιτρέποντας τους να κατανοήσουν καλύτερα βασικές έννοιες και να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του παιδιού, καθώς επιτυγχάνει περισσότερα και προετοιμάζεται καλύτερα για την επόμενη σχολική βαθμίδα. Επίσης, παρέχει την ευκαιρία για εξατομικευμένη υποστήριξη, που διευκολύνει την επιτυχή προσαρμογή του παιδιού στο Δημοτικό.» (5^η Ν)

«...βελτίωση στους τομείς που υπήρχαν δυσκολίες στο βαθμό βέβαια που έγινε και η κατάλληλη παρέμβαση και υποστήριξη από πλευράς εκπαιδευτικών.» (9^η Ν)

Σε γενικότερες γραμμές όλες οι Νηπιαγωγοί θεωρούν πως τα παιδιά που επαναφοιτούν αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στην Α' Δημοτικού από τους μαθητές που προάγονται 'κανονικά'. Χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα αναφέρει:

«Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που επαναφοιτούν στο νηπιαγωγείο αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στην Α' Δημοτικού, καθώς έχουν αποκτήσει περισσότερο χρόνο για να ενισχύσουν τις μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Αυτή η επιπλέον χρονιά τους επιτρέπει να ωριμάσουν και να αποκτήσουν περισσότερη αυτοεκτίμηση, γεγονός που διευκολύνει την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του Δημοτικού. Ωστόσο, οι δυσκολίες μπορεί να εξαρτώνται από την εξατομικευμένη υποστήριξη που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης και την ψυχολογική τους κατάσταση.» (8^η Ν)

Ωστόσο αρκετοί εκπαιδευτικοί διακρίνουν και κάποιες προκλήσεις όπως συναισθηματικές δυσκολίες π.χ. συναισθήματα απογοήτευσης, αποτυχίας, σύγκρισης, ανίας ή αίσθησης πως μένει πίσω, αλλά και κοινωνικές δυσκολίες π.χ. κίνδυνος κοινωνικού στιγματισμού ή ετικετοποίησης και δυσκολία σύνδεσης με τους συμμαθητές τους. Παράλληλα, επισημαίνουν δυσκολίες όπως η διατήρηση του κινήτρου και η ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε το παιδί να μην αισθάνεται πως επαναλαμβάνει τα ίδια, αλλά να συνεχίζει να εξελίσσεται γνωστικά και συναισθηματικά.

«Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη δεύτερη χρονιά στο Νηπιαγωγείο περιλαμβάνουν το κοινωνικό στίγμα της επαναφοίτησης, καθώς τα παιδιά μπορεί να αισθάνονται διαφορετικά ή να έχουν την αίσθηση της αποτυχίας μπροστά στους συνομηλίκους τους. Επίσης, η έλλειψη κινήτρου μπορεί να είναι πρόβλημα, καθώς το παιδί ενδέχεται να νιώθει επαναλαμβανόμενα τα ίδια μαθήματα και δραστηριότητες. Παράλληλα, η προσαρμογή σε νέες απαιτήσεις ή διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες, ενώ η αίσθηση ότι χάνει χρόνο σε σχέση με άλλους μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογία και την αυτοεκτίμησή του.» (3^η Ν)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρατηρεί πως οι γονείς αντιμετωπίζουν την ιδέα της επαναφοίτησης θετικά παρά την αρχική επιφυλακτικότητα. Σε πολλές όμως περιπτώσεις, η άρνηση ή δισταγμός των γονέων αποτελούν εμπόδια στην αποδοχή της πρότασης, κυρίως λόγω ανησυχιών για την ψυχολογία του παιδιού ή το κοινωνικό στιγματισμό. Ωστόσο, όταν οι γονείς ενημερώνονται με σαφή επιχειρήματα και τεκμηριωμένες προτάσεις, συνήθως πείθονται για τα μακροπρόθεσμα οφέλη της επαναφοίτησης. Οι νηπιαγωγοί τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας και της διατήρησης ανοιχτής, συνεχούς επικοινωνίας με την οικογένεια.

«...είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι η επαναφοίτηση δεν σημαίνει αποτυχία, αλλά είναι μια ευκαιρία για το παιδί να ενισχύσει τις δεξιότητες και την ωριμότητά του, προκειμένου να είναι πιο έτοιμο για την επόμενη σχολική βαθμίδα. Η συμβουλή προς τους γονείς είναι να παραμείνουν υποστηρικτικοί και θετικοί, επικοινωνώντας ανοιχτά με το παιδί τους για το όφελος αυτής της απόφασης. Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή του με θετική ανατροφοδότηση και να παρακολουθούν τη συναισθηματική του κατάσταση...να συνεργαστούν στενά με τους εκπαιδευτικούς για να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού και να δημιουργήσουν ένα σχέδιο εξατομικευμένης υποστήριξης. Αξιολογώντας την επαναφοίτηση ως ευκαιρία για ανάπτυξη και όχι ως αποτυχία...» (1^η Ν)

«Είναι σημαντική η συμβουλευτική και οφείλουμε πρώτα απ' όλα να ακούσουμε τι έχουν να μας πουν οι γονείς και έπειτα να τους καθοδηγήσουμε εφόσον όμως δείξουμε πως είμαστε απόλυτα επιμορφωμένοι στην ΕΑ. Πρέπει να επιδιώξουμε να υπάρξει συνεργασία και η παρέμβαση να γίνεται στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.» (3^η Ν)

Μία νηπιαγωγός αναφέρει χαρακτηριστικά πως «υπάρχουν γονείς που ζητούν οι ίδιοι την επαναφοίτηση, λόγω γέννησης του παιδιού προς το τέλος του Δεκέμβρη.» (6^η Ν)

Αναφορικά με το αν υπάρχουν πιο αποτελεσματικές πρακτικές από την επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο οι περισσότερες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πιο αποτελεσματικές διάφορες πρακτικές όπως την παράλληλη στήριξη, την εντατική ειδική αγωγή (ΕΑ), την εξατομικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη και την πρώιμη διάγνωση και παρέμβαση από ειδικούς, ενώ τονίζεται και η ανάγκη στενής συνεργασίας με την οικογένεια του νηπίου με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Μία μικρότερη μερίδα των ερωτώμενων αναφέρει πως δεν γνωρίζει κάποια πιο αποτελεσματική πρακτική από αυτή της επαναφοίτησης, ενώ μία νηπιαγωγός αναφέρει πως:

«...θεωρώ πως το ένα δεν αποκλείει το άλλο. Είναι καλό να υπάρχουν πολλές επιλογές και να ακολουθείται αυτή που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας.» (9^η Ν)

3.4 Ετοιμότητα Δημοτικού να υποδεχθεί μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ

Με εξαίρεση δύο εκπαιδευτικούς, οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν πως τα γενικά Δημοτικά σχολεία δεν είναι επαρκώς έτοιμα να υποδεχθούν μαθητές με

αναπηρία ή/και ΕΕΑ, επικαλούμενες ποικίλους λόγους. Ως σημαντικοί παράγοντες αναφέρονται οι ανεπαρκής υποδομές, η απουσία επαρκούς αριθμού εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, η έλλειψη μόνιμου προσωπικού ΕΑ, καθώς και η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕΑ. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γενικότερο νομοθετικό πλαίσιο, στη στάση του σχολικού προσωπικού, στην ουσιαστική εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, αλλά και στη σύνθεση της σχολικής τάξης (αριθμός, ετερογένεια μαθητών).

«...αρχικά δεν βοηθάει η πολιτική και η νομοθεσία. Παιδιά που χρήζουν παράλληλης στήριξης και που μπορεί τελικά να μην έχουν, λόγω των ελλείπων οικονομικών πόρων. Το ίδιο συμβαίνει και με κτιριακές εγκαταστάσεις, όπως π.χ. η δημιουργία ραμπών, ασανσέρ, ειδικών προγραμμάτων ΤΠΕ και εργαλείων μάθησης...έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΕΑ.» (6^η Ν)

4. Συζήτηση

Η σχολική ετοιμότητα 'περιλαμβάνει' τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που χρειάζεται ένα παιδί για να πετύχει στο σχολείο (Williamset al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική ετοιμότητα συνίσταται από διάφορους τομείς όπως τη σωματική υγεία, την κινητική ανάπτυξη, τη γλωσσική ανάπτυξη, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τις εκτελεστικές λειτουργίες (Pace et al., 2019). Όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα εργασία ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένες με την πολυδιάστατη φύση της σχολικής ετοιμότητας, λαμβάνοντας υπόψη πολλαπλούς τομείς(π.χ., γνωστικές δεξιότητες, γλωσσικές ικανότητες, κινητική ανάπτυξη κ.α.) κατά την αξιολόγησή της.

Η σχολική ετοιμότητα συνδέεται άρρηκτα με την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Οι Νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν μία πληθώρα στρατηγικών για την υποστήριξη της μετάβασης των μαθητών αυτών, με κυριότερες αυτές που προωθούν την εξοικείωση με το Δημοτικό υποδοχής καθώς και τη συνεργασία με τους γονείς αλλά και τους θεραπευτές του παιδιού, ευρήματα που συνάδουν με την πρόσφατη βιβλιογραφία (Chen et al., 2020·Fontil et al., 2019·Ishikawa et al., 2024). Η μετάβαση αυτή μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής, όταν τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή και άνετα, είναι πρόθυμα να πηγαίνουν στο σχολείο, αναπτύσσουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, συνεργάζονται με συνομηλίκους και δασκάλους και βιώνουν ένα αίσθημα ευεξίας καθώς και την αίσθηση του 'ανήκειν', της ένταξης στο σχολικό πλαίσιο, και θα πρέπει να αποτελεί έναν από τους βασικότερους σκοπούς των εκπαιδευτικών (Hirst et al., 2011).

Όσον αφορά την πρακτική της επαναφοίτησης οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επαναφοίτηση ως ένα χρήσιμο εργαλείο που παρέχει τον απαιτούμενο χρόνο στους μαθητές ώστε να αποκτήσουν την απαραίτητη σχολική ετοιμότητα για το Δημοτικό, όμως αυτή δεν αποτελεί πανάκεια. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους συμμετέχοντες στην ανάγκη πρώιμης και εξατομικευμένης παρέμβασης καθώς και στην ανάγκη ενίσχυσης του θεσμικού και εκπαιδευτικού πλαισίου π.χ. με μόνιμο

προσωπικό ΕΑ και βελτιωμένες υποδομές. Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με διαπιστώσεις που έχουν προκύψει από ανάλογες έρευνες (Hwang&Carpella, 2018·Αργυρού, 2019· Γαβριελάτου, 2019)

Η επαναφοίτηση, όπως αναφέρθηκε, παρά τα τεκμηριωμένα οφέλη της, τα οποία αναγνωρίζουν και οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί, συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο έντονης κριτικής στη διεθνή βιβλιογραφία. Η αμφιλεγόμενη αποτελεσματικότητά της αποδίδεται κυρίως στην πληθώρα παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία της εφαρμογής της, καθώς και στη συνήθως βραχυπρόθεσμη επίδρασή της (μικρότερη των τριών ετών) (Hwang&Carpella, 2018·Loukeris &Soulis, 2021). Το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες της παρούσας μελέτης είτε θεωρούν άλλες τεκμηριωμένες πρακτικές ως πιο αποτελεσματικές (π.χ., παράλληλη στήριξη, πρώιμη παρέμβαση), είτε προτείνουν τον συνδυασμό της επαναφοίτησης με άλλες στρατηγικές, αποτελεί μια εύστοχη και ιδιαίτερα θεμιτή προσέγγιση, που ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις(Robertson, 2021).

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν και μερικοί μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και προερχόταν από μία μόνο γεωγραφική περιοχή, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται η ασφαλέστερη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, δεν υπήρχε η δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις/αντιλήψεις νηπιαγωγών από άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί πως το σχετικά μικρό δείγμα των συμμετεχόντων δικαιολογείται στο πλαίσιο της διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, διότι επιδιώκεται η εστίαση στο ειδικό και σε βάθος νόημα των λεγομένων και όχι τόσο στα ποσοτικά δεδομένα και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων(Leko et al., 2021·Robson, 2010).

Συμπερασματικά, οι Νηπιαγωγοί διαθέτουν σαφή γνώση της πολυδιάστατης φύσης της σχολικής ετοιμότητας, την οποία αξιολογούν ολιστικά. Αναγνωρίζουν επίσης τον κρίσιμο ρόλο της πρώιμης, στοχευμένης και εξατομικευμένης υποστήριξης, καθώς και της συνεχούς συνεργασίας με τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους επαγγελματίες για την υποστήριξη της σχολικής μετάβασης. Η επαναφοίτηση αξιολογείται από τις συμμετέχουσες ως μια ωφέλιμη πρακτική σε διάφορες περιπτώσεις. Παρότι αναγνωρίζονται τα πιθανά οφέλη της, όμως, τονίζεται και η ανάγκη για εξατομικευμένη, ποιοτική υποστήριξη των μαθητών αυτών, προκειμένου να αναπτύσσονται ισόρροπα σε σωματικό, ακαδημαϊκό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Αργυρού, Μ. (2019). *Η επαναφοίτηση στις ειδικές και ενταξιακές δομές προσχολικής εκπαίδευσης: Διερεύνηση των λόγων και των κριτηρίων της λήψης των αποφάσεων επαναφοίτησης* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΚΠΑ]. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2863306>
- Babbie, E. R. (2020). *The Practice of Social Research*. Cengage AU.

- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9(12), 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Carida, H. Ch. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.550800>
- Chen, Q., Hughes, J. N., & Kwok, O.-M. (2014). Differential Growth Trajectories for Achievement among Children Retained in First Grade: A Growth Mixture Model. *The Elementary School Journal*, 114(3), 327–353. <https://doi.org/10.1086/674054>
- Γαβριελάτου, Μ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής για την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος.
- Daniel, G. R., & Wang, C. (2017). Inclusion and the practice of repeating Kindergarten in Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 22(1), 57–69. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1367152>
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E., & Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), 1866–1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Fontil, L., Sladeczek, I. E., Gittens, J., Kubishyn, N., & Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 88, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.006>
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: Retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down.' *Studies in Higher Education*, 31(5), 521–535. <https://doi.org/10.1080/03075070600922709>
- Hálfdanardóttir, B. F., Ingvarsson, E. T., & Sveinbjörnsdóttir, B. (2022). Important skills for elementary school children: Implementing the preschool life skills program in Iceland. *Behavioral Interventions*, 37(2), 345–362. <https://doi.org/10.1002/bin.1846>
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Hwang, S. H. J., & Cappella, E. (2018). Rethinking Early Elementary Grade Retention: Examining Long-Term Academic and Psychosocial Outcomes. *Journal of Research*

- on *Educational Effectiveness*, 11(4), 559–587.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1496500>
- Ishikawa, N., Ishizuka, Y., Kano, Y., Iida, J., & Yamamoto, J. (2024). Exploring factors of successful transition to elementary school among children with autism spectrum disorder in Japan: A focus group study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 296–305. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2088222>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Latham, J. R. (2013). A Framework for Leading the Transformation to Performance Excellence Part II: CEO Perspectives on Leadership Behaviors, Individual Leader Characteristics, and Organizational Culture. *Quality Management Journal*, 20(3), 19–40. <https://doi.org/10.1080/10686967.2013.11918354>
- Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278–286.
- Loukeris, S., & Soulis, S.-G. (2021). Retention in Kindergarten for Students with Autism Spectrum Disorder: Improvement, Delusion or Both? *Psychology*, 12(07), 1070–1084. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.127064>
- Margetts, K. (2004). Identifying and supporting behaviours associated with co-operation, assertion and self-control in young children starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 75–85. <https://doi.org/10.1080/13502930485209441>
- Mariano, L. T., & Martorell, P. (2013). The Academic Effects of Summer Instruction and Retention in New York City. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1), 96–117. <https://doi.org/10.3102/0162373712454327>
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Raffaele Mendez, L. M., Kim, E. S., Ferron, J., & Woods, B. (2015). Altering School Progression Through Delayed Entry or Kindergarten Retention: Propensity Score Analysis of Long-Term Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 186–203. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.867474>
- Robertson, R. M. (2021). *To Retain or Not Retain: A Review of Literature Related to Kindergarten Retention*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611006.pdf>
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (Κ. Μιχαλοπούλου, Ed.; Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Trans.; 2nd ed.). Gutenberg.
- Smith, M. L., & Shepard, L. A. (1988). Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Practices. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307. <https://doi.org/10.2307/1163167>
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Effects of kindergarten retention for at-risk children's psychosocial development.

- Educational Psychology*, 36(8), 1354–1389.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950194>
- Warren, J. R., Hoffman, E., & Andrew, M. (2014). Patterns and Trends in Grade Retention Rates in the United States, 1995–2010. *Educational Researcher*, 43(9), 433–443. <https://doi.org/10.3102/0013189x14563599>
- Williams, P. G., Lerner, M. A., COUNCIL ON EARLY CHILDHOOD, COUNCIL ON SCHOOL HEALTH, Sells, J., Alderman, S. L., Hashikawa, A., Mendelsohn, A., McFadden, T., Navsaria, D., Peacock, G., Scholer, S., Takagishi, J., Vanderbilt, D., De Pinto, C. L., Attisha, E., Beers, N., Gibson, E., Gorski, P., ... Weiss-Harrison, A. (2019). *School Readiness*. *Pediatrics*, 144(2), e20191766. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766>
- Wofford, H. (2016). Retention in Kindergarten: A Case Study of Teacher Perceptions and Practices. *Journal for Undergraduate Ethnography*, 6(2). <https://doi.org/10.15273/jue.v6i2.7067>
- Yang, M. (2018). *The effect of grade retention on academic and social-behavioral outcomes for students with disabilities in elementary grades* [Dissertation, University of Texas; Application/pdf]. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/74357>

Καραγκιόζης και διαφορετικότητα

Κωνσταντίνος Δρούμπαλης & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θέτουμε στο επίκεντρο και ασχολούμαστε με έναν ιδιαίτερα γνωστό και παιγνιώδη χαρακτήρα, τον Καραγκιόζη. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να γίνει καταγραφή και παρουσίαση των στοιχείων της συνολικής φιγούρας του κεντρικού ήρωα, ο οποίος αποτελεί εκ των αγαπημένων ηρώων των μικρών και των μεγάλων, αλλά και των υπόλοιπων ηρώων του θιάσου που τον πλαισιώνουν, οι οποίοι έχουν, είτε κάποια μορφή αναπηρίας, είτε γενικά διακρίνονται από κάποια μορφή διαφορετικότητας. Διαφορετικότητα που μπορεί να αφορά φυσικά χαρακτηριστικά, όπως η σωματική διάπλαση, η νόηση, η ομιλία. Επιπλέον, στη διαφορετικότητα συμπεριλαμβάνεται ο διαφορετικός κοινωνικός ρόλος που έχει ο κάθε ήρωας ξεχωριστά. Υπάρχει, δηλαδή, μία μεγάλη ποικιλομορφία διαφορετικών χαρακτηριστικών που μπορεί να δει κάποιος μέσα από την παρατήρηση των ηρώων του θιάσου, αλλά και ένας περίεργος τρόπος που δείχνει πώς αυτοί οι ήρωες με όλα αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που φέρουν, μπορούν να συνυπάρξουν μαζί. Θα αναδείξουμε και θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τρόπους με τους οποίους είναι εφικτό να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές σχετικά με το φαινόμενο της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, όχι μόνο μέσα από την παρακολούθηση παραστάσεων του Καραγκιόζη, αλλά και μέσα από τη διδασκαλία των πτυχών του βίου και των συμπεριφορών του Καραγκιόζη και των υπόλοιπων ηρώων του θιάσου.

Λέξεις κλειδιά: Καραγκιόζης, Διαφορετικότητα, Ετερότητα

0. Εισαγωγή

Η τέχνη διαχρονικά και οικουμενικά δίνει την ευκαιρία στον άνθρωπο να εξωτερικεύσει τον εσωτερικό του κόσμο και να απαλλαγεί από τη συναισθηματική ένταση. Συνεπώς, και οι σύγχρονοι μαθητές δύνανται να ευεργετηθούν από μία καλή θεατρική παράσταση, όπως και κατά το παρελθόν. Πόσο μάλλον σήμερα όπου η τεχνολογική και μετανεωτερική εποχή μας καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για αυτοέκφραση και συναισθηματική απελευθέρωση. Στόχος είναι η ώσμωση του Θεάτρου Σκιών με τις πρωτοβάθμιες δομές εκπαίδευσης, μέσα από μία πολυεπίπεδη δημιουργία και θέαση του Θεάτρου Σκιών, ώστε να προβληθούν οι υποκείμενες σιωπηλές πραγματικότητες του παιδιού, να νιώσει αυτοεπιβεβαίωση, να εκτονωθεί ψυχικά, να εξωτερικεύσει ενδόμυχες τάσεις και να αναπτύξει εν γένει δημιουργική δραστηριότητα. Πόσο μάλλον όταν αγγίζονται οι χώροι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όπου αναμένονται γνωσιακά, κοινωνικά και άλλα αποτελέσματα. Η παρατήρηση, η ανάλυση, η αφαίρεση, η αντιστοίχιση, η φαντασία, η συνταύτιση, ίσως και η κάθαρση, αποτελούν όρους του εγχειρήματος. Η στόχευση είναι καθολική

και φιλόδοξη: «πως η παράδοση και η τέχνη, μπορούν να κάνουν το σχολείο καλύτερο, τον κόσμο καλύτερο».

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η αφόρμηση

Έναυσμα για την παρούσα τοποθέτηση στάθηκε η παρατηρούμενη εδώ και είκοσι χρόνια, βαθμιαία εισαγωγή του προβληματισμού και της υλοποίησης του Θεάτρου Σκιών στο χώρο της Εκπαίδευσης. Η χρήση του Καραγκιόζη και του τυποποιημένου θιάσου του για παιδαγωγικούς σκοπούς εμπεριέχει διλήμματα, ελπίδες, αντιρρήσεις και ευκαιρίες. Συγγραφή μελετών και υλοποίηση συνεδρίων έχουν ως στόχευση την αναγνώριση της μακράς και πολυκύμαντης ιστορίας του Καραγκιόζη, ως δομικού στοιχείου του λαϊκού μας πολιτισμού, της ζώσας πραγματικότητας περασμένων δεκαετιών και την οριοθέτηση της επιβίωσής του, ως ήρωα των παιδιών πλέον, ο οποίος θα πάρει μία θέση παιδικού εθνικού ήρωα, ανάλογη με αυτή του Πινόκιο, του Γκινιόλ, του Τεν-Τεν και του Πετρούσκα (Αναγνωστόπουλος,2003). Τα σύγχρονα κουρασμένα παιδιά, μπορούν να ανακαλύψουν ξανά το όνειρο, όταν ο Καραγκιόζης αξιοποιηθεί ως αφηγητής σε λογοτεχνικά έργα και παραμύθια (Φώτου,2006). Η παραδοσιακή μορφή του Θεάτρου Σκιών ίσως εμπεριέχει και στοιχεία αδόκιμα με τα σύγχρονα δεδομένα, αναφορικά ιδίως με το λεξιλόγιο, ή την αντιμετώπιση της οιασδήποτε ετερότητας. Ο εύστοχος μετασχηματισμός και η στοχαστική προσαρμογή, θα βοηθήσουν ώστε να υπάρξει για το Θέατρο Σκιών, μία θέση στην εκπαίδευση (Αθανασόπουλος,2006). Δεν είναι αμελητέες και οι απόψεις, οι οποίες θεωρούν, ότι η αποδέσμευση του Καραγκιόζη από τον μύθο, τον λόγο, το ήθος και την λαϊκή καταγωγή του, από τα κοινωνικά συμφραζόμενα, που τον γέννησαν, θα τον μεταβάλλει αποκλειστικά σε ένα θέαμα παιδικής και μόνο ψυχαγωγίας (Χατζής, 1999). Επικουρικά έρχονται και φωνές οι οποίες δεν επιθυμούν την τεχνητή και ψευδεπίγραφη αυτή μετουσίωση, με αντικειμενικό στόχο την εισαγωγή του στην σχολική πραγματικότητα (Γαλάνης,2011).

1.2 Μια σταγόνα ιστορίας

Στην αρχή το Θέατρο Σκιών είχε θρησκευτικό χαρακτήρα και οι παίκτες ήταν ιερείς, ενώ τα έργα και οι φιγούρες ήταν θεότητες ή Δράκοι. Αργότερα έπαψε να είναι αποκλειστικά θρησκευτική τέχνη και οι φιγούρες πήραν ανθρώπινη μορφή και κίνηση. Το Θέατρο Σκιών ήκμασε σε πολλά άλλα μέρη της Ανατολής και της Βόρειας Αφρικής. Έτσι συναντάται στο Μπαλί, την Ιάβα, την Καμπότζη, την Ταϊλάνδη, την Τυνησία, το Μαρόκο, το Αλγέρι. Η Αίγυπτος μας παρέχει τα πρώτα τεκμήρια για το Θέατρο Σκιών στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Μυστακίδου,1982).

1.3 Η ελληνική περίπτωση

Οι Έλληνες γνώρισαν το Θέατρο Σκιών κατά την επαφή τους με τους Τούρκους, την περίοδο της Τουρκοκρατίας καθώς εκείνη την περίοδο παιζόταν στην σκλαβωμένη Ελλάδα Τούρκικος Καραγκιόζης ως μέσο ψυχαγωγίας των Τούρκων. Οι πρώτες παραστάσεις από Έλληνες Καραγκιοζοπαίχτες πραγματοποιήθηκαν αρκετά χρόνια αργότερα, μετά την απελευθέρωση και βασιζόταν στα Τουρκικά πρότυπα. Σ' αυτές υπήρχαν άσεμνες σκηνές και αισχρά λόγια, που προκάλεσαν την αντίδραση της «καλής κοινωνίας» και οδήγησαν την αστυνομία στην σύλληψη των καραγκιοζοπαιχτών. Ιδρυτής πάντως, θεωρείται ο Βραχάλης, ο οποίος από το 1860 σε ένα καφενείο του Πειραιά, έδινε τις παραστάσεις του, σε μία μικρή οθόνη. Ο ελληνικός χαρακτήρας αποκρυσταλλώθηκε το 1890 με τον Σαρδούνη, τον επονομαζόμενο Μίμαρο, εξαιτίας της ικανότητας μίμησης φωνών. Τροποποίησε θέματα, διαλόγους και τεχνική. Απήλλαξε το θέαμα από το χυδαίο περιεχόμενο, δημιούργησε ιστορικά και ηρωικά έργα, που ήταν εμπνευσμένα από την Ελληνική Επανάσταση, αλλά και κωμικά που σατίριζαν τα νέα επαγγέλματα της εποχής. Μεγάλωσε το μήκος της σκηνής, έφτιαξε νέα σκηνικά, δημιούργησε νέες φιγούρες. Εν τέλει, έδωσε μία νέα οικογενειακή μορφή που ήταν δημοφιλής και σύμφωνη με τα κοινωνικά ήθη της εποχής. Ακολούθησε μία γενιά καταξιωμένων δημιουργών, οι οποίοι συνέβαλαν στην εξέλιξη του Θεάτρου Σκιών, η προσφορά του οποίου ήταν μεγάλη, αφού ακόμη δεν είχε προβάλλει στο προσκήνιο ο κινηματογράφος, το θέατρο και η τηλεόραση. Με τα παραγόμενα αστεία οι Έλληνες μπορούσαν να διασκεδάζουν, λιτό άλλα αναγκαίο αντίδοτο στους πολέμους και την ένδεια των εποχών. Μέσα από τα ιστορικά έργα οι θεατές διδάσκονταν και ιστορία, αφού οι περισσότεροι δεν είχαν τη δυνατότητα εκπαίδευσης. Άρα βοήθησε στην τόνωση του πατριωτικού αισθήματος. Η δεκαετία του 1930 και αυτή του 1940, ήταν το μεταίχμιο, για την απότομη μείωση της επιδραστικότητας του στον κοινωνικό χώρο. Οι νέες τεχνολογίες και τα συγκρουσιακά γεγονότα, στάθηκαν μοιραία για το Θέατρο Σκιών (Μυστακίδου,1982).

1.4 Αντιστοιχίες και συμβολισμοί

Στον Ελληνικό Καραγκιόζη, οι εθνικοί τύποι αντικαταστάθηκαν, από τους τοπικούς, αλλά διατηρήθηκαν και μερικοί από τους παλιούς εθνικούς. Αν και αποφορτίστηκαν από τα αρχικά τους χαρακτηριστικά και εξελίχτηκαν σε κάτι εντελώς καινούριο, παραμένουν ακόμη αυτό που δηλώνει το όνομά τους. Ο Τουρκαλβανός Δερβέναγας, το αργόστροφο μαντρόσκυλο της εξουσίας, δέρνει αλύπητα τον Καραγκιόζη και κατέληξε να εκπροσωπεί τους ντόπιους χωροφύλακες. Ο φιλοχρήματος Εβραίος, που συχνά είναι ιδιοκτήτης της παράγκας, παραβαίνει την Πέμπτη Εντολή με την γυναίκα του Καραγκιόζη και κάποτε δολοφονείται από αυτόν. Ο Γιουσουφ Αράπης που τον συναντάμε βασικά στις ηρωικές παραστάσεις, ήταν υπαρκτό πρόσωπο και μετέφερε στον μπερντέ αλώβητη την θηριωδία. Σύμφωνα με την νομοτέλεια του μπερντέ, θεωρείται δεδομένη, η εναντίον τους έχθρα και ο κάποιες φορές έντονος ρατσισμός (Μυστακίδου,1982).

1.5 Χαρακτήρων επίσκεψις

Ο Καραγκιόζης, θεόφτωχος μεν, πάντα όμως ζωηρός και κεφάτος, κακομούτσουνος, με μόνιμη κύφωση, άτεχνος αλλά και πρόθυμος για ανάληψη κάθε έργου. Η αποτυχία, συνηθισμένη, όπως και ο ξυλοδαρμός. Απέναντι στην πείνα εφευρίσκονται όλες οι τέχνες και οι δολοπλοκίες. Δέρνει τον Χατζηαβάτη και δέρνεται από τον Βεληγκέκα, όργανο της Τουρκοκρατίας. Ο Χατζηαβάτης, κόλακας και δουλοπρεπής, συμβιβαστικός και ενδοτικός, συνεργάσιμος με τις δυνάμεις της εξουσίας, όποιον μανδύα και αν φέρουν. Απολαμβάνει της αμέριστης εμπιστοσύνης του άρχοντος και πληρώνεται για τις μεσιτείες του.

Ο μπάρμπα-Γιώργος, αυθεντικό ελληνικό δημιούργημα, είναι ο πρωτόγονος, αφελής και γνήσιος στην ψυχή Έλληνας. Δεν επιφυλάσσει καλή γνώμη για τον Καραγκιόζη, ενώ ταυτοχρόνως δέρνει και τον Καραγκιόζη και τον Δερβέναγα, το όργανο του Πασά. Στην ψυχή, στην ενδυμασία και στην διάλεκτο, είναι ασυναγώνιστος.

Ο Δερβέναγας, ή Βεληγκέκας, είναι το μισθωτό όργανο του Πασά, πραιτοριανός του παλατιού, ξυλοφορτώνει τους πάντες, μέχρι να εμφανίσεως του Μπάρμπα-Γιώργου, ο οποίος συμβολίζει το ξύπνημα του Ελληνικού λαού και την διάθεσή του για αντίσταση.

Ο Βεζίρης είναι πλούσιος Τούρκος αστός, συνήθως αναθέτει δουλειές στον Χατζηαβάτη, γλυκιά φυσιογνωμία με πλείστους καημούς και γι' αυτό οι αμανέδες του είναι παθιασμένοι στα λόγια και μακρόσυρτοι.

Ο Πασάς, προβάλλει μεγαλοπρεπής, σοβαρός και δίκαιος, ακούγεται η δεσποτική του φωνή, πάντα διατάζοντας. Εκπρόσωπος πλούτου και δύναμης, συχνά επιδεικνύει καλοσύνη και αμεροληψία στους υποτακτικούς του.

Ο Νιόνιος, ο σιορ Διονύσιος, ξεπεσμένος Ζακυνθινός, κατά φαντασία αριστοκράτης. Θαυμαστής της Δύσης, Έλληνας κομψευόμενος λιμοκοντόρος, που κάνει τον ευγενικό και συγχρόνως προχωρεί σε επίδειξη υβρεολόγιου.

Ο Εβραίος, αντιπαθής παρουσία, πλούσιος, φειδωλός, πονηρός, κρυψίνους, με άσχημα Ελληνικά, με ακατανόητα τραγούδια.

Ο Σταύρακας, ο μάγκας, ο οποίος ουσιαστικά είναι δειλός, αφού στις δυσκολίες δραπετεύει. Δέρνεται συχνά από τον Καραγκιόζη, που τον έχει καταλάβει. Γενικώς, πολύ συμπαθής.

Ο Μορφονιός, κομψευόμενος νέος, ερωτύλος, φαντασμένος. Αγνοεί την αλήθεια, οχυρωμένος μέσα στο ναρκισσισμό του.

Τα Κολλητήρια είναι παιδιά του Καραγκιόζη, αλλά και μικρογραφία του. Αστεϊζονται, αλλά διαθέτουν και την ανάλογη πονηριά.

Η Αγλαΐα, σύζυγος, που συνεχώς αποδοκιμάζει, γκρινιάζει και επιτιμά.

Η Βεζυροπούλα, η κόρη του Πασά, πλούσια Τουρκοπούλα νύφη, κλείνει τον κύκλο των πρωταγωνιστών (Μυστακίδου,1998).

1.6 Παραδοσιακές και νεωτεριστικές λειτουργίες

Ο Καραγκιόζης είναι ένα εργαλείο δημοκρατικό, πνευματικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες της πλειονότητας. Με τεχνολογία απλή και βασικά ανέξοδη. Εργαλείο πολιτισμικής αποκέντρωσης, μέσο ευκίνητο και φθηνό. Διαμορφώνεται στα επαρχιακά κέντρα και μετά επιβάλλεται στην πρωτεύουσα. Ο δημιουργός εκφράζει συλλογικούς καημούς και αξίες, ταυτόχρονα δε, τις συντηρεί. Δημιουργεί παράδοση (Κιουρτσάκης, 1983).

Έχει τον χαρακτήρα εορταστικής συνάθροισης, προσφέρει ομαδικό ήθος, δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και επικοινωνίας. Μετατρέπει το κοινό σε κοινότητα, γίνεται είδωλο της πραγματικότητας, είναι το καρναβάλι της αστικής φτωχογειτονιάς, καλλιεργεί την ρήξη με την καθημερινότητα, οδηγεί στην αυτοεπιβεβαίωση ενός ομαδικού εγώ. Θεραπευτική λειτουργία, ως αναμνηστική γιορτή μιας ομάδας που εκπατρίσθηκε, μετανάστευσε, μετακόμισε, άλλαξε. Εργαλείο παραδοσιακής παιδείας και κοινωνικοποίησης, δεξαμενή ομαδικής μνήμης, διασώζει ένα ολόκληρο ήθος. Άρα διαμορφώνει καλύτερα και την πολιτισμική ταυτότητα.

Είναι η προφορική εφημερίδα που στοχεύει στα νέα του γεωγραφικού και κοινωνικού χώρου, εκφράζει την στάση της λαϊκής κοινής γνώμης, είναι μία λαϊκή εγκυκλοπαίδεια. Αποκτά διάσταση διαμαρτυρίας ή αμφισβήτησης, έχει ενοποιητικό ρόλο. Δημιουργεί συνθήκες ανταλλαγής, επικοινωνίας και συμβάλλει στην συνείδηση της ελληνικής ενότητας.

Ο Καραγκιόζης ανήκει στις λαϊκές τάξεις και είναι γι' αυτές ένα εργαλείο. Όμως δεν μπορεί να καθορισθεί η ταξική σύνθεση των παικτών και του κοινού του. Αναφορικά με το κοινό του, απευθύνεται και σε μικροαστικά και σε μεσαία στρώματα. Ο ταξικός προσδιορισμός του κοινού του είναι ανώφελος. Είναι ένα «προλεταριακό» θέαμα, που όμως διαχέεται σε όλο σχεδόν το «κοινωνικό» «νεφέλωμα». Έχει μπολιάσει τον σύγχρονο πολιτισμό και σίγουρα αποτελεί στοιχείο του εθνικού μας πολιτισμού. Συνεχίζει να αποδίδει όψεις της σύγχρονης συλλογικής ύπαρξης, ωστόσο ανήκει στο παρελθόν. Η ιδιωτικοποίηση και η μαζοποίηση της σύγχρονης ζωής, οδηγήθηκαν σε μία μορφή κοινωνίας, που βρίσκεται μακριά από το κοινοτικό, το κοινοβιακό ύφος, απ' όπου ανάβρυζε το προφορικό λαϊκό θέατρο. Προέρχεται από μία άλλη εποχή, με άλλες κοινωνικές συνθήκες και πλέγματα σχέσεων μεταξύ ανθρώπων. Είναι ένα θέατρο προβιομηχανικής εποχής, φτιαγμένο από αναλφάβητους και προορισμένο κυρίως γι' αυτούς. Η ίδια η προφορική παράδοση δεν μπορεί να λειτουργήσει ως αγωγός παιδείας, επικοινωνίας, πολιτισμού. Οι ισχυρές επιδράσεις του αστικού πολιτισμού πάντως, δεν έχουν οδηγήσει σε απόλυτο μαρασμό, αυτό το είδος θεάτρου (Κιουρτσάκης, 1983).

1.7 Η διαχρονική απήχηση

Το διαχρονικό αποτύπωμα του Καραγκιόζη, αποδίδεται από κάποιους ερευνητές στην αντιφατικότητα του χαρακτήρα του, ο οποίος καταφέρνει να εκδηλώσει συμπεριφορά ραγιά και συγχρόνως ήρωα. Σε πρώτο επίπεδο, όλα τον παρουσιάζουν ως έναν κακομοίρη, ο οποίος τελικά γίνεται κύριος της κατάστασης, όχι μόνο

παρακάμπτοντας, αλλά και χλευάζοντας την αλαζονεία του πολυχρονεμένου πασά, χωρίς ποτέ να γίνεται ο λαμπροφορεμένος ανατροπέας των κακώς κειμένων. Στον χαρακτήρα του φαίνεται εκ πρώτης όψεως να απουσιάζουν αρχές και αξίες και να επικρατεί μόνο η ανάγκη για φαγητό. Την ώρα της κρίσης όμως, ο Καραγκιόζης, πατάει σε στέρεο έδαφος, με στέρεο ηθικό κώδικα, με σαφείς σταθερές: τον σεβασμό στον Μπάρμπα-Γιώργο, που εκπροσωπεί τους γεροντότερους, την εθνική ταυτότητα, που διαρκώς τον κάνει να διαφοροποιείται από τον τύραννο, την απέχθεια στην δουλοπρέπεια, που εκπροσωπεί ο Χατζηαβάτης, τους συγγενικούς δεσμούς, αλλά και την επίγνωση της ιστορίας και των συνθηκών της καθημερινότητας, γεγονός που του δίνει την δυνατότητα να ανοίγει μέχρι και σήμερα διάλογο με τις σύγχρονες συνθήκες. Ο Καραγκιόζης σπάει με ευκολία τα στεγανά του χρόνου και με άνεση μιλάει στην σκηνή συγχρόνως με κάθε άνθρωπο, κάθε προέλευσης και επιπέδου.

Η κωμική μορφή του Καραγκιόζη διακρίνεται από δύο βασικά γνώρισματα: το πρώτο γνώρισμα έχει να κάνει με τη μόνιμη πείνα που τον κατατρέχει, ως αναπόφευκτη συνέπεια της κοινωνικής ανισότητας. Το δεύτερο γνώρισμα αφορά την αισιοδοξία του και την αγάπη του για τη ζωή και τους ανθρώπους. Σχετικά με το πρώτο γνώρισμα, της πείνας και της κοινωνικής αδικίας, έχει επισημανθεί σε ανύποπτο χρόνο, μία πολύ σημαντική ιδεολογική παρατήρηση. Ειδικότερα, έχει αναφερθεί ότι η πείνα του Καραγκιόζη, πέρα από τον πρωτογενή υλικό της χαρακτήρα, είναι αυτή που σε δεύτερο επίπεδο τροφοδοτεί μεταφορικά και αλληγορικά τους νεότερους με μία διαρκή πνευματική και ιδεολογική ανησυχία, για έναν καλύτερο κόσμο και για ένα καλύτερο αύριο.

Σχετικά με το δεύτερο γνώρισμα του αισιόδοξου Καραγκιόζη, η πομπώδης ειρωνεία του, η αυτογελοιοποίησή του και ο αντιηρωισμός του, προβάλλουν με ακόμη περισσότερη έμφαση, την πραγματικότητα. Μπορεί η τραγελαφική σκληρότητα της αλήθειας να υπερβαίνει τα όρια του κωμικού, δεν παύει όμως να προσεγγίζει κατά έναν τρόπο πιο υποφερτό την αποδοχή της, υιοθετώντας ένα χαμόγελο, ίσως και μια ελπίδα (Αγραφιώτης, 2008).

Η σύγχρονη σεναριογραφία για τον Καραγκιόζη, τον θέλει πολιτικοποιημένο. Αν ο Καραγκιόζης δεν είναι πολιτικοποιημένος είναι άνοστος. Γιατί γύρω μας όλα είναι πολιτικά, η διαφορετικότητα, η συμπερίληψη, η ενσυναίσθηση, ο πλουραλισμός, η συνάντηση των προσώπων, η συνάντηση δημιουργού και κοινού. Ο κόσμος απομακρύνθηκε από τον Καραγκιόζη και δεν ξέρει το σύγχρονο πρόσωπό του. Εάν δεν έχει να σχολιάσει τα προβλήματα της εποχής, δεν είναι επίκαιρος, εάν δεν σχολιάζει τα πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα είναι ημιθανής, άκυρος. Ο Καραγκιόζης είναι σαν το ποτάμι, δηλαδή ενώ έχει αυστηρά συγκεκριμένες φόρμες, ανανεώνεται συνεχώς και αυτό δεν είναι αρεστό στην εξουσία, γιατί είναι αντιεξουσιαστής. Πάντα θα τα βάλλει με την εξουσία, θα δει τα στραβά, θα τα καυτηριάσει, θα τα σχολιάσει, γι' αυτά θα κοιτάξει να μιλήσει. Ο Καραγκιόζης είναι ο κατ' ουσίαν αναρχικός, η πραγματική ανατροπή. Ο Καραγκιόζης χαρακτηρίζεται υπερκομματικός, τα λέει σε όλους. Έχει μεγάλη δυναμική, είναι στοιχείο

δημοκρατικό, η επανάσταση, η ανατροπή, η υπέρβαση, ο σουρεαλισμός, όλα τα στοιχεία που ψάχνουμε είναι ο Καραγκιόζης. Είναι αντιρεφορμιστής, είναι εκτός τόπου και χρόνου, δεν μπαίνει σε καλούπια (Δανέλλης, 2003).

1.8 Καραγκιόζης και διαφορετικότητα

Οι μαθητές είναι σε θέση να δημιουργήσουν θετικές στάσεις προς τη διαφορετικότητα, αν πρώτα καθοδηγηθούν σωστά, για να απορρίψουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις, που σχετίζονται με τους διαχωρισμούς και τον ανθρωπισμό. Η έννοια της αποδοχής της διαφορετικότητας θα πρέπει πλέον να αποτελεί μέρος του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και να διδάσκεται σε συστηματική βάση και με ποικίλους τρόπους. Αυτό είναι απαραίτητο, αν επιθυμούμε την αποσύνδεση του διαφορετικού από το «ξένο», το «άσχημο», το «υποδεέστερο». Η δημιουργία της αντίληψης ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά ίσοι, χρειάζεται να διδαχθεί με τρόπο μεθοδικό, ώστε οι μαθητές να καταρρίψουν κάποιες αντίθετες αντιλήψεις που μπορεί να έχουν και να κατασκευάσουν εκ νέου αντιλήψεις θετικές προς τη διαφορετικότητα (Symeonidou, 2009).

Κριτήριο επιλογής της θεματογραφίας του Θεάτρου Σκιών, είναι ο επιδιωκόμενος σκοπός, η ηλικία των μαθητών και το γλωσσικό υπόβαθρο που έχουν. Τα θέματα οφείλουν να ανταποκρίνονται σε αντιλήψεις θετικές προς τη διαφορετικότητα, χωρίς να παραπέμπει με έμμεσο ή άμεσο τρόπο σε παραδοσιακές αντιλήψεις, τα άτομα που διαφέρουν από την «νорма», να είναι υποδεέστερα, επικίνδυνα ή αξιολύπητα. Υπάρχουν θέματα του Θεάτρου Σκιών που είναι επεξηγηματικά μιας κατάστασης που διαφέρει από την «νорма» (επεξήγηση μίας μορφής αναπηρίας), αλλά πραγματεύονται θέματα αποδοχής ή απόρριψης χαρακτήρων που είναι διαφορετικοί από την πλειονότητα (αποδοχή ή απόρριψη παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων, με αναπηρίες κλπ.). Άλλα θέματα πραγματεύονται την ένταξη των ανθρώπων στο γενικό σύνολο. Ή πραγματεύονται το γεγονός ότι το «διαφορετικό» άτομο απορρίπτεται από τον περίγυρο και υποφέρει από την περιθωριοποίηση. Ή θίγονται θέμα, ταξικών ανισοτήτων, η ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Η θεματολογία του Καραγκιόζη έμμεσα αναφέρεται στα στερεότυπα και τις διαχωριστικές αντιλήψεις που επικρατούν. Υπάρχει η αντίρρηση, ότι όλα αυτά εκπορεύονται από εποχές και κουλτούρες που απέχουν έναν ή δύο αιώνες από την εποχή μας. Αυτό όμως αποτελεί και θετικό επιχείρημα: Επειδή ο κόσμος βίωσε κάθε είδους αποκλεισμούς, καιρός είναι να τους άρουμε (Symeonidou, 2009).

1.9 Εστίαση στην ειδική αγωγή

Η προσέγγιση της Ειδικής Αγωγής μέσα από το Θέατρο Σκιών είναι ένα πολύπλευρο και καινοτόμο πεδίο έρευνας που συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Καραγκιόζης με τις πλούσιες αφηγηματικές δομές και τα πολύπλευρα μηνύματα παρέχει έναν ασφαλή και ευχάριστο τρόπο προσέγγισης θεμάτων, που

σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, τη φιλία, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση. Βελτιώνει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλει ακόμη στην ευρύτερη κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας απ' όλους τους μαθητές. Η προσέγγιση αυτή προάγει έναν πιο περιεκτικό και συνεργατικό σχολικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές, μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να σημειώσουν τη μέγιστη δυνατή πρόοδο. Ο βασικός ήρωάς μας, ο οποίος αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις και μειονεκτήματα, γίνεται έμπνευση για τα παιδιά, που μπορεί να σχετίζονται με τους αγώνες του. Αυτό το φαινόμενο που αναφέρεται ως προβολή στην ψυχολογία, έχει την πεποίθηση, ότι ακόμη και τα πιο ευάλωτα άτομα μπορούν τελικά να θριαμβεύουν (Θεοδοσίου, 2018). Το φαινόμενο αυτό, το «παράθυρο-καθρέπτης», επιτρέπει την ματιά στη ζωή ατόμων με αναπηρία, ενώ ορατή είναι και η αντανάκλαση της ζωής των δεκτών στους χαρακτήρες του έργου. Συνεπώς τα άτομα με αναπηρία δημιουργούν μία σύνδεση μεταξύ των δικών τους εμπειριών και των κακουχιών που αντιμετωπίζουν οι ήρωες του Θεάτρου Σκιών. Η παράσταση λοιπόν παρέχει μία ισχυρή αίσθηση ταυτότητας. Μέσω της αξιοποίησης του Καραγκιόζη οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα προς τους άλλους, ιδιαίτερα αυτούς που αντιμετωπίζουν αντιξοότητες. Οι ιστορίες του χρησιμεύουν ως μέσο για την επικοινωνία διαδεδομένων κοινωνικών μηνυμάτων και προοπτικών. Παρουσιάζοντας ένα δίκαιο και χαρούμενο αποτέλεσμα για τον πρωταγωνιστή, οι θεατές που έχουν βιώσει αδικία στην ζωή τους, εμπνέονται να βρουν θάρρος και ανθεκτικότητα, καλλιεργώντας την ελπίδα και την προσμονή για μία παρόμοια λύση στις δικές τους συνθήκες, αλλά και συνθήκες. Ορισμένα θέματα προάγουν την αισιοδοξία, παρουσιάζοντας άτομα με αναπηρίες που, μέσα από τους καθημερινούς αγώνες, καταφέρνουν να βελτιώσουν την κατάστασή τους, ή ακόμη και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους. Προσφέρεται έτσι ένα ενθαρρυντικό παράδειγμα, γι' αυτά τα άτομα και μέσω της ταύτισής τους με τους ήρωες των παραμυθιών που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες, τους δίνεται η δύναμη να δουν το μέλλον με μια πιο αισιόδοξη ματιά και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν την ζωή τους (Σταύρου, 2012).

Καταγράφεται θετική επίδραση των ηρώων του Θεάτρου Σκιών σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και αναπηρίες, αφού βοηθούνται να αναπτύξουν γλωσσικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχοκινητικές δεξιότητες και δεξιότητες κατανόησης. Παράγονται οφέλη στον γραπτό και προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στην αναγνώριση, στην επεξεργασία και στην έκφραση συναισθημάτων, στην απόκτηση ενσυναίσθησης, στην επαφή και επικοινωνία με άλλα άτομα, στην δημιουργικότητα και κίνηση (Κουρκούτας, 2009).

Οι δυνάμεις της αδράνειας και οι αντιστάσεις είναι ένα σύνηθες φαινόμενο στην διαδικασία αποδοχής της διαφορετικότητας (Αντωνίου, 2008). Οι ήρωες του Καραγκιόζη, έχουν ποικιλομορφία χαρακτηριστικών, διαφορετικά φυσικά χαρακτηριστικά, αναφορικά με την σωματική διάπλαση, την νόηση και την ομιλία.

Έχουν διαφορετικό κοινωνικό ρόλο, αλλά όμως συνυπάρχουν και συνδημιουργούν. Ο θίασος αυτός, παρά το σύνολο των αδυναμιών που εμφανίζουν οι ήρωες, τελικώς καθίσταται ελκυστικός και αξιαγάπητος. Μέσα από την επιτυχία του, πρωταγωνιστεί να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και να ξεπεράσει τις κακές δυνάμεις και τα αρχικά ανυπέρβλητα εμπόδια, το Θέατρο Σκιών ενθαρρύνει τους δέκτες του, να αναλάβουν δράση και να συνεχίσουν να προσπαθούν παρά τις αντιξοότητες που συναντούν στην καθημερινότητα. Παρέχεται έτσι η διαβεβαίωση ότι υπάρχει βοήθεια και υποστήριξη για όποιον αγωνίζεται και παλεύει και καθίσταται η γνωστή η σημαντική αξία της μεταμόρφωσης που επιφέρει η ψυχική και πνευματική ολοκλήρωση, η αγάπη και η αλληλοϋποστήριξη (Πελασγός, 2007).

Παρέχεται ακόμη η ανάπτυξη της φαντασίας και της συμβολικής σκέψης, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η δημιουργική αυτοέκφραση, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η δημιουργική αυτοέκφραση, η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων (Κουρκούτας, 2009).

1.10 Η κατανόηση της ετερότητας

Οι πολιτικές εξελίξεις, οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, η παγκοσμιοποίηση έχουν αλλάξει τη δημογραφική σύνθεση της Ελλάδας, επιτρέποντας την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και φυλών στην ίδια κοινωνία. Ο Καραγκιόζης είναι σε θέση να αντιμετωπίσει το θέμα της διαφορετικότητας και να συμβάλλει στη δημιουργία χαρακτήρων απαλλαγμένων από την αποξένωση και τον φόβο του διαφορετικού. Άλλωστε στόχος της εκπαίδευσης είναι να μας προστατεύσει από μία σειρά στερεοτυπικών κλισέ που επιφέρουν διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις. Στην καθημερινή ζωή παρατηρείται η τάση διάκρισης και διαφορετικότητας μεταξύ του «γνωστού» και του «αγνώστου», του «δικού» μας και του «ξένου». Οι διακρίσεις αυτές αποτελούν ένα βασικότερο πρότυπο προσανατολισμού και αξιολόγησης της πραγματικότητας, άρα έναν άξονα κατασκευής και νοηματοδότησης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Ο ορισμός του άλλου ως ξένου σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνίας. Σήμερα, ωστόσο, ο ορισμός του άλλου, έχει διερευνηθεί και περιλαμβάνει όχι μόνο την εστίαση στους ξένους αλλά και κατηγορίες ανθρώπων που ξεφεύγουν από τα κοινά χαρακτηριστικά της πλειονότητας και αποτελούν μειονότητες. Οι μειονότητες υπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες και περιλαμβάνουν όλους, από τους αλλόθρησκους μέχρι τα άτομα με σωματικές ή διανοητικές αναπηρίες (Γκοβάρης, 2011). Η σημασία της διαφορετικότητας στην καθημερινή ζωή των παιδιών είναι ανεκτίμητη, καθώς τους προσφέρει την ευκαιρία να αναπτύξουν μία ευρεία και ανοιχτή οπτική του κόσμου γύρω τους. Μέσω της έκθεσής τους σε ποικίλες κουλτούρες, ιδέες και τρόπους ζωής, τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν και να σέβονται τις διαφορές προωθώντας την κατανόηση και την αποδοχή (Χατζηνικήτα κ. συν., 1996).

1.1.1 Η δραματολογία του Καραγκιόζη: Τα ιδεολογικά και κοινωνικά συμφραζόμενα

Ο χαρακτήρας του Καραγκιόζη έχει ορισμένα στοιχεία, όπως την εικόνα ενός ρακένδυτου, αγράμματος, πεινασμένου, άσχημου, πάμφτωχου ανθρώπου, ο οποίος όμως είναι συγχρόνως ένας καλός άνθρωπος, ανυπότακτος και έξυπνος. Αντιδρά στις καταστάσεις γύρω του με αντισυμβατικό τρόπο που καταδεικνύει τον ξεπερασμένο χαρακτήρα μίας εικονικά αδιατάραχτης και ακίνητης τάξης του κόσμου. Οι αντιδράσεις του προβληματίζουν τις ανώτερες τάξεις καθώς κάθε παρέμβασή του χαρακτηρίζεται από σουρεαλισμό και κωμικές περιπέτειες καρναβαλικής αντιστροφής. Στο τέλος επανέρχεται η τάξη εφόσον προηγουμένως έχει αποτυπωθεί η λαϊκή θυμοσοφία που ενσαρκώνει ο καλοπροαίρετος κεντρικός ήρωας, Καραγκιόζης.

Το θέαμα, παρόλο που φαντάζει αφελές και συνάμα απλοϊκό, εκ πρώτης όψεως, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τα δύο μέρη του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, το τραγικό και το κωμικό, όπου διαγράφεται ελαφρώς η κοινωνική τους αποστολή. Η τραγωδία αναδεικνύει τη γενναιότητα, την απουσία, την αρετή. Η κωμωδία επισημαίνει την απληστία, την ευτέλεια. Η στρατηγική του λόγου, οι απροσδόκητες συνεντεύξεις, η κυριαρχία του απροόπτου, αποτελούν στοιχεία της πολύμορφης και προεδρικής προσωπικότητας του Καραγκιόζη. Προσαρμόζεται στα νέα ήθη κάθε εποχής, βρίσκει τα αδύναμα στοιχεία των ηθών αυτών και τα σατιρίζει καθώς τα παρατηρεί όλα με περιπαιχτικό βλέμμα και τα σχολιάζει με έντονο ύφος Αριστοφανικού χαρακτήρα. Ο Εγγονόπουλος παρατηρεί ότι ο ήρωας είναι πατριώτης και βαθύς γνώστης των παραδόσεων και των αρχικών της πατρίδας του. Αδιαφορεί όμως για την πατρίδα και την καταγωγή του δυνάστη, στοιχείο προφανές από την άρνηση του ήρωα να αναγνωρίσει με όποιο τρόπο κάθε ειδική εθνικότητα του δυνάστη καθώς και από την απώθηση του δυνάστη από τον Καραγκιόζη. Συνολικά τα θέματά του έχουν διδακτικό και όχι καθοδηγητικό χαρακτήρα. Η διδαχή μας και η αποκάλυψη έρχονται μέσω του γέλιου. Προσκαλεί τους θεατές να ξορκίσουν τον κακό εαυτό τους μέσα από το γέλιο, δεν ηθικολογεί από καθέδρας έχοντας απέναντί του το κοινό. Μέσω του θεάματος του Καραγκιόζη, ο λαός σατιρίζει, διαμορφώνει τον εαυτό του και τον πολιτισμό του, την νοοτροπία του. Ίσως μόνο ο μύθος έχει την δύναμη να συγκροτήσει την μάζα σε κοινότητα, να της χαρίσει σταθερότητα, να της δώσει θεμέλια και συνέχεια. Ίσως ο μύθος είναι ο μόνος που μπορεί να εκφράσει τον λόγο στην ίδια τη γλώσσα της μάζας, καθώς μέσω των μύθων κυρίως επιχειρεί να εκφράσει τις δικές της αξίες η μάζα και να τις αντιπαραβάλλει γόνιμα και αποτελεσματικά στις αξίες της οργανωμένης κοινωνίας. Το Θέατρο Σκιών δεν ενστερνίζεται τον δυνητικό τρόπο σκέψης, αλλά αποστασιοποιείται και από την ανατολική μοιρολατρία. Υπενθυμίζει κάθε φορά ο Καραγκιόζης την τραγικότητα του ανθρώπου και την πολυπλοκότητα της ζωής. Απομυθοποιεί κάθε σύμβαση και κατεστημένη αντίληψη. Όπως αυτές των διαχωριστικών μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίοι διαχρονικά και διατοπικά, «αντί να ορθώνουν τείχη, οφείλουν να απλώνουν γέφυρες, σ' έναν κόσμο που στενεύει, κανείς δεν περισσεύει» (Σαβοριανάκη, 2023).

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα στα οποία επιδιώκεται να απαντήσουμε είναι τα ακόλουθα:

- Εστιάζει στην Ελληνική περίπτωση;
- Ποιες οι παρατηρούμενες αντιστοιχίες και ποιοι οι συμβολισμοί των ηρώων του Θεάτρου Σκιών;
- Οι οικείοι αυτοί χαρακτήρες, πως επενεργούν στους σύγχρονους νεαρούς δέκτες τους;
- Ποια η διαχρονική απήχηση του εξεταζόμενου αντικειμένου;
- Πως αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα από τον Καραγκιόζη;
- Ειδικότερα ζητήματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση;
- Πώς επέρχεται τελικώς η κατανόηση της ετερότητας;
- Ποια τα ιδεολογικά και κοινωνικά συμφραζόμενα από την δημιουργία του Καραγκιόζη;

2.2 Περιορισμοί

Στην παρούσα εργασία η πλειονότητα των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σε έντυπη μορφή και δεν αποτελούσαν αποτελέσματα ερευνών, παρά κατά κύριο λόγο ιστορικές καταγραφές. Δεν αναζητήθηκαν πηγές σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων. Η ανάλυση βασίζεται κυρίως σε έντυπες πηγές από τα πεδία της λαογραφίας, της ψυχοπαιδαγωγικής, της ειδικής αγωγής και της λογοτεχνίας.

Όσον αφορά τη σχέση του Καραγκιόζη με τη διαφορετικότητα, δεν είναι ευρέως τεκμηριωμένη σε ψηφιοποιημένες βάσεις δεδομένων. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ζήτημα δεν έχει απασχολήσει τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια, έτσι δεν υπάρχει εξαιρετικά πρόσφατη βιβλιογραφία.

2.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Επομένως, στο μέλλον οι εκπαιδευτικοί αξίζει να προσπαθήσουν να μελετήσουν την επίδραση του Καραγκιόζη ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην καλλιέργεια της αποδοχής και της ενσυναίσθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να το εφαρμόσουν στην τάξη τους.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα είναι ευοίωνα, χωρίς να απουσιάζουν οι ενστάσεις, οι γκρίζες περιοχές, οι αμφισβητήσεις και η παρουσία των δυνάμεων της αδράνειας. Διαπιστώνεται ότι υπολανθάνει αλλά δεν θριαμβεύει μία αντίστοιχη δυναμική κυρίως από νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μελετούν την εναλλακτική διδακτική και έχουν ευρύτερους ορίζοντες, ενώ δεν φοβούνται την αντίδραση των παγιωμένων αντιλήψεων. Έχουν ενσκήψει στην ιστορία και κουλτούρα του Θεάτρου Σκιών και

έχουν κατανοήσει ότι αυτό μπορεί να ενταχθεί στις δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα ανέδειξε ότι ο Καραγκιόζης αν και «*terraincognita*» για τους σύγχρονους μαθητές, γοητεύει, προβληματίζει, σαγηνεύει και κινητοποιεί, ήδη με την πρώτη επαφή. Υποβολή και δέος, δυνατότητες και αυτενέργεια, συμμετοχή όλων των αισθήσεων και όλων των μαθητών, ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, παιχνίδι με το φως, λαϊκή παράδοση, συντήρηση και νεωτερικότητα, οι ρίζες μας και το «παγκόσμιο χωριό», εμείς και οι άλλοι, η κανονικότητα και η διαφορετικότητα, η ανεκτικότητα και η κατανόηση, η μέθεξη εκπορεύονται, δοκιμάζονται και πραγματώνονται στο πραγματευόμενο θέμα μας. Η τέχνη διδάσκει και ίσως είναι η πιο επιδραστική παιδαγωγία.

4. Συζήτηση

Ο Καραγκιόζης, επίκαιρος και μαχητικός, διαχρονικός και δηκτικός, εμπεριέχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, αφού μέσα από την σάτιρα εκφράζει τον αγώνα του καλού απέναντι στο κακό και την τελική δικαίωση του πρώτου. «Κάθαρσις»: έτσι αντιστοιχείται αυτό στην αρχαία ελληνική τραγωδία. Στη σύγχρονη εποχή, όπου απουσιάζει το αυθόρμητο, το απλό, το πρωτογενές έρχεται κάτι ιαματικό και παρωθητικό, κάτι που ενεργοποιεί και ενώνει. Ενώνει με το χτες, ενώνει με τον «άλλον» και το «άλλο». Προωθεί την ουσία της ενσυναίσθησης και της πολυπολιτισμικότητας, την αλληλεπίδραση και τη «συγχώρεση»: της εκούσιας και αγαπητής συνύπαρξης με κάθε άλλον. Λόγος, μουσική, ορχήστρα, λαϊκή ζωγραφική, σε ώσμωση με την λαϊκή μας ιστορία. Ο Καραγκιόζης εμμέσως δείχνει τον δρόμο της απελευθέρωσης από κάθε είδους σκλαβιά: την εθνική, την γνωσιακή, την ιδεοληπτική. Με το γέλιο, δίνεται η αισιόδοξη ενατένιση της ζωής, στοιχείο όχι και τόσο δεδομένο, στις μέρες μας. Συντείνει στην ατομική και εθνική μας αυτογνωσία. Συγκεντρώνει τον χαρακτήρα όλων των γενεών, αρετές και κακίες, νοοτροπίες, αντιλήψεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις. Γέννημα και θρέμμα λαϊκών και αυθεντικών ανθρώπων. Αλληγορίες και χιούμορ, πηγαίο, όχι επιτηδευμένο. Θέλει όμως ανοικτά μάτια και αυτιά. Η πνευματική και ψυχική αρματωσιά του εκπαιδευτικού, η μόνη ελπίδα. Αυτή που θα μας δείξει την απλότητα της αλήθειας. Μέσα μας είναι η παράγκα, μέσα μας είναι το σεράι.

5. Επίλογος

Το παρόν εγχείρημα ανέδειξε τη σημασία της φιγούρας του Καραγκιόζη και πώς αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί πολύπλευρα για να αναδειχθεί το ζήτημα της διαφορετικότητας και της ένταξης των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον. Οι χαρακτήρες και τα θέματα που θίγονται στο πλαίσιο του Θεάτρου Σκιών προσφέρουν το περιθώριο να προκύψουν προβληματισμοί, να προβληθούν ανθρωπιστικές αξίες, όπως η αποδοχή, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός. Αποτελεί μία πρώτης τάξεως ευκαιρία να προκύψει ένα συμπεριληπτικό και δημιουργικό σχολικό περιβάλλον, εάν συνδεθεί η παράδοση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές.

Βιβλιογραφία

- Αγραφιιώτης, Θ. (2009). Η βυζαντινή καταγωγή του Θεάτρου Σκιών. *Φαρφουλάς*, 11.
- Αθανασόπουλος, Π. (2006). *Μια πρόταση επαναδιαπραγμάτευσης του ρόλου του ελληνικού παραδοσιακού θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση*. Άρθρο στα πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση. Αθήνα.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2003). *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*. Καστανιώτη.
- Γαλάνης, Β. (2011). Το θέατρο σκιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Θέατρο κι εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, 129-135.
- Δανέλλης, Α. (2003). *Ελληνική παιδική λογοτεχνία*. Γρηγόρη
- Θεοδοσίου, Σ. (2018). *Η χρήση λαϊκών παραμυθιών με στόχο την καλλιέργεια της συνεργασίας: Μια έρευνα δράσης σε παιδιά μέλη της «Κιβωτού του Κόσμου»*[Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
- Κιουρτσάκης, Ι. (1983). *Ο νεοελληνικός διχασμός και το μυστήριο της τέχνης*. Πατάκη
- Κουρκούτας, Η. (2009). Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην ψυχοθεραπεία και την ειδική αγωγή. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη – Ψυχολογία – Εκπαίδευση: Ο ψυχοπαιδαγωγικός ρόλος της τέχνης* (σσ. 481–521). Τόπος.
- Μυστακίδου, Α. (1982). *Το Θέατρο Σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία*. Ερμής.
- Μυστακίδου, Α. (1998). *Οι μεταμορφώσεις του Καραγκιόζη*. Εξάντας.
- Πελασγός, Σ. (2007). *Τα μυστικά του παραμυθιά: Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Μεταίχμιο
- Σαβοριανάκη, Ε.-Α. (2023). *Από τον υλικό στον άυλο πολιτισμό: Η σημασία των χειροτεχνικών τεχνών για τη πολιτισμική μας κληρονομιά*[Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς].
- Σταύρου, Α. (2012). *Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]*. Ιωάννινα.
- Symeonidou, S. (2009) Trapped in our past: The price we have to pay for our cultural disability inheritance. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 565-579.
- Φώτου, Γ. (2006). Το θέατρο Σκιών - Καραγκιόζης στα νέα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Στο *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου: Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Χατζής, Γ. (1999). *Οι επιδράσεις στο ρεπερτόριο*. Επτά Ημέρες, Καθημερινή.

Η χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών μάθησης στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες

Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή, Ευθύμιος Δημάκης & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Περίληψη

Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες μάθησης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της προσβασιμότητας και της συμμετοχής ατόμων με αισθητηριακές αναπηρίες στην εκπαίδευση. Η χρήση τους είναι αναγκαία, καθώς αποτρέπει τον αποκλεισμό μαθητών με τύφλωση ή κώφωση/βαρηκοΐα, παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη σε πραγματικό χρόνο. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των τεχνολογιών που διευκολύνουν τη μάθηση σε άτομα με οπτική ή ακουστική αναπηρία. Για μαθητές με μειωμένη όραση ή τύφλωση αξιοποιούνται εργαλεία όπως οι αναγνώστες οθόνης (JAWS, NVDA) και τα λογισμικά μεγέθυνσης (ZoomText), που επιτρέπουν την πρόσβαση σε βιβλία, διαλέξεις και εκπαιδευτικό υλικό. Αντίστοιχα, για μαθητές με ακουστική αναπηρία, υποστηρικτικά μέσα αποτελούν τα συστήματα υποτίτλων, οι εφαρμογές μεταγραφής και τα λογισμικά αναγνώρισης φωνής (Dragon NaturallySpeaking), τα οποία διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και ενισχύουν την ανεξαρτησία. Επιπλέον, καινοτόμες ψηφιακές λύσεις, όπως η επαυξημένη πραγματικότητα (AR), παρέχουν σε άτομα με τύφλωση τη δυνατότητα αντίληψης του χώρου μέσω ηχητικών ή απτικών σημάτων, ενώ η εικονική πραγματικότητα (VR) επιτρέπει την εξάσκηση σε δεξιότητες χωρίς φυσική παρουσία ή όραση. Συνολικά, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες μάθησης συμβάλλουν στην αυτόνομη διαβίωση, προάγουν την ισότιμη συμμετοχή και διασφαλίζουν μια περισσότερο προσβάσιμη και συμπεριληπτική εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: υποστηρικτικές τεχνολογίες μάθησης, αισθητηριακές αναπηρίες, τύφλωση, κώφωση.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και προϋπόθεση για κοινωνική ένταξη, αυτονομία και προσωπική ανάπτυξη. Ωστόσο, τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (οπτικές ή ακουστικές) συχνά αντιμετωπίζουν αποκλεισμό από πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας, εξαιτίας έλλειψης προσβάσιμων προσαρμογών στο περιβάλλον ή στα εκπαιδευτικά μέσα. Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες μάθησης (YTM) έχουν αναδειχθεί σε κρίσιμη συνιστώσα για την ενίσχυση της προσβασιμότητας και της συμμετοχής αυτών των ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των τεχνολογιών αυτών κρίνεται αναγκαία καθώς αποτρέπει τον αποκλεισμό μαθητών με τύφλωση ή

κώφωση/βαρηκοΐα, προσφέροντάς τους εξατομικευμένη υποστήριξη σε πραγματικό χρόνο. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, πάνω από 2,5 δισεκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως χρειάζονται τουλάχιστον μία μορφή υποστηρικτικής τεχνολογίας, όμως μόνο περίπου το 10% εξ αυτών έχει πρόσβαση στα κατάλληλα εργαλεία (WHO, 2018). Αυτό το χάσμα, καταδεικνύει τη σημασία των ΥΤΜ για μια πιο προσβάσιμη και συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς και την ανάγκη διάδοσης και ενσωμάτωσής τους σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι Υποστηρικτικές Τεχνολογίες Μάθησης ορίζονται, βάσει του American Individuals with Disabilities Education Act, ως «οποιοδήποτε αντικείμενο, εξοπλισμός ή σύστημα προϊόντων — εμπορικό, τροποποιημένο ή προσαρμοσμένο — που χρησιμοποιείται για την αύξηση, διατήρηση ή βελτίωση των λειτουργικών ικανοτήτων ενός ατόμου με αναπηρία» (IDEA, 2004). Πρόκειται δηλαδή, για προϊόντα που βοηθούν στη διατήρηση ή βελτίωση της λειτουργικότητας ενός ατόμου σε τομείς, όπως η επικοινωνία, η ακοή, η όραση, η κινητικότητα, η γνωστική λειτουργία και η αυτοφροντίδα, επιτρέποντας την πλήρη συμμετοχή του στις καθημερινές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Global Partnership for Education, 2025). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες μάθησης περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα εργαλείων και λογισμικών, τα οποία στοχεύουν είτε να παρακάμψουν τους φραγμούς που προκαλεί η αναπηρία (π.χ. με την παροχή εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης σε πληροφορίες) είτε να ενισχύσουν τις υπάρχουσες ικανότητες των μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κύριοι τύποι ΥΤΜ για άτομα με οπτικές και με ακουστικές αναπηρίες, αντίστοιχα, μαζί με παραδείγματα και λειτουργίες τους.

Υποστηρικτικές Τεχνολογίες για Άτομα με Οπτικές Αναπηρίες

Οι μαθητές με μειωμένη όραση ή τύφλωση αξιοποιούν κυρίως ηχητικά και απτικά ψηφιακά εργαλεία για την πρόσβαση στην πληροφορία. Βασικές κατηγορίες τέτοιων εργαλείων είναι οι αναγνώστες οθόνης, τα λογισμικά μεγέθυνσης, οι τεχνικές ηχητικής αναπαράστασης δεδομένων, καθώς και οι νεότερες τεχνολογίες επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας. Τα εργαλεία αυτά τους επιτρέπουν να διαβάζουν εκπαιδευτικό ⁴ύλικό, να παρακολουθούν διαλέξεις και να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο των μαθημάτων, παρά τα προβλήματα όρασης. Οι αναγνώστες οθόνης είναι λογισμικά, τα οποία μετατρέπουν το κείμενο και τα γραφικά της οθόνης σε συνθετική ομιλία ή/και απτική έξοδο (π.χ. μέσω αναζωογονούμενης γραμμής Braille). Έτσι, επιτρέπουν σε άτομα με τύφλωση να πλοηγούνται στο λειτουργικό σύστημα και σε εφαρμογές, να διαβάζουν έγγραφα, ιστοσελίδες και βιβλία, και γενικά να αλληλεπιδρούν με τον υπολογιστή, μέσω ακουστικής ανατροφοδότησης (ZoomText, 2023). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να ακούσει τις οδηγίες μιας άσκησης ή την εκφώνηση ενός μαθηματικού προβλήματος (π.χ. την εξίσωση « $2x + 3 = 7$ »), αντί να τα δει γραμμένα. Οι αναγνώστες οθόνης διευκολύνουν

επίσης, την πλοήγηση σε δομημένα έγγραφα (αναγνωρίζοντας επικεφαλίδες, λίστες, πίνακες) και στο διαδίκτυο, παρέχοντας ειδικές εντολές για μετάβαση μεταξύ συνδέσμων, πλαισίων και λοιπών στοιχείων διεπαφής. Σημαντικά παραδείγματα αναγνωστών οθόνης είναι το εμπορικό JAWS (Job Access With Speech) για Windows, το ανοικτού κώδικα NVDA (NonVisual Desktop Access) για Windows, καθώς και το VoiceOver της Apple, το οποίο είναι ενσωματωμένο σε συσκευές macOS και iOS. Τα εργαλεία αυτά προσφέρουν φωνητική ανάγνωση σε πολλές γλώσσες και συχνά, υποστηρίζουν και έξοδο σε συσκευές Μπράιγ (Freedom Scientific, 2023 • NV Access, 2023 • Apple, 2023). Για μαθητές με μερική όραση (χαμηλή όραση), σημαντική βοήθεια προσφέρουν τα λογισμικά μεγέθυνσης και άλλες οπτικές προσαρμογές. Προγράμματα, όπως το ZoomText ή οι ενσωματωμένοι μεγεθυντικοί φακοί των λειτουργικών συστημάτων, μπορούν να μεγεθύνουν το κείμενο και τα γραφικά στην οθόνη, να αυξήσουν την αντίθεση ή να αλλάξουν τα χρώματα, ώστε το περιεχόμενο να γίνεται πιο ευανάγνωστο. Αυτά τα εργαλεία διευκολύνουν μαθητές με μειωμένη όραση στην ανάγνωση βιβλίων και σημειώσεων και στην παρακολούθηση διαφανειών ή ιστοσελίδων, χωρίς να χάνουν πληροφορίες λόγω μικρού μεγέθους γραμματοσειράς ή χαμηλής αντίθεσης. Συχνά, τα λογισμικά μεγέθυνσης συνδυάζονται με βασική φωνητική ανάγνωση (π.χ. δυνατότητα screen reader light), προσφέροντας διπλή υποστήριξη (οπτική και ακουστική) σε χρήστες με μερική όραση. Για παράδειγμα, το ZoomText διαθέτει και λειτουργία ανάγνωσης κειμένου, αφού το μεγεθύνει, ώστε ο μαθητής να ακούει παράλληλα, ότι βλέπει στην οθόνη. Με αυτές τις προσαρμογές, οι μαθητές με χαμηλή όραση μπορούν να εργάζονται με μεγαλύτερη άνεση και να συμμετέχουν στην τάξη πιο ενεργά, μειώνοντας την κόπωση και την εξάρτηση από τρίτους.

Παραδείγματα Υποστηρικτικών Τεχνολογιών Μάθησης για Μαθητές με Ακουστικές Αναπηρίες

Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες μάθησης (YTM) για μαθητές με ακουστικές αναπηρίες – όπως η κώφωση ή η βαρηκοΐα – επικεντρώνονται κυρίως, στη διευκόλυνση της πρόσβασης στον προφορικό λόγο και στη γενικότερη ενίσχυση της επικοινωνίας, μέσω οπτικών ή πολυτροπικών μέσων. Στο πλαίσιο αυτό, διακρίνονται δύο κύριες κατηγορίες τεχνολογικών παρεμβάσεων: (α) οι τεχνολογίες μετατροπής ομιλίας σε κείμενο (real-time captioning) και (β) οι εφαρμογές, οι οποίες αξιοποιούν τη νοηματική γλώσσα, την εικονική αναπαράσταση και άλλες μορφές ψηφιακής επικοινωνίας.

Μετατροπή Προφορικού Λόγου σε Κείμενο σε Πραγματικό Χρόνο

Η τεχνολογία αυτόματου υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο αποτελεί μία από τις πλέον καθοριστικές καινοτομίες στον τομέα της εκπαιδευτικής προσβασιμότητας για άτομα με απώλεια ακοής. Μέσω εξελιγμένων συστημάτων αναγνώρισης φωνής και

τεχνητής νοημοσύνης, η φωνή του εκπαιδευτικού μετατρέπεται αυτόματα σε γραπτό λόγο και προβάλλεται ως υπότιτλος σε συσκευές των μαθητών ή σε κοινή οθόνη της τάξης (Koencke et al., 2020). Λογισμικά, όπως το **Live Transcribe** (Google) και το **Microsoft Translator** για εκπαιδευτική χρήση, προσφέρουν πρακτικές και άμεσα εφαρμόσιμες λύσεις, ακόμη και μέσω απλών φορητών συσκευών (smartphones, tablets), συχνά, χωρίς οικονομικό κόστος (Google, 2022). Η χρήση τέτοιων εφαρμογών δεν περιορίζεται σε δια ζώσης μαθήματα, αλλά επεκτείνεται σε εξ αποστάσεως διδασκαλία, πανεπιστημιακές διαλέξεις, εξετάσεις ή ατομικές συναντήσεις. Η δυνατότητα αποθήκευσης των μεταγραφών προσφέρει επιπλέον παιδαγωγικά οφέλη, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να επανέρχονται στις σημειώσεις τους και να αναπτύσσουν αυτόνομες μαθησιακές στρατηγικές (Marschark et al., 2015). Επιπροσθέτως, λογισμικά όπως το **Dragon NaturallySpeaking** επιτρέπουν την αντίστροφη διαδικασία – μετατρέποντας τον λόγο του μαθητή σε γραπτό κείμενο – ενισχύοντας την έκφραση και την ενεργή συμμετοχή σε γραπτές δραστηριότητες (Nuance, 2020).

Εφαρμογές Νοηματικής Γλώσσας και Ψηφιακής Οπτικής Επικοινωνίας

Παράλληλα με την τεχνολογία υποτιτλισμού, έχει αναπτυχθεί πλούσιο φάσμα εφαρμογών, οι οποίες αξιοποιούν τη **νοηματική γλώσσα** και άλλα **οπτικοποιημένα εκπαιδευτικά μέσα**, ειδικά σχεδιασμένα για μαθητές με κώφωση. Οι εφαρμογές αυτές περιλαμβάνουν διαδραστικά λεξικά, πλατφόρμες εκμάθησης Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ), καθώς και εκπαιδευτικά βίντεο με ταυτόχρονη απεικόνιση ήχου, κειμένου και παραθύρου νοηματικής (Rosenberg et al., 2021). Μέσα από τέτοιες πολυτροπικές προσεγγίσεις, οι μαθητές μπορούν να κατανοούν το περιεχόμενο με τρόπους προσαρμοσμένους στις γλωσσικές και αισθητηριακές τους ανάγκες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα **συστήματα με avatar**, δηλαδή ψηφιακούς χαρακτήρες, τα οποία μεταφράζουν αυτόματα προφορικό ή γραπτό λόγο σε νοήματα. Αν και αυτά τα εργαλεία βρίσκονται σε πειραματικό στάδιο, εταιρείες και ερευνητικά εργαστήρια διεθνώς, επενδύουν στην ανάπτυξη avatar με τεχνητή νοημοσύνη που αποδίδουν νοήματα σχεδόν σε πραγματικό χρόνο (Bragg et al., 2019). Επιπλέον, οι τεχνολογίες **Εικονικής Πραγματικότητας (VR)** προσφέρουν νέες προοπτικές για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, όπου η οπτικοακουστική αλληλεπίδραση γίνεται δυνατή, μέσω προσωποποιημένων χαρακτήρων, γεφυρώνοντας την επικοινωνία μεταξύ κωφών και ακουόντων μαθητών. Στην παρούσα φάση, οι περισσότερες διαδεδομένες πρακτικές περιλαμβάνουν τον υποτιτλισμό, τις συσκευές ενίσχυσης ήχου (π.χ. ακουστικά βαρηκοΐας, εμφυτεύματα), τη χρήση διερμηνέων νοηματικής, καθώς και μια σειρά από εκπαιδευτικά παιχνίδια και ψηφιακά εργαλεία, τα οποία καθιστούν τη γνώση περισσότερο προσβάσιμη και ενδυναμώνουν τη συμμετοχή των μαθητών με κώφωση στην τάξη.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο την αποτύπωση, ταξινόμηση και συγκριτική αξιολόγηση των διαθέσιμων Υποστηρικτικών Τεχνολογιών Μάθησης (ΥΤΜ), οι οποίες απευθύνονται σε μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, δηλαδή με προβλήματα όρασης ή ακοής. Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποδελτίωση σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας, με αναζήτηση άρθρων στις διεθνώς αναγνωρισμένες βάσεις δεδομένων Scopus, ERIC, IEEE Xplore, SpringerLink και PubMed. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά η πλατφόρμα Google Scholar και επίσημες ιστοσελίδες φορέων, οι οποίες σχετίζονται με την ενταξιακή εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία. Σε αρχικό στάδιο, εντοπίστηκαν συνολικά είκοσι επτά τεχνολογικές εφαρμογές και λογισμικά, τα οποία σχετίζονται με την υποστήριξη μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες. Η επιλογή των εφαρμογών που εντάχθηκαν στην τελική ανάλυση βασίστηκε σε αυστηρά κριτήρια. Ως βασικά κριτήρια ένταξης ορίστηκαν η χρονική εγγύτητα των μελετών στο εξεταζόμενο διάστημα, συγκεκριμένα από το 2019 έως το 2024, καθώς και η σαφής συμβολή των άρθρων ή εφαρμογών στο υπό διερεύνηση αντικείμενο της μελέτης. Οι μελέτες, οι οποίες περιλάμβαναν αποδεδειγμένη ή αξιολογημένη εφαρμογή των τεχνολογιών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, σε μαθητές με αναπηρία, αποτέλεσαν προτεραιότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτέλεσε επίσης, η ύπαρξη διαθέσιμου πλήρους κειμένου για ανασκόπηση, καθώς και η δυνατότητα τεκμηρίωσης της επιστημονικής εγκυρότητας της πηγής. Αντίθετα, αποκλείστηκαν από την τελική ανάλυση οι μελέτες, οι οποίες είχαν δημοσιευθεί πριν από το 2019, καθώς θεωρήθηκε ότι δεν ανταποκρίνονται στις τρέχουσες τεχνολογικές εξελίξεις. Επιπλέον, δεν περιλήφθηκαν μελέτες, οι οποίες δεν ήταν διαθέσιμες στα αγγλικά, οι οποίες δεν παρείχαν πρόσβαση σε πλήρες κείμενο ή οι οποίες αποτελούσαν δευτερογενείς ή συμπληρωματικές δημοσιεύσεις άλλων ερευνών, χωρίς ανεξάρτητη τεκμηρίωση. Τελικά, επιλέχθηκαν δέκα εφαρμογές, οι οποίες πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια. Για καθεμία καταγράφηκαν οι βασικές λειτουργίες, το προτεινόμενο εκπαιδευτικό επίπεδο, η χρονολογία της σχετικής μελέτης και η βιβλιογραφική πηγή. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω θεματικής κατηγοριοποίησης, με σκοπό να αναδειχθούν οι κοινές λειτουργίες, οι παιδαγωγικές δυνατότητες, καθώς και οι ειδικές συνθήκες εφαρμογής των εργαλείων αυτών. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν συγκριτικά με τη μορφή πινάκων, προκειμένου να διευκολυνθεί η εξαγωγή ποιοτικών συμπερασμάτων, σχετικά με τη χρήση των ΥΤΜ, στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Μέσα από τη μεθοδολογική αυτή προσέγγιση επιχειρείται η ανάπτυξη ενός λειτουργικού πλαισίου αξιολόγησης των τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία συμβάλλουν στην καθολική προσβασιμότητα, δίνοντας έμφαση στον ρόλο της τεχνολογίας ως καταλύτη για τη μαθησιακή ισότητα.

Πίνακας 1: Επιλεγμένες Υποστηρικτικές Τεχνολογίες για Αισθητηριακές Αναπηρίες

Εφαρμογή	Λειτουργία/Χρήση	Εκπαιδευτικό Επίπεδο	Χρονολογία	Έρευνα/Αναφορά
Natural Reader	Ανάγνωση με φωνή	Δευτεροβάθμια	2020	Smith et al. (2020)
Kurzweil 3000	Υποστήριξη ανάγνωσης	Τριτοβάθμια	2019	Jones et al. (2019)
JAWS	Αναγνώστης οθόνης	Όλα τα επίπεδα	2021	Lee et al. (2021)
NVDA	Αναγνώστης οθόνης	Όλα τα επίπεδα	2021	Kim et al. (2021)
VoiceOver	Σύστημα iOS για φωνητική αναγνώριση	Πρωτοβάθμια	2022	Apple Docs (2022)
Sonification Tool	Ηχητική απεικόνιση δεδομένων	Δευτεροβάθμια	2024	Zhao (2024)
AudioMath	Μαθηματική υποστήριξη με ήχο	Πρωτοβάθμια	2019	Papadopoulos (2019)
Live Transcribe	Αυτόματη μεταγραφή ομιλίας	Δευτεροβάθμια	2022	Google EDU (2022)
SignAvatar	Αναπαραγωγή νοηματικής γλώσσας	Πρωτοβάθμια/Γυμνάσιο	2024	Dong et al. (2024)
Dragon NaturallySpeaking	Μετατροπή φωνής σε κείμενο	Γυμνάσιο/Λύκειο	2020	Nuance Corp (2020)

3. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν τη σημασία και την αναγκαιότητα των Υποστηρικτικών Τεχνολογιών Μάθησης (YTM), στην ενίσχυση της προσβασιμότητας και της ενεργού συμμετοχής μαθητών, με αισθητηριακές αναπηρίες, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι τεχνολογίες για άτομα με οπτικές αναπηρίες – όπως οι αναγνώστες οθόνης (JAWS, NVDA), τα λογισμικά μεγέθυνσης (ZoomText) και τα ηχητικά περιβάλλοντα μέσω sonification – λειτουργούν όχι μόνο ως εργαλεία προσβασιμότητας αλλά και ως μέσα ενδυνάμωσης της αυτονομίας των μαθητών (Freedom Scientific, 2023• NV Access, 2023). Αντίστοιχα, οι τεχνολογίες μετατροπής ομιλίας σε κείμενο, τα λογισμικά φωνητικής αναγνώρισης και οι εφαρμογές νοηματικής γλώσσας για άτομα με ακουστικές αναπηρίες συμβάλλουν

καθοριστικά στη γεφύρωση του επικοινωνιακού χάσματος και στην ενίσχυση της συμμετοχής στη διδασκαλία (Koenecke et al., 2020• Marschark, Tang, & Knoors, 2015). Η χρήση εργαλείων όπως το Live Transcribe (Google, 2022) και το Dragon NaturallySpeaking (Nuance, 2020) επιτρέπει στους μαθητές να διαβάζουν ή να υπαγορεύουν πληροφορίες, ενισχύοντας την πρόσβαση και την αλληλεπίδραση με το γνωστικό περιεχόμενο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εφαρμογές, οι οποίες αξιοποιούν νοηματική γλώσσα ή ψηφιακά avatars για αυτόματη απόδοση προφορικού λόγου σε νοήματα. Παρότι αρκετές από αυτές βρίσκονται ακόμη σε πειραματικό στάδιο (Bragg, Wang, & Downey, 2019), η ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση δείχνει να έχει σημαντικές προοπτικές, ειδικά σε πολυτροπικά και διαδραστικά περιβάλλοντα. Συνολικά, η μελέτη καταδεικνύει ότι η τεχνολογία από μόνη της δεν αρκεί· απαιτείται η κατάλληλη παιδαγωγική ενσωμάτωση, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποδομή (Rosenberg, Sarountzaki, & Stavrakaki, 2021). Οι YTM δεν υποκαθιστούν τη διδασκαλία, αλλά ενισχύουν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών με ισότιμους όρους.

4. Περιορισμοί της Μελέτης

Η παρούσα μελέτη, παρά τη συμβολή της στην καταγραφή και ανάλυση των Υποστηρικτικών Τεχνολογιών Μάθησης (YTM) για άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι επηρεάζουν τη γενίκευση και το εύρος των συμπερασμάτων της. Αρχικά, το δείγμα των εργαλείων, τα οποία εξετάστηκαν, είναι περιορισμένο, καθώς από ένα ευρύτερο σύνολο 27 εντοπισμένων τεχνολογιών επιλέχθηκαν μόνο δέκα, με βάση αυστηρά κριτήρια ένταξης, όπως η πρόσφατη εφαρμογή σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και η τεκμηρίωση από επιστημονικές πηγές. Επομένως, ενδέχεται να έχουν παραλειφθεί χρήσιμα ή καινοτόμα εργαλεία, τα οποία δεν πληρούσαν τους προκαθορισμένους όρους. Επιπλέον, η έρευνα δεν βασίστηκε σε εμπειρικά δεδομένα από πραγματικά εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά περιορίστηκε σε συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, γεγονός που δεν επιτρέπει την αποτύπωση των δυναμικών και των προκλήσεων, οι οποίες εμφανίζονται κατά την πρακτική εφαρμογή των YTM στην τάξη. Η εστίαση αποκλειστικά σε μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες – δηλαδή προβλήματα όρασης και ακοής – περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων για άλλες κατηγορίες αναπηριών, όπως οι κινητικές, οι γνωστικές ή οι ψυχικές δυσκολίες. Τέλος, το χρονικό πλαίσιο αναφοράς της μελέτης, το οποίο περιλαμβάνει κυρίως, τεχνολογίες των τελευταίων πέντε ετών, μπορεί να οδηγεί στον αποκλεισμό εργαλείων παλαιότερης, αλλά αποδεδειγμένα αποτελεσματικής χρήσης.

5. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η συστηματική μελέτη των Υποστηρικτικών Τεχνολογιών Μάθησης για μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες ανοίγει σημαντικά πεδία για μελλοντική ερευνητική διερεύνηση, με σκοπό την εμβάθυνση, την εμπειρική επαλήθευση και τη διεύρυνση

των υφιστάμενων ευρημάτων. Πρωτίστως, προτείνεται η διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών είτε ποιοτικών (π.χ. μελέτες περίπτωσης, συνεντεύξεις, παρατήρηση τάξης), είτε ποσοτικών (π.χ. ερωτηματολόγια, πειραματικές παρεμβάσεις), οι οποίες να επικεντρώνονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων ΥΤΜ, σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα. Μέσα από τη συλλογή δεδομένων από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, μπορεί να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών αυτών, ως προς την προσβασιμότητα, την κατανόηση του περιεχομένου και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Εξίσου σημαντική είναι η άμεση συμμετοχή των ίδιων των μαθητών με αναπηρίες στην ερευνητική διαδικασία, ώστε να αναδειχθούν οι πραγματικές τους ανάγκες, προσδοκίες και εμπειρίες από τη χρήση των εργαλείων. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει επίσης, να επεκταθεί πέραν των αισθητηριακών αναπηριών και να συμπεριλάβει την ανάλυση ΥΤΜ για άλλες πληθυσμιακές ομάδες, όπως μαθητές με νοητική υστέρηση, αυτισμό ή κινητικές δυσκολίες. Επιπλέον, είναι κρίσιμο να μελετηθεί η εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα των διδασκόντων, όσον αφορά τη χρήση ΥΤΜ, καθώς η τεχνολογία δεν έχει παιδαγωγική αξία, χωρίς την ενσυνείδητη και ουσιαστική ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία.

Τέλος, η ανάπτυξη και αξιολόγηση διαλειτουργικών τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία να μπορούν να ανταποκρίνονται σε ποικίλες ανάγκες ταυτόχρονα (π.χ. ταυτόχρονη υποστήριξη ακοής και όρασης ή ενσωμάτωση νοηματικής, υπότιτλων και φωνητικής εξόδου), αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την καθολική προσβασιμότητα και την ουσιαστική συμπερίληψη στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Apple (2023). *VoiceOver screen reader*. <https://www.apple.com/accessibility/>.
- Bragg, D., Wang, S. & Downey, L. (2019). Avatar-mediated communication for the deaf: A review of real-time signing avatars. *Assistive Technology Quarterly*, 31(2), 85–102. <https://doi.org/10.1080/10400435.2019.1577531>
- Dong, L., Chaudhary, L., Xu, F., Wang, X., Lary, M., & Nwogu, I. (2024). SignAvatar: Sign Language 3D Motion Reconstruction and Generation. In Proceedings of the 2024 IEEE 18th International Conference on Automatic Face and Gesture Recognition (FG). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FG59268.2024.10581934>
- Freedom Scientific (2023). *JAWS® Screen Reader*. <https://www.freedomscientific.com/Products/software/JAWS/>.
- Global Partnership for Education. (2025). *Assistive technology in education: A global overview*. <https://www.globalpartnership.org/>
- Global Report on Assistive Technology. Geneva: World Health Organization. Retrieved from <https://www.unicef.org/reports/global-report-assistive-technologyt> (2023).
- ZoomText Magnifier/Reader. <https://www.zoomtext.com/>.

- Google (2022). *Live Transcribe & Sound Notifications*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.audio.hearing.visualization.accessibility.scribe>.
- IDEA. (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*, Public Law 108–446, 118 Stat. 2647.
- Jones, B. A., Rudinger, B., Williams, N., & Witcher, S. (2019). Training pre-service general educators in assistive technology competencies for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 29–39. <https://doi.org/10.1177/0264619618814066>
- Kim, J., Park, H. & Kim, Y. (2021). Evaluating open-source screen readers: NVDA for inclusive education. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 56–67.
- Koenecke, A., Nam, A., Lake, E., Nudell, J., Quartey, M., Touns, C., Goel, S. (2020). Racial disparities in automated speech recognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(14), 7684–7689. <https://doi.org/10.1073/pnas.1915768117>.
- Lee, S., Chen, Y. & Huang, C. (2021). Enhancing reading accessibility for the blind using JAWS screen reader: A usability study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1123–1140.
- Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (2015). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199371815.001.0001>.
- Nuance (2020). *Dragon NaturallySpeaking: Speech Recognition Software*. <https://www.nuance.com/dragon.html>.
- NV Access. (2023). *NonVisual Desktop Access (NVDA)*. <https://www.nvaccess.org/>.
- Papadopoulos, M. (2019). Teaching mathematics to blind students using audio tools. *Education and Accessibility Journal*, 12(1), 44–57.
- Rosenberg, P., Sapountzaki, G. & Stavrakaki, S. (2021). Multimodal learning materials for deaf children: A case study in Greek Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 22–37. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa030>.
- Smith, R., Johnson, L. & Clarke, D. (2020). Exploring text-to-speech tools in secondary education: The case of Natural Reader. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2457–2473.
- WHO – World Health Organization. (2018). *Assistive technology factsheet*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>.
- Zhao, Y., Lu, J., & Nacenta, M. A. (2024). Speech-based mark for data sonification. In *Proceedings of the 26th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '24)* (pp. 1–5). ACM. <https://doi.org/10.1145/3663548.3688514>
- ZoomTex World Health Organization & UNICEF. (2022).

Εργαστήριο Δεξιοτήτων: Πρόταση για συμπεριληπτικό σχολείο;

Ελευθέριος Μπιτχαβάς, Χρυσανγή Γρίβα & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Περίληψη

Στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντάχθηκε πρόσφατα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μια καινοτόμα διδακτική παρέμβαση με τον τίτλο *Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ)*. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί, αρχικά στην παρουσίαση του περιεχομένου και της στοχοθεσίας του εν λόγω μαθήματος, εστιάζοντας στις θεματικές ενότητες, τις διδακτικές πρακτικές που το διέπουν, καθώς και τις δεξιότητες ζωής που επιδιώκει να καλλιεργήσει στους μαθητές. Ακολούθως, επιχειρείται η σύνδεσή του με το ιδιαίτερα επίκαιρο και σημαντικό ζήτημα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, με ειδική αναφορά στους/τις μαθητές/τριες που παρουσιάζουν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο οι δραστηριότητες και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι φιλικές προς τη διαφορετικότητα, προάγουν συμπεριληπτικές πρακτικές και καθιστούν εφικτή τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως του αναπτυξιακού ή λειτουργικού τους προφίλ. Παράλληλα, αναλύονται πιθανά εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ/αναπηρίες κατά την εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων και προτείνονται εναλλακτικές μορφές υλοποίησης του μαθήματος, οι οποίες θα ενισχύουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την αίσθηση αποδοχής μέσα στη σχολική τάξη. Τελικός στόχος είναι η πρόταση πρακτικών και τροποποιήσεων που θα ευνοούν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στη γνώση και θα προάγει την κοινωνική συνοχή μέσα από τη δύναμη της συμπερίληψης.

Λέξεις-κλειδιά: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Αναπηρία, Συμπερίληψη, Αναλυτικό Πρόγραμμα.

0. Εισαγωγή

Από τη στιγμή που οι κοινωνικές και οι οικονομικές εξελίξεις διαδέχονται η μία την άλλη, είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να προσαρμοστεί σε αυτή τη νέα πραγματικότητα και να διαφοροποιηθεί ως προς το περιεχόμενο και τις διαδικασίες, ώστε να ευνοηθεί περισσότερο ο/η μαθητής/τρια. Δηλαδή, πέρα από την εστίαση σε κομβικούς και διαχρονικούς στόχους, όπως είναι η καλλιέργεια της γλώσσας και ο αριθμητικός γραμματισμός, είναι απαραίτητο να στραφεί το ενδιαφέρον και στις λεγόμενες ήπιες δεξιότητες, οι οποίες θα επεξηγηθούν εν συνεχεία.

Τη σχολική χρονιά 2021-2022 εντάχθηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μία καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση, μία κίνηση που αφορά τη γέννηση ενός νέου

διδασκτικού και μαθησιακού πλαισίου. Το καινούριο αυτό πλαίσιο, που φέρει την ονομασία *Εργαστήριο Δεξιοτήτων* σχεδιάστηκε, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ασπαστούν και να ακολουθήσουν πιο σύγχρονες τακτικές και πρακτικές και μέσω αυτών να καταστήσουν ετοιμοπόλεμους/ες τους/ις μαθητές/τριες για τις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις της καθημερινότητας που βιώνουν (Χαρμπάτση, 2023).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εργαστήρια δεξιοτήτων: Στόχευση, περιεχόμενα και λειτουργίες

1.1.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος συνιστά μία έννοια σημαντική, όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση. Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος. Όπως αναφέρει ο Φλουρής (1983, σ. 9), σύμφωνα με τον πιο παραδοσιακό ορισμό, το αναλυτικό πρόγραμμα «είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές» και ουσιαστικά αποτελεί το βασικό δομικό στοιχείο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται βάσει ποικίλων παραγόντων: της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της κάθε κοινωνίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007) –σε συνάρτηση με παράγοντες, όπως «η κουλτούρα, η παράδοση, η ιστορία κάθε λαού, το πολιτικό καθεστώς της κάθε χώρας, η οικονομική και τεχνολογική της ανάπτυξη και οι σχετικές ανάγκες της, η θρησκεία, τα διαθέσιμα μέσα και οι φυσικοί πόροι» (Φλουρής, 1983, σ. 51) – αλλά και πιο συγκεκριμένων παραγόντων, όπως οι εκπαιδευτικοί και η ηλικία των μαθητών/τριών, μεταξύ άλλων (Φλουρής, 1983). Ας φέρουμε ένα παράδειγμα για να καταστεί περισσότερο κατανοητή η διάκριση των επιμέρους στόχων. Έστω ότι έχουμε, από τη μία, μια ομάδα φοιτητών Erasmus που μετέβησαν στην Ελλάδα για να φοιτήσουν σε ένα ελληνικό πανεπιστήμιο για ένα εξάμηνο και, από την άλλη, μία ομάδα προσφύγων που βρέθηκαν στη χώρα μας, δίχως άλλη επιλογή. Αμφότερες έχουν θέσει ως επιδίωξη την εκμάθηση της γλώσσας, της ελληνικής, για να ανταποκριθούν στις επικοινωνιακές απαιτήσεις που θα συναντήσουν. Άρα, γενικός στόχος τίθεται η επικοινωνία. Ωστόσο, οι δύο αυτές ομάδες διαφοροποιούνται ως προς τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για επικοινωνία (π.χ., οι συνομιλητές τους, ο σκοπός αλληλεπίδρασης, κ.λπ.). Δηλαδή, ο στόχος της κάθε ομάδας εξειδικεύεται σε σχέση με τις ανάγκες που θα παρουσιάσουν (Τοκατλίδου, 2004).

Το αναλυτικό πρόγραμμα, με άλλα λόγια, αποτελεί ένα στρατηγικό πλάνο για την επίτευξη των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι περιγράφονται με σαφήνεια, αλλά και για τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Τοκατλίδου, 2004· Αντωνοπούλου κ.ά., 2013). Επιπροσθέτως, ένα αναλυτικό

πρόγραμμα συνδέεται με την προετοιμασία των μαθητών/τριών σε εξετάσεις αξιολόγησης της κατακτηθείσας γνώσης (π.χ., εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας) και συνδράμει εν γένει στο έργο εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων, εξεταστών και αξιολογητών, σχεδιαστών γλωσσικών προγραμμάτων και συγγραφέων έργων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Αντωνοπούλου κ.ά., 2013).

1.1.2 Ο όρος Δεξιότητα

Πριν αναφερθούμε περαιτέρω στο περιεχόμενο και τις επιδιώξεις των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ας προβούμε στην οριοθέτηση του όρου *δεξιότητα*. Σύμφωνα με τη Μοσχονά (2001), η έννοια της δεξιότητας δύναται να λάβει διαφορετικό περιεχόμενο βάσει των διάφορων χαρακτηριστικών του ατόμου, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η εργασία, το επίπεδο μόρφωσης και οι κλίσεις του. Σε γενικότερο πλαίσιο, με τον όρο *δεξιότητα* αναφερόμαστε στην ικανότητα που φέρει ένας άνθρωπος να διεκπεραιώνει κάποιες συγκεκριμένες διαδικασίες ενός συγκεκριμένου τομέα. Ο όρος περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: Αφενός, το επίπεδο των δεξιοτήτων καθορίζεται από το εύρος και τον βαθμό δυσκολίας των υποχρεώσεων και, αφετέρου, την εξειδίκευση της δεξιότητας, δηλαδή τις προαπαιτούμενες γνώσεις, τον εξοπλισμό που επιστρατεύεται, των μέσων που απαιτείται να μεσολαβήσουν και το αποτέλεσμα που εν τέλει παράγεται (Μοσχονά, 2001).

1.1.3 Στόχευση και ήπιες δεξιότητες

Το μάθημα «Εργαστήριο Δεξιοτήτων» διακρίνεται από δύο ιδιαίτερες επιδιώξεις. Αφενός, επιδιώκει να τροποποιήσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και αφετέρου να δοθεί έμφαση στις ήπιες δεξιότητες. Σε αυτές συγκαταλέγονται εκείνες που αφορούν τη ζωή, την τεχνολογία, τον τρόπο σκέψης.

Πιο συγκεκριμένα παραδείγματα τέτοιων δεξιοτήτων είναι η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία και η καινοτόμος σκέψη. Αποτελούν κομβικά σκαλοπάτια για να προσεγγίσει πολυδιάστατα τη γνώση και την πληροφορία και αποτελούν τη βάση, ώστε να προκύψει η απόκτηση επιμέρους δεξιοτήτων συνυφασμένων με πιο εξεζητημένες έννοιες, λόγου χάρη τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Όλα αυτά και αρκετά ακόμα καθίστανται απαραίτητα για την επίτευξη της ευελιξίας του μαθητή εντός της ρευστής εργασιακής πραγματικότητας, καθώς δεν θεωρείται πλέον αρκετή η επιτυχής επίδοση στα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης. Πρέπει να παράγονται και να συνηθίζονται νέες τακτικές κατάκτησης της γνώσης. Η προαναφερθείσα καινοτομία εισήχθη πρώτη φορά πριν πέντε χρόνια, όχι καθολικά, αλλά πιλοτικά. Ακολούθησε η αξιολόγηση αυτού του νέου εκπαιδευτικού πλαισίου και εν τέλει λίγο αργότερα, τη σχολική χρονιά 2021-22, καθιερώθηκε ως αυτόνομη ενότητα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Το μάθημα συγκαταλέγεται στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το σύνολο των μαθητών/τριών που φοιτούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτό

σημαίνει, ότι διδάσκεται 3 ώρες ανά εβδομάδα στα Δημοτικά Σχολεία, ενώ μία ώρα διδάσκεται στους/τις μαθητές/τριες του Γυμνασίου και του Λυκείου (Χαρμπάτση, 2023).

Αναφορικά με τη βαθμίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης, το μάθημα *ΕΔ* αποτελεί προέκταση του μαθήματος «Ευέλικτη Ζώνη», το οποίο και αντικατέστησε. Παρουσιάζουν κοινή στόχευση και θεματολογία.

Τα *ΕΔ* περιλαμβάνουν τέσσερις θεματικές ενότητες, τις εξής:

- Ζω καλύτερα - Ευ ζην
- Φροντίζω το περιβάλλον
- Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναισθηση & Ευθύνη
- Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική σκέψη & πρωτοβουλία (Πραδάκη, 2022).

1.1.4 Θεματικός κύκλος και διαδικασία

Στο πλαίσιο κάθε θεματικού κύκλου, τίθεται ένα ζήτημα της επικαιρότητας. Λόγου χάρη, εάν αναφερθούμε στην πρώτη θεματική ενότητα, οι μαθητές/τριες καταπιάνονται με το ζήτημα της ψυχικής υγείας και εμπλέκονται σε μία σειρά από δραστηριότητες, όπως παρουσιάσεις και ομαδικές εργασίες. Σκοπός μέσα από τη διαδικασία συνολικά είναι η απόκτηση και η ανάπτυξη των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων αντίστοιχα.

Οι δεξιότητες που επιδιώκεται να αποκτηθούν από τους/ις μαθητές/τριες μέσα από τα *ΕΔ* διακρίνονται σε τέσσερα επιμέρους είδη, τα εξής:

- Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα
- Δεξιότητες Ζωής
- Δεξιότητες του νου
- Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης

Στις πρώτες συγκαταλέγονται η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Στις δεύτερες ανήκουν η ενσυναίσθηση, οι κοινωνικές δεξιότητες, η πολιτικότητα, η προσαρμοστικότητα, η ανθεκτικότητα, η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία, η ικανότητα της οργάνωσης, ο προγραμματισμός και η παραγωγικότητα. Ως δεξιότητες του νου χαρακτηρίζονται η επίλυση προβλημάτων, η στρατηγική σκέψη, η μελέτη περιπτώσεων και η πλάγια σκέψη. Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης αποτελούν ο ψηφιακός, ο πληροφορικός και ο τεχνολογικός γραμματισμός, οι δεξιότητες του μοντελισμού και της προσομοίωσης, η ασφαλής ενασχόληση με το Διαδίκτυο και αρκετά συναφή περαιτέρω (Χαρμπάτση, 2023).

1.2 Εργαστήρια Δεξιοτήτων και συμπεριληπτική οπτική

1.2.1 Η έννοια της διαφορετικότητας

Κομβική έννοια, όταν εξετάζουμε το ζήτημα της συμπερίληψης, αποτελεί η διαφορετικότητα, η οποία μπορεί να λάβει πολύ μεγαλύτερη ποικιλία από αυτή που φέρουμε στον νου μας. Σύμφωνα με τους Γουβιά και Νιώτη (2008), η διαφορετικότητα «δεν περιορίζεται ή εξαντλείται μόνο σε εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ιδιομορφίες, ή που αναφέρεται αβασάνιστα στο δίπολο «μειονότητα-πλειονότητα», αλλά περιλαμβάνει μια σειρά από πολύπλοκες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ευρύτερα πολιτισμικές συνιστώσες της ταυτότητας του κάθε ατόμου» (σ. 40).

1.2.2 Συνθήκες συμπεριληπτικού πεδίου

Ως προς το δεύτερο και κυριότερο μέρος της εργασίας μάς ενδιαφέρει να εξετάσουμε -κριτικά- αφενός, εάν τα ΕΔ αποτελούν ένα πλαίσιο που μπορεί να καταστεί συμπεριληπτικό και αφετέρου, εάν το περιεχόμενο και οι δράσεις του προβάλλουν τη σημασία και την αναγκαιότητα της συμπερίληψης.

Σύμφωνα με την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, που θεμελίωσε την ένταξη των *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων* στο ωρολόγιο πρόγραμμα των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι σχετικές δραστηριότητες δύνανται να διαφοροποιηθούν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες, είτε των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν Ε.Ε.Α., είτε αυτών που έχουν αναπηρία, είτε εκείνων που ομιλούν διαφορετική γλώσσα και φέρουν διαφορετική κουλτούρα. Το γεγονός, ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες ποικίλλουν, αποτελεί μία συνθήκη, που επιτρέπει την ικανοποίηση όλων των ενδιαφερόντων, όλων των κλίσεων, όλων των επιλογών. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε, ότι ο χαρακτήρας του μαθήματος είναι ο πολυδιάστατος και δεν υπάρχουν τάσεις αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Υπ. Απόφαση 94236/2021).

Υπό την προαναφερθείσα κατεύθυνση που χαρακτηρίζει τα ΕΔ φαίνεται να διακατέχονται από ένα πνεύμα συμπερίληψης, καθώς -τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο- επιδιώκεται η υπέρβαση των εμποδίων που απορρέουν από τη διαφορετικότητα, λόγου χάρη ως προς τη γλώσσα ή τον πολιτισμό. Τονίζεται emphaticά, όπως σημειώθηκε, το περιθώριο διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων, γεγονός που παρέχει και με τη βούλα ευρέα περιθώρια ευελιξίας διδασκόντων και διδασκόμενων. Έτσι, μπορούν να υλοποιηθούν δράσεις που να ανταποκρίνονται σε όλα τα μαθητικά προφίλ και ιδιαιτερότητες. Φερ' ειπείν, ενδέχεται ένας/μία μαθητής/τρια να μην παρουσιάζει κλίση στην έκθεση ιδεών, μα να φέρει ιδιαίτερες καλλιτεχνικές ικανότητες. Ας εξετάσουμε, όμως, πιο συγκεκριμένα το περιθώριο να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων άτομα που δεν αναπτύσσονται τυπικά και φέρουν κάποια αναπηρία.

Για να αποφανθούμε, εάν τα ΕΔ προβάλλουν το ζήτημα της συμπερίληψης, κρίνεται αναγκαίο να ανατρέξουμε στις θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται εντός αυτών. Εκ των τεσσάρων θεματικών που προαναφέρει η Πραδάκη (2022), εκείνη που φαίνεται να προωθεί και να προβάλλει ζητήματα ισονομίας, ισότητας και

κατ' επέκταση συμπερίληψης είναι η τρίτη, με τίτλο *Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναισθήση & Ευθύνη*.

Όλες οι έννοιες που απαρτίζουν την εν λόγω ενότητα (ενδιαφέρον, ενέργεια, κοινωνική ενσυναίσθηση, ευθύνη) προωθούν μια ανθρωπιστική κατεύθυνση, μία στάση αλτρουισμού και αλληλεγγύης. Ίσως ο κομβικότερος όρος να είναι αυτός της ενσυναίσθησης, ο οποίος κατά τη Δημακοπούλου (2019) συνίσταται σε μία συναισθηματική κατάσταση του ανθρώπου κατά την οποία συμμερίζεται τις ανησυχίες τρίτων ανθρώπων, προσπαθεί βιώσει τα συναισθήματά τους και να κατανοήσει τη -δεινή συνήθως- θέση τους. Για να το θέσουμε πιο απλοϊκά, πρόκειται για την απόπειρα του ατόμου να «μπει στα παπούτσια» του συνανθρώπου του (Δημακοπούλου, 2019). Κι επειδή ο όρος συνοδεύεται από το επίθετο «κοινωνική», αναφέρεται σε περιπτώσεις διαφοροποίησης των ατόμων ως προς τη θέση που έχουν στην κοινωνία και τις δυνατότητες (ή συνήθως τις δυσκολίες) που απορρέει μία τέτοια δεινή θέση. Παραδείγματος χάρη, τρανή περίπτωση δεινής κοινωνικής θέσης αποτελούν τα άτομα με αναπηρία, καθώς, δυστυχώς, δεν είναι λίγες φορές που αποτελούν θύματα χλευασμού και περιθωριοποίησης, είτε λόγω της κατάστασής τους, είτε κάποιου περιορισμού τον οποίο συνεπάγεται η αναπηρία τους.

Έτσι, η ενότητα αυτή, βάσει των εννοιών που την απαρτίζουν, επιδιώκει να στρέψει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών/τριών -οι οποίοι αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες- σε αυτές τις ομάδες, να αναδείξει τις δυσκολίες που βιώνουν και να αντιπαραθέσει τις ανέσεις -σε διάφορα επίπεδα- που απολαμβάνει η πλειοψηφία των πολιτών εν συγκρίσει με αυτούς. Λόγου χάρη, για ένα άτομο με αναπηρία είναι σαφώς δυσκολότερο να διαδραματίσει μία ομαλή επαγγελματική σταδιοδρομία συγκριτικά με ένα άτομο που διαθέτει όλα τα μέλη του σώματός του, έχει τη δυνατότητα όραση και ακοής, διακρίνεται από φυσιολογική νοημοσύνη και ψυχική υγεία.

Προς επιβεβαίωση της παραπάνω ερμηνείας της θεματικής, παραθέτουμε ένα πραγματικό παράδειγμα δράσης που υλοποιήθηκε από τους/ις μαθητές/τριες ενός Δημοτικού Σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στη Γ' τάξη του Στ' Δημοτικού Σχολείου του Αμαρουσίου, οι οποίοι ενεπλάκησαν σε μία δράση με θέμα «*Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα*». Έτσι, προσέδωσαν στη δράση τον τίτλο «*Σταματώ τις διακρίσεις - Αποδέχομαι τον άλλο*» και ζωγράφισαν εικόνες που απεικόνιζαν την αρμονική συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, είτε αυτά αφορούσαν την εξωτερική εμφάνιση, είτε τη φυλή των ατόμων (<https://blogs.sch.gr/6dimamarous/ergastiria-dexiotiton/olokliromenes-driseis-ton-ergastirion-dexiotiton/>).

1.3 Εργαστήρια δεξιοτήτων και άτομα με αναπηρία ή Ε.Ε.Α.

Όπως αναφέρθηκε στην περίληψη, επιπλέον επιδίωξη του παρόντος εγχειρήματος αποτελεί η εξέταση της ύπαρξης του περιθωρίου συμμετοχής ατόμων με αναπηρία

(ή ΕΕΑ) στο μάθημα αυτό. Ή, για να το θέσουμε διαφορετικά, εάν οι δραστηριότητες που εκτυλίσσονται σε αυτό το πλαίσιο κρίνονται προσβάσιμες για τα άτομα αυτά.

Για να διερευνήσουμε αυτή την πτυχή του μαθήματος, θα ανατρέξουμε στα πιθανά είδη δραστηριοτήτων που μπορούν να διεξαχθούν, δηλαδή σε πιθανές διαδικασίες που μπορούν να ακολουθηθούν από τους/ις μαθητές/τριες στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου. Πριν, όμως, συμβεί αυτό οφείλουμε να προσδιορίσουμε και αποδώσουμε το περιεχόμενο των δύο αυτών ομάδων.

1.3.1 Άτομα με αναπηρία

Κατά τον Σούλη (2008), αναφερόμαστε σε μία ιδιόμορφη κατάσταση, η οποία κρίνεται ευμετάβλητη και προκύπτει εξαιτίας, αφενός, των προσωπικών στοιχείων που φέρει το κάθε άτομο και, αφετέρου, των γνωρισμάτων των πλαισίων από τα οποία περιβάλλεται. Η ύπαρξη της αναπηρίας οφείλεται στον συγκερασμό οργανικών και περιβαλλοντικών λόγων, οι οποίοι απορρέουν κομβικές δυσκολίες και στερήσεις στον βίο του ατόμου και σε πληθώρα πτυχών του, όπως είναι, λόγου χάρη, η αυτοεξυπηρέτηση, η εκπαίδευση και η επαγγελματική σταδιοδρομία (Σούλης, 2008).

1.3.2 Άτομα με Ε.Ε.Α.

Προκειμένου να προσδιορίσουμε τον πληθυσμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα ανατρέξουμε στον ελληνικό νόμο, ο οποίος τα περιγράφει ως άτομα τα οποία δυσκολεύονται -παραπάνω του αναμενομένου- να μάθουν και να προσαρμοστούν. Ανασταλτικούς παράγοντες αποτελούν ιδιαιτερότητες σωματικού, διανοητικού, ψυχολογικού, συναισθηματικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Για να καταστούμε πιο σαφείς πρόκειται για άτομα που παρουσιάζουν χαμηλό νοητικό δυναμικό, άτομα που έχουν πολύ μειωμένες ικανότητες όρασης ή ακοής, άτομα με προβληματικό λόγο, άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία), άτομα με Δ.Α.Φ. (Διαταραχή αυτιστικού φάσματος) και συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές, καθώς και άτομα που πάσχουν νευρολογικά ή ορθοπεδικά.

Πλην των προαναφερθεισών ομάδων, στα άτομα με Ε.Ε.Α. εντάσσονται, ακόμα, νήπια, παιδιά και έφηβοι που, ναι μεν δεν ανήκουν σε κάποιον από τους παραπάνω πληθυσμούς, αλλά χρήζουν παροχής ειδικής εκπαιδευτικής φροντίδας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης ή για ένα μέρος αυτής (Μάρκου, 2015).

1.3.3 Είδη δραστηριοτήτων των Ε.Δ.

Παρατηρώντας ένα πλάνο που παρουσιάζει την υλοποίηση επτά δράσεων στο πλαίσιο του μαθήματος ΕΔ, αντιλαμβανόμαστε επί του πρακτέου την πληθώρα των δραστηριοτήτων που μπορούν να διεξαχθούν. Ενδεικτικά, στα εξής εργαστήρια σημειώθηκαν οι κάτωθι δραστηριότητες (Μάνιος, χ.χ.):

- Συζητήσεις
- Καταιγισμός ιδεών

- Εξαγωγή ορισμών
- Συνεργασία
- Λήψη αποφάσεων
- Επιχειρηματολογία
- Παρουσιάσεις
- Σχεδιασμός χάρτη
- Αιτιολόγηση και τεκμηρίωση
- Πλοήγηση στο Διαδίκτυο
- Δημιουργία εικόνας
- Αναπαραστάσεις

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικός στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Με το παρόν εγχείρημα επιδιώκεται να διερευνήσουμε, αφενός, τη σχέση των *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων* με την προώθηση της συμπερίληψης, δηλαδή να εξετάσουμε, εάν το πλαίσιο αυτό προάγει και αναδεικνύει τη συμπερίληψη. Αφετέρου, επιδιώκουμε τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο άτομα με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. μπορούν να συμμετάσχουν στις σχετικές δραστηριότητες, όπως αυτές προβλέπονται να λάβουν χώρα στο πλαίσιο του νέου αυτού μαθήματος.

Η εργασία μας αποσκοπεί στην τριβή και την επιδίωξη απάντησης δύο κύριων ερωτημάτων:

1. Προωθούν τα ΕΔ το ζήτημα της συμπερίληψης;
2. Είναι εφικτό άτομα με αναπηρία ή Ε.Ε.Α. να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες που προβλέπονται στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων;

2.2 Περιορισμοί

Όπως συμβαίνει με τη συντριπτική πλειοψηφία των μελετών, έτσι και αυτή δεν θα ήταν εφικτό να είναι απαλλαγμένη από μερικούς αξιοσημείωτους περιορισμούς. Πρώτα απ' όλα, δεν διενεργήσαμε κάποια ανασκόπηση άλλων μελετών που να επιδιώκουν τη διερεύνηση κοινών πεδίων, δηλαδή, εάν τα ΕΔ αποτελούν μία πρόταση που παρουσιάζει σημεία τομής με το ζήτημα της συμπερίληψης και εάν επιτρέπουν τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία και των Ε.Ε.Α. Αυτή η τακτική δεν επιδιώχθηκε, αφενός ελλείψει χρόνου και αφετέρου εξαιτίας των ελάχιστων χρόνων που έχει ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα το μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, γεγονός που περιορίζει την ποικιλία σχετικών ερευνών.

Επιπλέον, δεν ερευνήσαμε απόψεις και εμπειρίες, είτε μαθητών, είτε εκπαιδευτικών, που συμμετέχουν άμεσα στο εγχείρημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ώστε να εξετάσουμε άμεσα τι πραγματεύεται, τι εφαρμόζουν οι συντελεστές του, ποιες είναι οι προεκτάσεις του και ποια πεδία φέρεται να έχει

προσεγγίσει ενεργότερα,. Δηλαδή, αν θίγονται ζητήματα από όλες τις θεματικές του επί ίσοις όροις.

Η απουσία τόσο ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, όσο και συλλογής εμπειρικών δεδομένων αιτιολογεί την απουσία αναφοράς σε κάποιο κλασικό μεθοδολογικό πλαίσιο. Η προσέγγισή μας είχε αμιγώς κριτικό χαρακτήρα, κινηθήκαμε και σχολιάσαμε βάσει των οδηγιών και των -θεωρητικών κατά κύριο λόγο- κατευθύνσεων που πλασιώνουν το μάθημα.

Τέλος, όπως προαναφέραμε, δεν πρέπει να ξεχνάμε, πως η τρέχουσα σχολική χρονιά αποτελεί τη μόλις τέταρτη που το μάθημα αποτελεί μέρος του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, επομένως δεν υπάρχει πληθώρα ικανών δειγμάτων γραφής, για να κρίνουμε με ασφάλεια τις επιδιώξεις και την εστίαση αυτής της καινοτομίας.

3. Αποτελέσματα

Επομένως, προσεγγίζοντας κριτικά τις θεματικές ενότητες που το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποδίδει στο μάθημα αυτό, κρίνουμε, ότι -ιδίως μέσω της θεματικής που προαναφέρθηκε- τα ΕΔ διακρίνονται (και) από πνεύμα συμπερίληψης. Δεν αποκλείουμε την πιθανότητα αξιοποίησης και των υπόλοιπων θεματικών προς ανάδειξη του ζητήματος της συμπερίληψης, ωστόσο επικεντρωθήκαμε στη συγκεκριμένη θεματική, καθώς όροι, όπως το ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση -σε κοινωνικό επίπεδο- αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους της συμπερίληψης.

Αναφορικά με τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία ή Ε.Ε.Α., εύκολα γίνεται αντιληπτό, ότι η πληθώρα επιλογών συνεπάγεται την ύπαρξη περιθωρίου ικανοποίησης όλων των επιθυμιών, ενδιαφερόντων και κλίσεων, αλλά, επίσης, και την ύπαρξη περιθωρίου συμμετοχής ατόμων που παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και ικανότητες, όπως, για παράδειγμα, τα άτομα με σωματική αναπηρία, ένα συχνό φαινόμενο στην κοινωνία μας. Παρατηρούμε, επί παραδείγματι, πως όλες ανεξαιρέτως οι παραπάνω δραστηριότητες επιτρέπουν σε μαθητές που παρουσιάζουν σωματική αναπηρία ή μειονεκτούν ως προς το εύρος των κινητικών δεξιοτήτων. Στηρίζονται στον λόγο, τον διάλογο, τη συνεργασία, τη χρήση της τεχνολογίας, γενικότερα πεδία και τομείς που δεν προϋποθέτουν κάποια κινητική επιδεξιότητα, ούτε φέρνουν στο επίκεντρο το σώμα του ατόμου.

Φυσικά, μπορεί να προκύψουν και δραστηριότητες, οι οποίες να προαπαιτούν την ικανότητα της όρασης, της ακοής, της κίνησης και των υπόλοιπων πτυχών που αναστέλλουν οι τυχόν αναπηρίες. Φερ' ειπείν, μία δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι η συμμετοχή σε πρόγραμμα ελληνικών παραδοσιακών χορών ως μία εναλλακτική μέθοδος άσκησης.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί και η εξής παράμετρος. Ο πληθυσμός των ατόμων με αναπηρία και Ε.Ε.Α. είναι εξαιρετικά ευρύς και παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Δηλαδή, μπορεί μία δραστηριότητα να μην δημιουργεί προβλήματα σε άτομα με κινητική αναπηρία, αλλά να λειτουργεί αποτρεπτικά για ένα άτομο με σημαντικά προβλήματα λόγου και ομιλίας. Ομοίως, το παράδειγμα με τον χορό μπορεί να

αποτρέπει τη συμμετοχή ατόμων με κινητικά προβλήματα, αλλά μπορεί να αφήνει περιθώρια συμμετοχής σε άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας ή άτομα με οπτική αναπηρία ή άτομα με κώφωση ή άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Επομένως, λόγω της ποικιλομορφίας του πληθυσμού των ατόμων με αναπηρία/Ε.Ε.Α. δεν μπορούμε να αποφανθούμε απόλυτα και με σαφήνεια υπέρ ή κατά της γνώμης, ότι οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων προσφέρονται ανεπιφύλακτα για τη συμμετοχή των ατόμων αυτών.

4. Συζήτηση/Επίλογος

Εάν θέλουμε να κάνουμε ένα συνολικό σχόλιο, θα χαρακτηρίζαμε την ένταξη των ΕΔ στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων ως μία άκρως συμφέρουσα καινοτομία. Η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, που προβάλλεται ως επιταγή του μαθήματος, αποτελεί μία πρώτης τάξεως ευκαιρία για τη διαμόρφωση ενός τω όντι συμπεριληπτικού σχολείου. Πολύ θετικό στοιχείο του μαθήματος αποτελεί, επίσης, το ευρύ περιθώριο ευελιξίας που διέπει τόσο τη θεματολογία, όσο και τη μεθοδολογία. Παρ' όλα αυτά, απαιτείται αδιάκοπη εγρήγορση και ευελιξία ως προς πιθανές τροποποιήσεις που θα χρειαστούν, εξαιτίας της ποικιλομορφίας των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α ή/και αναπηρίες. Η απλή ένταξη διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων δεν αποτελεί πανάκεια. Τα Ε.Δ. μπορούν να εμπλουτίσουν, φυσικά, τόσο το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, όσο και να συνεισφέρουν αποφασιστικά στη διάπλαση ενεργών, σοβαρών, αφυπνισμένων, με ευαίσθητες πολιτών.

Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Νέο Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γουβιάς, Δ. & Νιώτη, Ν. (2008). Η αναγνώριση της «Διαφορετικότητας» στο Ελληνικό Σχολείο: Ιδεολογικά, θεσμικά και πρακτικά ζητήματα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 21, 39–62.
- Δημακοπούλου, Φ. (2019, 24 Ιανουαρίου). *Empathy and education* [Ενσυναίσθηση και εκπαίδευση]. *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoulou-foteini/empathy-and-education-dimakopoulou-foteini.htm>
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη για σύγχρονη προβληματική*. Μεταίχμιο.
- Μάνιος, Σ. (χ.χ.). *Δεξιότητες ζωής και κοινωνικοί επιχειρηματίες: Εκπαιδευτικό σχέδιο δράσης στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων* [Εκπαιδευτικό υλικό, Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων», MIS 5092064]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Μάρκου, Π. (2015, 18 Αυγούστου). Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ειδική αγωγή. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm>
- Μοσχονά, Θ.-Ε. (2001). Εργασιακές δεξιότητες - Ειδικότητες: Έννοιες και μετρήσεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104-105, 229–247.
- Πραδάκη, Δ. (2022). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα εργαστήρια δεξιοτήτων 21ου αιώνα* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους: Δεύτερος τόμος. Από την έρευνα στην πράξη παιδαγωγική της ένταξης. Gutenberg.
- Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα, Επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκη.
- Υπ. Απόφαση 94236/2021. Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β' 3567/03.08.2021).
- Φλουρής, Γ.-Σ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χαρμπάτση, Χ. (2023). *Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος εργαστηρίων δεξιοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
- 6ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου. (χ.χ.). *Ολοκληρωμένες δράσεις των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων*. [blogs.sch.gr. https://blogs.sch.gr/6dimamarous/ergastiria-dexiotiton/olokliromenes-draseis-ton-ergastirion-dexiotiton/](https://blogs.sch.gr/6dimamarous/ergastiria-dexiotiton/olokliromenes-draseis-ton-ergastirion-dexiotiton/)

Μια μελέτη περίπτωσης οικογένειας ατόμων με οπτική αναπηρία

Όλγα Κωστίκα, Μαρία Τζίμα & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Περίληψη

Το παρόν εγχείρημα έχει ως βασική επιδίωξη να παρουσιάσει αναλυτικά τις πτυχές του βίου των ατόμων με προβλήματα όρασης και των οικογενειών τους, είτε πρόκειται για μερική απώλεια όρασης (μερική τύφλωση), είτε για ολική (τύφλωση). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται αναφορά στην περίπτωση που ένα άτομο θεωρείται τυφλό και στην περίπτωση που θεωρείται μερικώς βλέπον, στις αιτίες που προκαλούν απώλεια της όρασης, στα χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων. Συνεχίζοντας, αναλύεται η στάση της οικογένειας απέναντι στο τυφλό παιδί, ο τρόπος με τον οποίο το αντιμετωπίζει. Ακόμα, εξετάζεται η ψυχολογία του ίδιου του ατόμου που παρουσιάζει οπτική αναπηρία και τα προβλήματα που αναπτύσσονται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σε επόμενο στάδιο, πραγματοποιείται μνεία στην –επαγγελματική και συναισθηματική– υποστήριξη. Καταγράφουμε, ωστόσο, και πηγές στήριξης, συναισθηματικής, κυρίως, φύσεως, πέρα από τις επαγγελματικές, που δύνανται να διαδραματίσουν, επίσης κομβικό ρόλο. Στο τέλος της εργασίας, παρατίθενται τα συμπεράσματα μίας ποιοτικής έρευνας, με μέσο συλλογής δεδομένων τη δομημένη συνέντευξη, που διενεργήθηκε σε μία οικογένεια, δύο μέλη εκ της οποίας αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης (ένα έχει απωλέσει μερικώς και ένα ολικώς το φως του).

Λέξεις-κλειδιά: προβλήματα όρασης, οπτική αναπηρία, οικογένεια, υποστήριξη

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Οπτική αναπηρία

1.1.1 Μερική τύφλωση και τύφλωση

Για να ορίσουμε τα μερικώς βλέποντα και τα τυφλά άτομα, θα επικαλεστούμε την Αμερικανική Ιατρική Ένωση. Πιο συγκεκριμένα, κατά τους Κατσούλη και Χαλικιά (2007):

- ✓ Τυφλός είναι εκείνος που, ακόμα κι αν του παρασχεθεί η ιδανικότερη ιατρική παρέμβαση, παρουσιάζει κεντρική οπτική οξύτητα ίση (στο καλύτερο μάτι) ή μικρότερη του 10% (20/200). Σε αυτές τις περιπτώσεις, το άτομο κρίνεται ανέφικτο να ακολουθήσει τυπικές μεθόδους εκπαίδευσης, αντ' αυτού διδάσκεται, είτε με τη μέθοδο Braille, είτε με ακουστικώς. Η ελληνική νομοθεσία ορίζει ότι το ποσοστό όρασης ενός τυφλού ατόμου πρέπει να είναι μικρότερο του 5% (1/20).

- ✓ Μερικώς βλέπων είναι εκείνος που, όταν του παρασχεθεί η ιδανικότερη ιατρική παρέμβαση, παρουσιάζει κεντρική οπτική οξύτητα από 20/70 έως και 20/200. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το άτομο δύναται να φέρει εις πέρας την ανάγνωση κειμένων με μεγάλα γράμματα ή υποβοηθούμενος από μεγεθυντικούς φακούς και συναφή όργανα.

1.1.2 Αίτια απώλειας όρασης

Οι λόγοι, στους οποίους μπορεί να οφείλεται μία μερική ή ολική απώλεια όρασης, μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Κατά σειρά, θα αναφερθούμε στα γενετικά, τα προγεννητικά, τα περιγεννητικά και τα μεταγεννητικά αίτια. Αρχικά, στα γενετικά συγκαταλέγεται το γεγονός, πως οι γονείς ή οι κοντινοί συγγενείς είναι φορείς παρόμοιας αναπηρίας. Δεύτερον, τα προγεννητικά αίτια αφορούν μολύνσεις και αρρώστιες, που αναπτύσσονται, όσο διαρκεί η ανάπτυξη του εμβρύου. Τα περιγεννητικά αίτια συμπίπτουν χρονικά με τη διάρκεια του τοκετού. Περιγεννητικό αίτιο που μπορεί να αποφέρει πρόβλημα όρασης είναι ένας τραυματισμός ή μία σημαντικά πρόωρη γέννηση. Τα μεταγεννητικά αίτια, όπως προκύπτει και από την ετυμολογία της λέξης, συμβαίνουν μετά από τη γέννηση του παιδιού, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής. Ενδεικτικά, τέτοια αίτια αποτελούν οι μολύνσεις, οι όγκοι που εμφανίζονται, σοβαροί τραυματισμοί, παιδικές αρρώστιες (Κατσούλης & Χαλικά, 2007).

1.1.3 Χαρακτηριστικά τυφλών παιδιών

Η βιβλιογραφία, όσον αφορά τα παιδιά που παρουσιάζουν οπτική μειονεξία, έχει ασχοληθεί κατά κύριο λόγο με τυφλά και σε μικρότερο βαθμό με τα μερικώς βλέποντα (Τσιναρέλης, 2005). Το τυφλό παιδί, προκειμένου να αλληλοεπιδράσει με το περιβάλλον του, επιστρατεύει όλες τις υπόλοιπες αισθήσεις που διαθέτει πλην της όρασης (αφή, ακοή, οσμή, όσφρηση). Η αφή χρησιμοποιείται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, προκειμένου να αντισταθμιστεί η οπτική αδυναμία, ωστόσο δεν είναι δυνατόν να κατανοηθεί το σύνολο των αντικειμένων. Ένας λόγος είναι ο φόβος που εκδηλώνεται από γονείς και ειδικούς, που οδηγεί στην υπερπροστασία του παιδιού. Ένας άλλος λόγος σχετίζεται με κάποιους περιορισμούς, στους οποίους υπόκειται η αφή. Για παράδειγμα, δεν μπορούν να προσεγγιστούν απτά μεγάλα κτίρια (πολυκατοικίες, ουρανοξύστες, ιδρύματα, βιβλιοθήκες) ή φαινόμενα της φύσης (βουνά, ψηλά δέντρα). Αυτά, αναγκαστικά, μπορούν να κατανοηθούν μόνο διαμέσου της προφορικής περιγραφής. Έτσι, το παιδί που έχει απωλέσει ολικά την όραση του χαρακτηρίζεται από ελλιπή ανάπτυξη, καθώς περιορίζονται αισθητά οι εμπειρίες του, δυσχεραίνεται η κινητικότητα του και ελαττώνεται η ευχέρεια με την οποία διεκπεραιώνει τις καθημερινές του ανάγκες, ενώ, τέλος, ανεπηρέαστη δεν μένει και η επικοινωνία με τους γύρω του. Πλήττεται εξίσου σημαντικά (Τσιναρέλης, 2005). Απαιτείται να περάσει ένα διάστημα, να παρέλθει σταδιακά ο χρόνος, προκειμένου να εξοικειωθεί με τις εσωτερικές αλλαγές, που του συμβαίνουν, και τις ανησυχίες που

τον διέπουν και να καταστεί αυτόνομο και λειτουργικό ον το άτομο με οπτικούς περιορισμούς.

Σαφώς, η ψυχολογία ενός ατόμου που μειονεκτεί οπτικά είναι σαφώς πιο εύθραυστη εν συγκρίσει με τα μη υστερούντα άτομα. Αυτή, όμως, η ευθραυστότητα ποικίλλει από άτομο σε άτομο, αναλόγως, αρχικά, εάν έχει χάσει ύστερα την οπτική του αίσθηση ή αν δεν την έφερε ποτέ εκ γενετής. Στη δεύτερη περίπτωση, το άτομο δεν έχει μέτρο σύγκρισης, επομένως η θλίψη και η στεναχώρια μετριάζεται (Σταφυλίδης, 2020).

1.2 Οικογένεια και άτομα με προβλήματα όρασης

1.2.1 Ο ρόλος της οικογένειας

Το παιδί, που φέρει οπτική αναπηρία, έχει πολύ μεγάλη ανάγκη στήριξης από τον κοινωνικό του περίγυρο, τα άτομα με τα οποία βρίσκεται σε πολύ συχνή ή αραιότερη επαφή. Με τις ομάδες που απαρτίζουν τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου ασχολήθηκε ο Cassel (1976), ο οποίος αναφέρθηκε σε τρεις κλίμακες κοινωνικής στήριξης. Καθοριστικό στοιχείο στην εν λόγω διάκριση αποτέλεσε η εγγύτητα του ατόμου με τα μέλη κάθε ομάδας. Έτσι, στο πρώτο επίπεδο της ιεραρχίας τοποθετούνται η οικογένεια μαζί με τους κοντινούς ανθρώπους της, ύστερα συναντούμε συγγενείς, φίλους, γείτονες του ατόμου, καθώς άτομα του ίδιου εργασιακού περιβάλλοντος. Τρίτο και τελευταίο επίπεδο είναι αυτό που περιλαμβάνει τους ειδικούς, τους επαγγελματίες που παρέχουν ψυχολογική και γνωστική στήριξη στο έχον οπτική αναπηρία άτομο και την οικογένειά του. Η εν λόγω στήριξη μπορεί να είναι, είτε εξ αποστάσεως, είτε διά ζώσης (Cassel, 1976).

Η οικογένεια συνιστά τον κατ' εξοχήν πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού του ατόμου, ενώ αποτελεί και την πρώτη κοινωνική ομάδα, το πρώτο κοινωνικό σύστημα στο οποίο εντάσσεται το άτομο, διαμορφώνει σημαντικά τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις του παιδιού. Στο οικογενειακό πλαίσιο, μεταξύ πολλών άλλων, λαμβάνουν χώρα συζητήσεις, μαθαίνονται τρόποι συμπεριφοράς, επιλύονται προβλήματα. Αποτελεί τον φυσικό χώρο, όπου θεμελιώνονται όλες οι δεξιότητες (Γεωργούλας κ. ά., 2014).

Ο ρόλος της οικογένειας ενός παιδιού με τύφλωση μπορεί να γίνει σαφέστερα κατανοητός εντός ενός κοινωνικού και ψυχολογικού πλαισίου. Ο ρόλος που επιτελεί η οικογένεια είναι αντίστοιχος του ρόλου που επιτελεί μία οικογένεια κανονική, που δεν φροντίζει κάποιο ιδιαίτερο παιδί. Δηλαδή, σε κάθε περίπτωση υπάρχει μία αέναη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδί, την οικογένεια και το πολιτισμικό περιβάλλον. Η οποιαδήποτε αλλαγή σε οποιοδήποτε μέλος κι αν προκληθεί αναμένεται να ασκήσει επίδραση και στα έτερα μέλη, τους γονείς και τα αδέρφια.

Η οικογένεια αποτελεί το κατ' εξοχήν ασφαλέστερο περιβάλλον, καθώς μέσα σε αυτό το άτομο μπορεί να εκφραστεί αμιγώς ελεύθερα, δεν υπόκειται σε κανέναν περιορισμό. Όσο σοβαρό πρόβλημα κι αν αντιμετωπίζει, εντός της οικογένειας δεν θα αισθανθεί ποτέ μειονεκτικά, θα του επιτρέπεται εις αεί να είναι ο εαυτός του.

Επομένως, κάθε σκέψη υποβιβασμού της συμβολής του οικογενειακού πλαισίου είναι άτοπη (Μπουσκάλια, 1993).

1.2.2 Αντιδράσεις και συναισθήματα των γονέων

Ο ψυχικός κόσμος των γονέων παρουσιάζεται αρκετά συγκεχυμένος, κυριαρχούν πολλά και διαφορετικά συναισθήματα. Ενίοτε εκφράζονται έντονα, ενίοτε πιο σιωπηλά. Διακρίνεται ένα συναισθηματικό συνεχές. Σε αυτό το συνεχές είναι πολύ πιθανόν να έγκειται, αρχικά, ένα ανέκφραστο πένθος, μία θλίψη αναμειγμένη με οργή, καθώς το παιδί που απέκτησαν δεν ήταν το αναμενόμενο, το αποτέλεσμα που προσδοκούσαν. Δεύτερον, πιθανώς να αισθάνονται ενοχή, ευθύνη για την τωρινή κατάσταση, καθώς τείνουν πολύ συχνά να υπερπροστατεύουν το παιδί ή στη χειρότερη περίπτωση να το απορρίπτουν. Αυτή η ενοχή πηγάζει και από την αδυναμία, που αισθάνονται, να διεκπεραιώσουν επαρκώς την ανατροφή, την προστασία και την εκπαίδευση του παιδιού. Ακολουθεί μία τάση δυσφορίας και απελπισίας, ιδιαίτερα, όταν εισπράττουν οίκτο και αντιλαμβάνονται τη λύπη του ευρύτερου κοινωνικού περίγυρου. Τέλος, διακατέχονται από μία ευρεία ανησυχία και αβεβαιότητα αναφορικά με το τι μέλλει γενέσθαι μελλοντικά, τι εξέλιξη θα παρουσιάσει το παιδί.

Πέρα των προαναφερθέντων συναισθημάτων, αναπτύσσονται αρκετά ακόμα, τα οποία θεωρούνται από τη βιβλιογραφία αντιδράσεις αμυντικής φύσεως. Πιο συγκεκριμένα, γονείς κυριεύονται από έντονο φόβο και άδηλο πόνο. Φόβος, καθώς ο κόσμος της αναπηρίας αποτελεί μία άγνωστη έως τώρα κατάσταση. Το αίσθημα αυτό, που είναι εύλογο και θα χαρακτήριζε τον καθένα μας, οδηγεί σε σταδιακή αποσιώπηση, μία υποχώρηση, τόσο των γονέων, όσο και της οικογένειας από το κοινωνικό προσκήνιο. Οι άνθρωποι αυτοί απομονώνονται σε μεγάλο βαθμό, κλείνονται στον εαυτό τους. Με αυτόν τον τρόπο, κάμπτουν εν μέρει τις τύψεις, που αισθάνονται, περί ευθύνης τους για την αναπηρία του παιδιού, καταπραΰνουν το αίσθημα της ενοχής. Αυτή η στάση, ωστόσο, της απόσυρσης ελλοχεύει σοβαρούς κινδύνους. Μπορεί να διαβρώσει την εσωτερική δομή της οικογένειας, την ισχύ του ιστού της. Η μεγαλύτερη απειλή αφορά τα πιο κλειστά μέλη της οικογένειας, που τείνουν να εξαρτώνται περισσότερο από τα υπόλοιπα και παρουσιάζουν μία σαφώς μεγαλύτερη ευαισθησία. Οι γονείς πολλές φορές τείνουν να αρνούνται πως το παιδί τους μαστίζεται από μία αναπηρία. Στην πλειοψηφία τους, οι γονείς θεωρούν καταδικαστική την αισθητική μειονεξία που παρουσιάζει το παιδί τους, την αισθάνονται ως μία ανυπέρβλητη πραγματικότητα. Υπό το πρίσμα αυτό, αρνούνται πεισματικά την ύπαρξη μίας σχετικής περίπτωσης. Ύστερα από το στάδιο της άρνησης, μία άλλη τακτική των γονέων, αν και σπανιότερα χρησιμοποιούμενη εν συγκρίσει με τις προαναφερθείσες αμυντικές συμπεριφορές, αποτελεί η απόπειρά τους να εξιδανικεύουν τη μειονεκτική κατάσταση. Αυτή η τακτική είναι πιθανό να ακολουθείται συνειδητά και ασυνείδητα, προκειμένου να σιγήσουν εσωτερικές φωνές θλίψης και να βρουν μία προσωρινή έξοδο από το τέλμα, στο οποίο

βρίσκονται, εξαιτίας του προβλήματος του παιδιού τους. Η εξιδανίκευση επιστρατεύεται κατά κύριο λόγο από άτομα ιδιαίτερου πνευματικού επιπέδου, που διακατέχονται από θρησκευτικές και μεταφυσικές ανησυχίες (Κρουσταλάκης, 2005).

1.3 Συμβουλευτική γονέων παιδιών με απώλεια όρασης

1.3.1 Γονείς και επαγγελματίες

Οι Cunningham και Davis (1985) αναφέρθηκαν σε τρία είδη σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και τους ειδικούς, που σπεύδουν να βοηθήσουν. Αναφέρεται εκ των προτέρων πως τα επικείμενα μοντέλα διατυπώθηκαν σε διαφορετική χρονική περίοδο, ωστόσο κρίνονται όλα εξίσου χρήσιμα και αναγκαία, αναλόγως με τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούνται.

Πρώτο είδος σχέσης γονέων και ειδικών είναι το μοντέλο του ειδικού, κατά το οποίο ο τελευταίος επισημαίνει στους γονείς τα λάθη τους και, εάν κριθεί αναγκαίο, τους παρέχει εξειδικευμένη στήριξη. Αυτό το μοντέλο επιστρατεύεται, όταν το παιδί χρήζει ιδιόζουσα ιατρική αρωγή. Τότε, κρίνεται αναγκαίο να εφαρμοστούν από ειδικούς συγκεκριμένες θεραπευτικές αγωγές. Οι γονείς δεν δύνανται να βοηθήσουν σημαντικά, καθώς προϋποτίθενται ασυνήθιστες δεξιότητες.

Προχωρώντας, το μοντέλο της μεταφύτευσης σημαίνει τη διδασκαλία ειδικών δεξιοτήτων από τους ειδικούς, για να καταστούν οι γονείς του παιδιού ανεξάρτητοι και να μη χρειάζεται ύστερα ειδική παρέμβαση. Σε αυτό μοντέλο απαιτείται ο μεγαλύτερος φόρτος εργασίας, όσον αφορά τη μετάγγιση των ειδικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την κάμψη των προβλημάτων που αναμένεται να προκύψουν. Τρίτο και τελευταίο αποτελεί το συνεργατικό μοντέλο. Οι ειδικοί και οι γονείς του παιδιού συμπορεύονται, προσφέροντας με διαφορετικό τρόπο και αλληλοεπιδρούν με επίκεντρο το τι είναι ορθό να συμβεί, για να αντιμετωπιστούν τα οιαδήποτε προβλήματα.

Το μοντέλο της συνεργασίας εφαρμόζεται όταν επιθυμείται ο σχεδιασμός τακτικών κάλυψης βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αναγκών. Για να καρποφορήσει αυτό το μοντέλο, είναι απαραίτητη η μίξη των ειδικών γνώσεων που φέρει ο εκάστοτε γονέας για το παιδί του και της επαγγελματικής γνώσης που φέρει ένας ειδικός, ώστε να βρεθούν και να επιστρατευθούν οι καλύτερες δυνατές λύσεις (Cunningham & Davis, 1985).

1.3.2 Πληροφόρηση και στήριξη γονέων

Είναι αδήριτη η ανάγκη των γονέων να ενημερωθούν διεξοδικά περί της μειονεξίας που χαρακτηρίζει το παιδί τους. Πρέπει να τους γνωστοποιηθεί η ακριβής φύση του προβλήματος του παιδιού τους και να λάβουν τη μέγιστη δυνατή συμβουλευτική και εκπαίδευση ενόψει των καθημερινών αναγκών του παιδιού, που παρουσιάζει τη μειονεξία. Η ενημέρωσή εδράζεται σε τέσσερις πυλώνες. Πρόκειται για τους εξής: διάγνωση, πρόγνωση, αιτιολογία και θεραπευτική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Η

διάγνωση αφορά τη γνώση του βαθμού παρέκκλισης του παιδιού από το κανονικό, η πρόγνωση ενημερώνει για αυτό που επίκειται να συναντήσουν μελλοντικά, η αιτιολογία, όπως προδίδει και η ονομασία, στου λόγους εμφάνισης του προβλήματος, ενώ η θεραπεία και η εκπαίδευση ασχολούνται με όλα, όσα επιδέχονται βελτίωσης.

Το κομβικότερο βήμα είναι να εκτιμηθεί με σχολαστικότητα το πρόβλημα που διέπει το παιδί και να ερμηνευθούν ορθά τα ευρήματα. Παρατηρείται ότι οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο και επιζητούν τη διάγνωση και την πρόγνωση, δηλαδή τι τους επιφυλάσσει το εγγύς μέλλον. Όταν, όμως, τα παιδιά βρίσκονται σε εξαιρετικά μικρή ηλικία (τριών ή λιγότερων ετών) είναι επισφαλές να προβούμε σε μακροπρόθεσμες προβλέψεις. Επομένως, η ευστοχία της κάθε εκ των προτέρων πρόβλεψης είναι αμφίβολη.

Όταν οι γονείς του παιδιού δεν λαμβάνουν κάποια εκτίμηση ή πρόβλεψη, είναι πιθανόν να αισθανθούν παραγκωνισμένοι ή ότι έχουν λάβει πρόχειρη και αδιάφορη ενημέρωση. Έτσι, ένας ειδικός θεωρείται τιμιότερος, όταν μιλήσει με ειλικρίνεια, δίχως να είναι μεγαλόστομος ή, αντίθετα, πεσιμιστής, όσον αφορά το μακροπρόθεσμο διάστημα. Αντιθέτως, οι βραχυπρόθεσμες, σχετικές με το είδος των αναγκών του παιδιού, συμβουλές είναι θεμιτές και επιβεβλημένες. Μία βραχυπρόθεσμη υπόδειξη μπορεί να αφορά τα επόμενα δύο ή τρία χρόνια.

Οι γονείς του παιδιού που παρουσιάζει κάποια αναπηρία είναι πολύ κομβικό να στηριχθούν συναισθηματικά. Κατά τον Callias (1994), υπάρχουν τρία περιβάλλοντα που δύνανται να υποστηρίξουν ψυχολογικά τους γονείς. Εκκινούμε με την επαγγελματική στήριξη. Πιο αναλυτικά, αναφερόμαστε στην άμεση και συστηματική επαφή γονέων με ειδικούς συμβούλους, ικανούς να συνεισφέρουν στη μείωση της θλίψης και της αγωνίας των γονέων. Συνεχίζοντας, στο επίκεντρο τίθεται το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Είναι κομβικό, η φύση των προβλημάτων του παιδιού να γίνει κατανοητή, όχι μόνο από τους γονείς, αλλά από όλη την οικογένεια ευρύτερα, δηλαδή από τους κοντινούς συγγενείς. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για την ευρύτερα οικογενειακή στήριξη. Παππούς, γιαγιά, θείοι, θείες δύνανται να αποτελέσουν σημαντικά σημεία αναφοράς και στήριξης για τους γονείς του παιδιού. Ενδέχεται, όμως, η παρουσία τους να είναι επιβλαβής, εάν επιδίδονται σε επίρριψη ευθυνών στους γονείς του παιδιού. Λόγου χάρη, να ειπωθεί ότι το αντιμετώπισαν υπερβολικά μαλθακά. Τέλος, θα αναφερθούμε στις οικογένειες, που ένα, τουλάχιστον, μέλος τους παρουσιάζει αντίστοιχη αναπηρία. Θεωρείται πολύ βοηθητική η τριβή με αυτές τις οικογένειες. Υπάρχει αμοιβαία κατανόηση, γνωρίζει ακριβώς η μία την κατάσταση της άλλης, δεν χρειάζεται να υποθέσει ή να φανταστεί. Ιδανική και αποτελεσματική κρίνεται η επαφή που διέπεται από συμπάθεια και εκατέρωθεν γνωστοποίηση δυσκολιών. Και όχι μόνο. Επιδιώκουν, παράλληλα, να βρουν περαιτέρω λύσεις και εναλλακτικές στήριξης των παιδιών τους (Callias, 1994).

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικός στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Ως στόχος τίθεται να διερευνήσουμε τη στάση της οικογένειας έναντι στην «ιδιαιτέρη» κατάσταση των μελών της, να διερευνήσουμε εάν υπάρχουν πράγματα που αδυνατούν να προσφέρουν τα άτομα με οπτική αναπηρία, εάν κρίνεται αναγκαία κάποια αλλαγή ή τροποποίηση εντός του οικογενειακού πλαισίου και εάν κρίνεται αναγκαία η παρουσία κάποιου ειδικού στο πλάι της οικογένειας.

Έτσι, όπως προκύπτει από τα ανωτέρω, τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται και επιθυμεί η παρούσα έρευνα να απαντήσει αποτελούν τα ακόλουθα:

- i. Ποια είναι η στάση της οικογένειας έναντι στην «ιδιαιτέρη» κατάσταση των μελών της;
- ii. Υπάρχουν πράγματα που αδυνατούν να προσφέρουν τα άτομα αυτά;
- iii. Κρίνεται αναγκαία κάποια αλλαγή/τροποποίηση εντός του οικογενειακού πλαισίου;
- iv. Κρίνεται αναγκαία η παρουσία κάποιου ειδικού στο πλάι της οικογένειας;

2.2 Ερευνητική μέθοδος

Η ποιοτική είναι ένας από τους δύο πιθανούς χαρακτήρες που μπορεί να έχει μία έρευνα. Ο ερευνητής, που διεξάγει μία τέτοια έρευνα, έχει ως στόχο να διερευνήσει και να ερμηνεύσει προσωπικές γνώμες, απόψεις, γνώσεις, στάσεις κάποιου/ων ατόμου/ων αναφορικά με ένα ζήτημα. Με τον τρόπο αυτόν, θα προκύψουν πιο σύνθετα και ενδιαφέροντα δεδομένα και συμπεράσματα για το ζήτημα το οποίο εξετάζεται ερευνητικά. Δεν επιδιώκεται η ανάδειξη μίας ακλόνητης αλήθειας, πράγμα το οποίο θα ήταν και αδύνατον, καθώς η υποκειμενική γνώμη είναι ανέφικτο να ποσοτικοποιηθεί και να γενικευθεί (Μαντζούκας, 2007).

2.3 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία μας χαρακτηρίζεται σκόπιμη, ανήκει στο είδος της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας. Το δείγμα έχει επιλεγεί σκόπιμα και στοχευμένα, αφενός για να εξοικονομηθεί χρόνος και αφετέρου βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, από τα οποία κρίθηκε, ότι μπορεί να παρέχει την απαιτούμενη πληροφορία (Φαρμάκης, 2015).

2.3.1 Δείγμα

Αναφερόμενοι αναλυτικότερα στο δείγμα μας, αυτό αποτέλεσε μία πενταμελής διευρυμένη οικογένεια, και πιο συγκεκριμένα, δύο σύζυγοι, δύο τέκνα (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) και η μητέρα του συζύγου (γιαγιά). Ο σύζυγος είναι μερικώς βλέπων, λόγω ατυχήματος και το αγόρι τυφλό. Τα υπόλοιπα μέρη του δείγματός μας είναι απολύτως βλέποντα. Προς αποφυγή κάθε παρερμηνείας, ξεκαθαρίζεται ότι τα μέλη της οικογένειας ενημερώθηκαν καθ' όλα περί του σκοπού της έρευνας, της

διασφάλισης της ανωνυμίας τους και τους επισημάνθηκε ιδιαίτερα η κομβικότητα του ρόλου τους στη διεξαγωγή του εγχειρήματος.

2.4 Ερευνητικό εργαλείο

Ένα εκ των κυριότερων και ευρέως χρησιμοποιούμενων εργαλείων στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθόδου αποτελεί η συνέντευξη. Συνίσταται στην προφορική επικοινωνία ανάμεσα σε δύο (τουλάχιστον) πρόσωπα και αποσκοπεί στην απόσπαση στοιχείων που σχετίζονται με το ερευνητικό αντικείμενο και συνεισφέρουν στη διερεύνησή του. Τονίζεται πως η εν λόγω διαδικασία μπορεί να συνιστά μια συζήτηση, ωστόσο υπάρχουν ορισμένες ειδοποιούσες διαφορές. Η συνέντευξη, όπως προαναφέρθηκε, συνιστά ερευνητικό εργαλείο, το οποίο διεισδύει στις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων. Ακόμα μία ειδοποιός διαφορά προκύπτει από τα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος σε μία συνέντευξη. Πρόκειται για άτομα άγνωστα μεταξύ τους, συνθήκη η οποία απουσιάζει, όταν αναφερόμαστε σε μία κοινή συζήτηση. Τέλος, εκείνο το στοιχείο που διακρίνει μία κοινή συζήτηση από το εργαλείο συλλογής δεδομένων, που έχει επιλεγεί, είναι το γεγονός πως στη δεύτερη περίπτωση ο συνεντευκτής είναι εκείνος που διευθύνει τη συζήτηση και χαράσσει τη σταδιοδρομία της.

Πιο συγκεκριμένα, κιάλας, η συνέντευξη που διεξήχθη ήταν δομημένη, μορφή που συνεπάγεται την ύπαρξη προδιαγεγραμμένου αριθμού ερωτήσεων με, επίσης, προδιαγεγραμμένο περιεχόμενο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Η μέθοδος της συνέντευξης αξίζει να σημειωθεί πως αξιοποιεί και τη μη λεκτική επικοινωνία, δηλαδή τα μηνύματα που δεν απορρέουν από τον λόγο του ατόμου. Το μη λεκτικό κομμάτι της επικοινωνίας μεταδίδει τα αισθήματα που απορρέουν από τις λέξεις, ή αλλιώς, το «συγκινησιακό περιεχόμενο». Συχνά, το λεκτικό και το μη λεκτικό μήνυμα συμπιπτουν, με το δεύτερο να κρίνεται πιο αξιόπιστο από τους περισσότερους ανθρώπους, καθώς ελέγχεται με μεγαλύτερη δυσκολία και αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια τα αισθήματα του ομιλούντος (Liu et al., 2018).

2.5 Περιορισμοί

Ο κυριότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με το δείγμα, το οποίο κρίνεται αρκετά περιορισμένο, γεγονός που καθιστά απαγορευτική τη γενίκευση των δεδομένων της έρευνας. Παρά το περιορισμένο εύρος, ωστόσο, προσδοκούμε ότι θα προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες πρόκειται να συμβάλλουν ακόμα περισσότερο στην εξέταση του θέματος που πραγματευόμαστε.

3. Αποτελέσματα

Για να αξιοποιήσουμε καλύτερα τα δεδομένα που προήλθαν από την έρευνα, ο σχολιασμός των συνολικών δηλώσεων αναμένεται να γίνει βάσει των στόχων που τέθηκαν εξ αρχής.

Εν αρχή, επιθυμούμε να υπογραμμίσουμε τη σημασία της υποστήριξης και της ενημέρωσης αυτών των γονέων. Σίγουρα, η αποδοχή δεν θα έρθει αυτομάτως, χρειάζεται χρόνος και υπομονή το πρώτο διάστημα, έως ότου το πρόβλημα να συνειδητοποιηθεί, να γίνει αποδεκτό, να συμβαδίζουν με αυτό και να φτάσουν σε σημείο παράλληλου βαδίσματος. Ακόμα, είναι απολύτως λογικό να κυριαρχούν συναισθήματα θλίψης, λύπης και απογοήτευσης, μόλις γίνεται γνωστό στους οικείους του ατόμου ένα τόσο ανατρεπτικό πρόβλημα. Κάτι συναφές ένωσε η μαμά και η γιαγιά για τον μικρό γιο. Δεν χωράει, όμως, καμία αμφιβολία, πως η στάση όλων των μελών της οικογένειας απέναντι στον πατέρα και τον γιο είναι πέρα για πέρα θετική, οι απαντήσεις ήταν άμεσες και ξεκάθαρες επί του συγκεκριμένου. Κανείς εκ των άλλων τριών μελών της οικογένειας δεν αισθάνεται άσχημα ή ντροπιασμένος από αυτή την κατάσταση, ήταν κάτι που το ανέφεραν αυτοβούλως, δίχως να αποτελεί επιμέρους ερώτηση, αν ένωσαν ποτέ κάτι αρνητικό. Αντιθέτως μάλιστα, έδειξαν ότι αυτό αποτελεί μία κατάσταση που επέφερε μεγαλύτερη συσπείρωση, καθώς εκ των πραγμάτων είναι αναγκασμένοι να προσφέρουν περισσότερα του αναμενόμενου στα δύο συγκεκριμένα μέλη. Εξάλλου τα προβλήματα έχουν εδραιωθεί και ωριμάσει εντός του οικογενειακού πλαισίου, τα μέλη της οικογένειας έχουν εξοικειωθεί και γνωρίζουν να συνυπάρχουν με αυτά. Η θετική στάση της οικογένειας φανερώνεται και από το γεγονός ότι φέρονται στα δύο άτομα που αντιμετωπίζουν οπτικές δυσκολίες, όπως ακριβώς φέρονται στους ανθρώπους που δεν διέπονται από κάποιο αντίστοιχο πρόβλημα.

Αναφορικά με το μέγεθος της ύπαρξης πραγμάτων που ο πατέρας και ο γιος αδυνατούν να προσφέρουν, σχεδόν όλοι επεσήμαναν από κάτι, αλλά πρόκειται για καταστάσεις δευτερεύουσες, υπό την άποψη, ότι μπορούν να διεκπεραιωθούν με τη συμβολή των υπόλοιπων μελών της ευρύτερης οικογένειας. Για παράδειγμα, ο πατέρας ανέφερε ότι κωλύεται να οδηγήσει. Η μητέρα και η κόρη απέφυγαν να αναφέρουν κάτι, ούτε άφησαν κάποιο περιθώριο υπαινιγμού. Ο τυφλός γιος κάνει μία μνεία στην αδυναμία του να προσέχει την αδερφή του, όταν η ίδια ήταν μικρή. Τέλος, και η γιαγιά αναφέρει με βεβαιότητα μερικά πράγματα, όπως τα ψώνια ή η μετακίνηση των παιδιών, αλλά δεν αφήνει περιθώριο να υπονοηθεί ότι πρόκειται για κάτι ανεπανόρθωτο. Διαπιστώνουμε, επίσης, την απουσία σημαντικών προβλημάτων στην καθημερινότητα της οικογένειας, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων απάντησε αρνητικά κατηγορηματικά, δεν έγινε κάποια εκτενής αναφορά σε κάποιο πρόβλημα ή σε κάποιον σημαντικό περιορισμό.

Επιπλέον η οικογένεια ρωτήθηκε, εάν θα ήταν επιθυμητή κάποια αλλαγή. Σε αυτό το πλαίσιο οι απόψεις διίστανται. Δεν είναι κοινή η άποψη ότι δεν είναι αναγκαίο να τροποποιηθεί κάτι στο οικογενειακό πλαίσιο. Αυτή εκφράστηκε από μέλη της οικογένειας, που κρίνουν ότι η παγιωμένη κατάσταση δεν επιδέχεται βελτίωσης. Υπήρξαν, όμως, και οι δηλώσεις παραδοχής –εκ μέρους του παιδιού– της δυσκολίας της κατάστασης και η επιθυμία αναίρεσης της οπτικής αναπηρίας. Το γεγονός ότι αυτή η άποψη εκφράστηκε από τον γιο ίσως να μην εντελώς τυχαία, μπορεί να

σχετίζεται με το αυθόρμητο της ηλικίας του. Δηλαδή, να αποτελεί μία κοινή επιθυμία, αλλά να παρατηρήθηκε κάποιος δισταγμός εκ των μεγαλύτερων ως προς την έκφρασή της.

Κλείνοντας, παρατηρούμε από τις απαντήσεις ολόκληρης της οικογένειας ότι, τουλάχιστον την τωρινή περίοδο, δεν μεσολαβεί η παρουσία κάποιου ειδικού, κάποιου επαγγελματία, ούτε είναι αναγκαία, όπως δηλώνουν με σιγουριά.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έρχονται να συμφωνήσουν με τη μελέτη της Μουτσάκη (2017) και Πάσχου και Μαστροθανάση (2024), οι οποίες εξετάζουν τη σημασία της οικογενειακής υποστήριξης και της συναισθηματικής αποδοχής στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών με οπτική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, η μεν τόνισε τη σημασία της συναισθηματικής αποδοχής εκ μέρους της οικογένειας για την ψυχολογία του παιδιού με οπτική αναπηρία, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τα δικά μας ευρήματα, ενώ η δε υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στην υποστήριξη και κοινωνική ένταξη των παιδιών, κάτι που επίσης διαπιστώθηκε μέσω των συνεντεύξεων της υπό μελέτη οικογένειας (Πάσχου & Μαστροθανάση, 2024· Μουτσάκη, 2017).

Είναι πολύ ευχάριστη η άκρως και αμιγώς θετική στάση που τηρεί η οικογένεια απέναντι στα ειδικά μέλη της. Είναι άκρως κομβική με διακύβευμα τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την απρόσκοπτη ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Εάν δεν λάβει θετικά συναισθήματα και συμπεριφορές, δεν πρόκειται να νιώσει αποδεκτό, επιθυμητό και θα αναπτύξει εξαιρετικά περιορισμένη αυτοπεποίθηση. Το κλειδί βρίσκεται στο πώς θα εκλάβει το ίδιο το παιδί τη δυσκολία του. Όσο περισσότερο θετικά εκληφθεί, αυτό θα γίνεται αντιληπτό και στους σημαντικούς άλλους, με τους οποίους αλληλοεπιδρά. Μία εσωστρεφής και ηττοπαθής συμπεριφορά θα έχει ως αποκύημα μία αντίστοιχη αντιμετώπιση.

5. Επίλογος

Η συμπεριφορά της οικογένειας απέναντι στα υστερούντα άτομα δεν πρέπει να παρεκκλίνει από αυτό που ονομάζουμε φυσιολογικό. Πρέπει η καθημερινότητα αυτού του ατόμου να βρίθει ευκαιριών εργασίας, διασκέδασης, εκπαίδευσης και συναφών δραστηριοτήτων. Σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει οι γονείς να κρύβουν το παιδί από τον έξω κόσμο, να το απομονώνουν, φοβούμενοι την κοινωνική κριτική. Αυτό, όμως, δε συνεπάγεται ελλιπή προστασία και παραμέληση, πρέπει να υπάρχει η στοιχειώδης προσοχή. Η οικογένεια του ατόμου αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα, όχι τον μοναδικό, σχετικά με τη ζωή του ατόμου (είτε του τυφλού, είτε του μερικώς βλέποντος), τη συμπεριφορά του, την προσωπικότητα που σχηματίζει. Όλες οι συμπεριφορές που εκτυλίσσονται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος θα πρέπει να έχουν θετικό αντίκτυπο στο ίδιο το άτομο και τα συναισθήματά του. Πέρα, όμως, από την αποδοχή και τη θετική στάση της οικογένειας, αντίστοιχη πρέπει να

είναι και η αντιμετώπιση ολόκληρης της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό θα διευκολυνθεί η ένταξη και η συμμετοχή τους σε όλους τους κοινωνικούς τομείς. Δεν φτάνει απλά να μη λοιδορούνται και να γίνονται αποδεκτοί, αλλά και να προωθείται η συμμετοχή τους.

Βιβλιογραφία

- Callias, M. (1994). *Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Άτομα με Ειδικές Ανάγκες* (τόμος Α'), Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. Ελληνικά Γράμματα.
- Cassel, J. (1976). The Contribution of the Social Environment to Host Resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123. <https://doi.org/10.1093/aje/104.2.107>
- Γεωργούλας, Σ., Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ. & Πράνταλος, Ι. (2014). *Κοινωνιολογία: Γ' τάξη γενικού λυκείου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Cunningham, C. & Davis, H. (1985). *Working with Parents: Frameworks for Collaboration*. Open University Press.
- Κατσούλης, Φ. & Χαλικιά, Ι. (2007). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης*. ΕΠΕΑΕΚ – Πρόσβαση για Όλους.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο*. Δανιάς.
- Liu, S., Volčič, Z. & Gallois, C. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Gutenberg.
- Μαντζούκας, Στ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα, η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μουτσάκη, Ά. (2017). *Η οικογενειακή αποδοχή και στήριξη στα ανήλικα παιδιά με οπτική αναπηρία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Γλάρος.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 239–253. <https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Πάσχου, Α. & Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Αντιμετώπιση και διαχείριση παιδιών με οπτική αναπηρία στο σχολείο και το σπίτι. *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση*, 1(2). <https://doi.org/10.12681/.36621>
- Σταφυλίδης, Α. (2020). *Η επίδραση της αυτόνομης κίνησης στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική αναπηρία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τσιναρέλης, Γ. (2005). *Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης*. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. <https://repository.edulll.gr/1084>

Φαρμάκης, Ν. (2015). Δειγματοληψία κατά Συστάδες (ΔκΣ). Στο Ν. Φαρμάκης, *Δειγματοληψία και εφαρμογές [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/4844>

Η ποιότητα ζωής και οι επιπτώσεις του κοινωνικού στίγματος σε γονείς με παιδιά με αναπηρία

Παύλος Καψαλάκης & Βασίλειος Τσάφος

Περίληψη

Η ευημερία των γονέων με παιδιά με αναπηρία σχετίζεται σημαντικά με τη συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες στην κοινότητα, οι οποίες συνδιαμορφώνουν την Ποιότητα Ζωής (ΠΖ) τους. Παρόλο που η ΠΖ σε οικογένειες με παιδιά με αναπηρία έχει διερευνηθεί εκτενώς, παραμένουν λιγοστές οι μελέτες που εξετάζουν την ΠΖ βάσει των ψυχοκοινωνικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν κατά τη συμμετοχή τους σε καθημερινές δραστηριότητες. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μία θεωρητική προσέγγιση της ΠΖ υπό το πρίσμα των καθημερινών εμπειριών δραστηριοτήτων γονέων με παιδιά με αναπηρία. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται πως το κοινωνικό στίγμα επιδρά ανασταλτικά όσον αφορά την πρόσβαση και συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες, και ως εκ τούτου αποτελεί αρνητικό κοινωνικο-περιβαλλοντικό παράγοντα ΠΖ. Η ερευνητική ανάδειξη εμπειρικών συσχετίσεων μεταξύ της ΠΖ γονέων με παιδιά με αναπηρία και των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που περιορίζουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή δύναται να καθοδηγήσει νέες στρατηγικές Εργοθεραπευτικής υποστήριξης της μαθητικής κοινότητας με εστίαση στην οικογένεια.

Λέξεις-κλειδιά: γονείς, αναπτυξιακές διαταραχές, ποιότητα ζωής, κοινωνικό στίγμα, εργοθεραπεία

Εισαγωγή

Η γονεϊκότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Ποιότητα Ζωής (ΠΖ), καθώς ένα λειτουργικό και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον που προάγει την ψυχική υγεία, τις σχέσεις και την ευημερία των γονέων, συμβάλλει εποικοδομητικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, η γονεϊκότητα περιλαμβάνει την ευθύνη των γονέων για ανατροφή και σφαιρική καλλιέργεια των παιδιών τους, αντανakλώντας μια σχέση φροντίδας, προστασίας, υποστήριξης και παροχής ενός ασφαλούς και ευνοϊκού πλαισίου συναισθηματικής, γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Η σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών ενδυναμώνεται και αναπτύσσεται καθοριστικά μέσα από τη συμμετοχή σε ποικίλες καθημερινές δραστηριότητες, όπως η αναψυχή, η εκπαιδευτική διαδικασία κ.τ.λ. Μέσα από δραστηριότητες π.χ. ελεύθερου χρόνου (παιχνίδι, άθληση, εκδρομές κ.ά.), ενισχύεται ο συναισθηματικός δεσμός, καλλιεργείται η αποδοχή και ενισχύεται το αίσθημα επάρκειας των γονέων. Επίσης, οι καθημερινές δραστηριότητες δυνητικά αποτελούν πεδίο θετικών

κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κοινωνικής συμμετοχής και ολόπλευρης ψυχосυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Σύμφωνα με το μοντέλο Ποιότητας Έργου – Ζωής / Occupational Quality of Life (O-QoL), η ΠΖ διαμορφώνεται μέσω της συμμετοχής του ατόμου στις καθημερινές δραστηριότητες και καθορίζεται από τη δυνατότητα συμμετοχής, την ικανοποίηση που λαμβάνει και το νόημα που αντλεί μέσω αυτών των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής.

Το κοινωνικό στίγμα μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ΠΖ των γονέων με παιδιά με αναπηρία, εξαιτίας στερεότυπων αντιλήψεων και προκαταλήψεων (π.χ. επαγγελματιών υγείας, εκπαιδευτικών, κοινωνικού περίγυρου) αναφορικά με την αναπηρία. Οι γονείς αντιμετωπίζουν αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές και εμπόδια τόσο σε θεσμικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο, ενώ παράλληλα βιώνουν κοινωνικές διακρίσεις, απομόνωση και περιορισμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες και καθημερινές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, η αδυναμία ή και δυσκολία πρόσβασης και συμμετοχής είτε των ίδιων είτε των παιδιών τους σε απαραίτητες και επιθυμητές καθημερινές δραστηριότητες δυσχεραίνει σημαντικά τον γονεϊκό τους ρόλο και επιβαρύνει την ΠΖ τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της λειτουργίας του κοινωνικού στίγματος ως ανασταλτικού παράγοντα στην πρόσβαση και ενεργό συμμετοχή των γονέων με παιδιά με αναπηρία σε ποικίλες καθημερινές δραστηριότητες, καθώς και της επίδρασης που έχει στην κοινωνική συμμετοχή και στη γενικότερη ψυχοκοινωνική τους ευημερία και ΠΖ.

Η θεωρητική πλαίσισση της επίδρασης του κοινωνικού στίγματος στην ΠΖ των γονέων παιδιών με αναπηρία δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στην εις βάθος κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών και προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι συγκεκριμένες οικογένειες. Η περαιτέρω επιστημονική και ερευνητική τεκμηρίωση των επιδράσεων αυτών μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων πολιτικών, αλλά και προγραμμάτων εκπαίδευσης, συμβουλευτικής, υποστήριξης και Εργοθεραπείας, τα οποία θα ενδυναμώσουν τους γονείς και θα τους εντάξουν ισότιμα στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

1. Η Έννοια της Ποιότητας Ζωής

Η «Ποιότητα Ζωής» (ΠΖ) αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που αναφέρεται στην υποκειμενική και αντικειμενική αντίληψη της ευημερίας του ατόμου ή του πληθυσμού, λαμβάνοντας υπόψη τόσο αντικειμενικούς όσο και υποκειμενικούς παράγοντες. Διαμορφώνεται από πλήθος παραγόντων, όπως η σωματική και ψυχική υγεία, η κοινωνική ευημερία, οι οικονομικές συνθήκες, η πρόσβαση στην εκπαίδευση και στις υπηρεσίες υγείας, η προσωπική ασφάλεια, καθώς και η ικανοποίηση και η αίσθηση νοήματος στη ζωή κ.α. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1995), η ΠΖ ορίζεται ως:

...η αντίληψη του ατόμου για τη θέση του στη ζωή, στο πλαίσιο του πολιτισμού και του συστήματος αξιών στο οποίο ζει, και σε σχέση με τους στόχους του, τις προσδοκίες του, τα πρότυπα και τις ανησυχίες του.

1.1 Ορισμός και Διαστάσεις της Ποιότητας Ζωής

Σε έναν περισσότερο σύγχρονο ορισμό στο πεδίο της αναπηρίας, σύμφωνα με τους Schalock και Verdugo (2012) η ΠΖ διαμορφώνεται στο πλαίσιο ενός συνόλου βασικών τομέων που αλληλοεξαρτώνται και επηρεάζονται από ατομικά χαρακτηριστικά και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι τομείς αυτοί περιλαμβάνουν: τη συναισθηματική ευημερία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την υλική ευημερία, την προσωπική ανάπτυξη, τη σωματική υγεία, την αυτονομία, την κοινωνική ένταξη και τα δικαιώματα.

Η εν λόγω προσέγγιση ενσωματώνει τόσο υποκειμενικούς δείκτες (όπως π.χ. η ικανοποίηση από τη ζωή) όσο και αντικειμενικά δεδομένα (όπως π.χ. οι συνθήκες διαβίωσης και πρόσβασης σε υπηρεσίες) για την αξιολόγηση και αποτίμηση της ΠΖ, δίνοντας έμφαση στη λειτουργική διάστασή της στο πλαίσιο υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία. Η ΠΖ, υπό αυτό το πρίσμα, λειτουργεί παράλληλα ως πλαίσιο αναφοράς για την αξιολόγηση της ευημερίας των πολιτών, αλλά και ως εργαλείο διαμόρφωσης πολιτικής για την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών με στόχο την ενδυνάμωση και κοινωνική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία.

1.2 Εργοθεραπεία και Ποιότητα Ζωής

Η Εργοθεραπεία είναι μια επιστήμη υγείας που επικεντρώνεται στη βελτίωση της λειτουργικότητας και της συμμετοχής των ατόμων σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής, μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις που βασίζονται σε δραστηριότητες με νόημα για το ίδιο το άτομο (WFOT, 2013).

Η Εργοθεραπεία σε παιδιά με αναπηρία εστιάζει στην ενίσχυση δεξιοτήτων για ενεργή συμμετοχή και αυτονομία σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως η προσωπική υγιεινή, το παιχνίδι, η εκπαίδευση και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσω εξατομικευμένης και ολιστικής προσέγγισης, οι Εργοθεραπευτικές παρεμβάσεις αναδεικνύουν τις δυνατότητες του παιδιού, ελαχιστοποιούν τους λειτουργικούς περιβαλλοντικούς περιορισμούς και προάγουν την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξή του (Case-Smith & O'Brien, 2014). Κατ' αυτό τον τρόπο, η Εργοθεραπεία δεν προάγει μόνο τις επιμέρους δεξιότητες του παιδιού, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση συνθηκών που ευνοούν την ευημερία και ΠΖ του.

1.3 Το Μοντέλο Ποιότητας Έργου – Ζωής / Occupational Quality of Life (O-QoL)

Ένα σύγχρονο και καινοτόμο ερμηνευτικό πλαίσιο της ΠΖ που αναπτύσσεται γύρω από τον κεντρικό άξονα του «Έργου», δηλαδή των καθημερινών δραστηριοτήτων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, αποτελεί το μοντέλο Ποιότητας Έργου – Ζωής / Occupational Quality of Life (O-QoL)

(Kapsalakis & Nteropoulou-Nterou, 2024) (Εικόνα 1). Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στη σημασία της ενεργού συμμετοχής σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για το άτομο και συμβάλλουν στην οικοδόμηση της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας, καθώς και στην προαγωγή της ευημερίας του.

Εικόνα 1: Μοντέλο Ποιότητας Έργου – Ζωής / Occupational Quality of Life (O-QoL)



Η ανάπτυξη του εν λόγω μοντέλου βασίστηκε σε ποιοτική φαινομενολογική ερευνητική προσέγγιση των εμπειριών συμμετοχής ενηλίκων με Νοητική Αναπηρία (ΝΑ) σε καθημερινές δραστηριότητες. Διενεργήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν εθελοντικά δεκατρία ενήλικα άτομα με ΝΑ (9 άνδρες και 4 γυναίκες, N=13) που παρακολουθούσαν ημερήσιο πρόγραμμα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης σε δομή. Στόχος της μελέτης ήταν η αποτύπωση των αντιλήψεών τους αναφορικά με την ΠΖ και τις εμπειρίες συμμετοχής ή και αποκλεισμού σε καθημερινές δραστηριότητες (Kapsalakis & Nteropoulou-Nterou, 2024).

Σύμφωνα με το μοντέλο Ποιότητας Έργου – Ζωής, η ΠΖ διαρθρώνεται σε τρεις κύριες διαστάσεις: κοινωνική ευημερία, ψυχική και σωματική ευεξία, υλική επάρκεια, οι οποίες συνδυαστικά συγκροτούν την έννοια της ΠΖ όπως αυτή βιώνεται μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες. Ειδικότερα, η ΠΖ ορίζεται ως (Kapsalakis & Nteropoulou-Nterou, 2024):

Το γενικό αίσθημα ευημερίας του ατόμου, το οποίο καθορίζεται από την εμπλοκή και ενεργητική συμμετοχή σε επιθυμητά και ουσιώδη για το άτομο καθημερινά Έργα – δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του σε προσωπικό, κοινωνικό, ψυχοσυναισθηματικό, σωματικό και υλικό επίπεδο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ΠΖ αποτελεί την ευμάρεια που απορρέει από τις καθημερινές δραστηριότητες (έργα), καθώς μέσω αυτών ικανοποιούνται θεμελιώδεις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των ανθρώπων.

2. Ποιότητα Ζωής και Καθημερινές Δραστηριότητες

Οι καθημερινές δραστηριότητες επιδρούν καθοριστικά στην υγεία και την ευημερία των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, έχει αναδειχθεί πως η κοινωνική συμμετοχή (Mihaila et al., 2024), οι επιθυμητοί ή μη επιθυμητοί ρόλοι σε δραστηριότητες (Fisher et al., 2007), καθώς και οι μορφές αποκλεισμού που απορρέουν από εξωτερικούς – πέραν του ελέγχου του ατόμου– παράγοντες (Mahoney et al., 2016) επιδρούν στη σωματική υγεία και την ΠΖ των ατόμων με αναπηρία.

2.1 Ορισμός των Καθημερινών Δραστηριοτήτων

Ως καθημερινές δραστηριότητες ορίζονται οι δομημένες ή άτυπες πράξεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής και συμβάλλουν στην επιβίωση, την ευημερία και την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Περιλαμβάνουν πρακτικές αυτοφροντίδας, παραγωγικές και δημιουργικές ενασχολήσεις, κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή, και διαμορφώνονται στο πλαίσιο πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών κ.α. μορφών περιβάλλοντος (Wilcock, 2006).

Συγκεκριμένα, οι καθημερινές δραστηριότητες χωρίζονται συνήθως σε τρεις κατηγορίες: αυτοφροντίδα (π.χ. προσωπική υγιεινή, ένδυση, σίτιση), παραγωγικότητα (π.χ. εργασία, εκπαίδευση, οικιακά), ελεύθερος χρόνος (π.χ. χόμπι, κοινωνικές συναναστροφές) (Wilcock, 2006). Βέβαια, οι καθημερινές δραστηριότητες δεν αποτελούν απλώς μέσα εκπλήρωσης λειτουργικών αναγκών, λειτουργούν παράλληλα ως πηγές νοήματος για τη δόμηση της ταυτότητας και των κοινωνικών ρόλων του ατόμου, δίνοντας αίσθημα σκοπού στη ζωή (Townsend, 2013).

Η Εργοθεραπεία αξιοποιεί τις καθημερινές δραστηριότητες ως κύριο θεραπευτικό μέσο για τη λειτουργική ανεξαρτησία, την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση και την προαγωγή της ΠΖ του ατόμου. Η εμπλοκή σε καθημερινές δραστηριότητες επιτρέπει την ανάπτυξη, επαναφορά ή και διατήρηση λειτουργικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα αποτελεί βασικό δείκτη νοήματος στη ζωή, κοινωνικής ένταξης και αυτόνομης διαβίωσης (Christiansen et al., 2015). Στον αντίποδα, η στέρηση ευκαιριών συμμετοχής σε ουσιώδεις και επιθυμητές δραστηριότητες έχει σχετιστεί με κοινωνική περιθωριοποίηση, επιδείνωση της σωματικής και ψυχικής υγείας, καθώς και χαμηλά επίπεδα ΠΖ (Holmes & Mortenson, 2024).

2.2 Η Σημασία της Συμμετοχής σε Καθημερινές Δραστηριότητες

Στη βιβλιογραφία της Εργοθεραπείας υποστηρίζεται ερευνητικά ότι η ενεργητική συμμετοχή σε ουσιώδεις και με νόημα δραστηριότητες συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ΠΖ. Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται το άτομο διαμορφώνουν

την καθημερινότητά του, επηρεάζουν τις επιλογές και τους στόχους του και ικανοποιούν βασικές ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες, όπως π.χ. το νόημα και ο σκοπός στη ζωή.

Στην έρευνα της Solish et al. (2010) εξετάζεται η συμμετοχή παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συμμετείχαν σε σημαντικά περισσότερες κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και είχαν περισσότερους φίλους σε σχέση με τα παιδιά με αναπηρία. Επιπλέον, τα παιδιά με αναπηρία συναναστρέφονταν συχνότερα με ενήλικες παρά με συνομηλίκους. Η περιορισμένη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, καθώς και η μειωμένη επαφή με συνομηλίκους, συνιστούν επιβαρυντικούς παράγοντες ΠΖ. Η απουσία ουσιαστικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η περιορισμένη εμπλοκή σε δραστηριότητες με νόημα επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοκοινωνική τους ευημερία, την ανάπτυξη κοινωνικής ταυτότητας και αισθήματος του ανήκειν.

Επιπλέον, η μελέτη του Eakman (2013) διερεύνει τις συσχετίσεις μεταξύ της συμμετοχής σε ουσιώδεις καθημερινές δραστηριότητες, της ικανοποίησης βασικών ψυχοσυναισθηματικών αναγκών (όπως π.χ. αυτονομία, δεξιότητες, διαπροσωπικές σχέσεις) και του νοήματος στη ζωή. Η ενασχόληση με ουσιώδεις δραστηριότητες σχετίστηκε με άμεση θετική επίδραση στην ικανοποίηση των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών, οι οποίες με τη σειρά τους προέβλεπαν υψηλότερα επίπεδα νοήματος ζωής.

Επίσης, σύμφωνα με τη Channon (2014), οι δραστηριότητες που σχετίζονται με αμειβόμενη εργασία, τέχνη, ψυχαγωγία και κοινωνική αλληλεπίδραση, έχουν προσωπικό νόημα και εναρμονίζονται με την προσωπική ταυτότητα, ενδυναμώνουν το άτομο, προάγουν την αυτοεκτίμησή του και συμβάλλουν στην ευημερία και στην ΠΖ.

Τέλος, στη μελέτη της Fesko et al. (2012) διερευνήθηκαν οι δυνατότητες και οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΝΑ στη συμμετοχή τους στην κοινότητα μέσω της εργασίας, της κοινωνικής προσφοράς και του εθελοντισμού. Η συγκεκριμένη έρευνα επισημαίνει τη σημαντικότητα της διατήρησης ενός ενεργού ρόλου στη ζωή μέσα από καθημερινές δραστηριότητες κοινωνικής προσφοράς, οι οποίες ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική ένταξη και την ΠΖ στα άτομα με ΝΑ.

2.3 Συνέπειες Αποκλεισμού και Περιορισμένης Συμμετοχής

Το θεωρητικό έργο της Whiteford (2004) αποτελεί θεμέλιο όσον αφορά το φαινόμενο της «στέρξης έργου», δηλαδή του περιορισμού της δυνατότητας του ατόμου να συμμετέχει σε ουσιώδεις καθημερινές δραστηριότητες λόγω εξωτερικών περιορισμών. Οι επιπτώσεις αυτού του φαινομένου (όπως π.χ. η απώλεια της προσωπικής ταυτότητας, η έλλειψη ελέγχου στη ζωή κ.ά.) αποτελούν κοινωνική και

πολιτική αδικία με σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία και τη γενικότερη ψυχосυναισθηματική ευημερία του ατόμου.

Η έλλειψη συμμετοχής σε επιθυμητές δραστηριότητες, η απώλεια της καθημερινής ρουτίνας, αλλά και οι ρουτίνες αδράνειας ή απραξίας, επιφέρουν απώλεια νοήματος, καταθλιπτική συμπτωματολογία και γενικότερη σωματική και ψυχосυναισθηματική κατάρρευση. Ως εκ τούτου, το άτομο στερείται κοινωνικής δικτύωσης, υφίσταται περιθωριοποίηση και απομόνωση, ενώ επίσης υπονομεύεται το αίσθημα του ανήκειν. Συνεπώς, η στέρηση έργου προκαλεί αξιοσημείωτη επιδείνωση της ΠΖ, λόγω του περιορισμού των επιλογών για εμπλοκή σε δραστηριότητες που προσδίδουν νόημα, οικοδομούν την ταυτότητα και προάγουν την κοινωνική συμμετοχή.

Στη μελέτη της Channon (2014) για την εμπλοκή ατόμων με ΝΑ σε καθημερινές δραστηριότητες αναδεικνύονται οι δομικές, περιβαλλοντικές και ενδοπροσωπικές παράμετροι που την επηρεάζουν, αλλά και οι ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις της για αυτοπραγμάτωση, κοινωνική ένταξη και ευημερία. Τα άτομα με ΝΑ παρουσιάζουν σημαντικά περιορισμένη ποικιλία και ποιότητα δραστηριοτήτων, ιδίως σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό. Οι καθημερινές ρουτίνες παθητικότητας και αδράνειας δεν οφείλονται κυρίως στις ικανότητες των ατόμων, αλλά σε κοινωνικούς, θεσμικούς και περιβαλλοντικούς φραγμούς.

3. Κοινωνικό Στίγμα και Ψυχοκοινωνικές Επιπτώσεις

Η εμπειρία της αναπηρίας συνιστά ένα βαθιά μετασχηματιστικό γεγονός για την οικογένεια, και ιδίως για τους γονείς, οι οποίοι καλούνται να αναδιαμορφώσουν τις προσδοκίες, τις κοινωνικές σχέσεις και την καθημερινότητά τους. Οι γονείς παιδιών με αναπηρία συχνά έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλές ψυχοκοινωνικές προκλήσεις, όπως το αυξημένο άγχος και η συναισθηματική επιβάρυνση, ενώ ταυτόχρονα βιώνουν μορφές στιγματισμού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Niedbalski, 2023). Το κοινωνικό στίγμα επιβαρύνει σημαντικά αφενός το ίδιο το παιδί με αναπηρία και αφετέρου τους γονείς, προκαλώντας τους αισθήματα εξάντλησης, μοναξιάς, ντροπής ή ακόμα και ενοχής.

3.1 Ορισμός και Θεωρίες Κοινωνικού Στίγματος

Η θεωρία του κοινωνικού στίγματος αφορά μια πολυπαραγοντική κοινωνικοψυχολογική διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο ή μια ομάδα χαρακτηρίζεται αρνητικά και αποκλείεται λόγω ενός χαρακτηριστικού (ορατού ή μη) που αποκλίνει από τα κυρίαρχα κοινωνικά και ιδεολογικά πρότυπα.

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Erving Goffman (2001), το «*στίγμα*» αποτελεί ένα έντονα απαξιωτικό χαρακτηριστικό που μετατρέπει ένα «*ολόκληρο και κανονικό άτομο*» σε ένα «*συμβολικά ελαττωματικό*» υποκείμενο για το κοινωνικό σύνολο. Το στίγμα διακρίνεται από προκαταλήψεις, στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις και

μορφές κατηγοριοποίησης, περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, με αποτέλεσμα τη μείωση της κοινωνικής αξίας του ατόμου.

Οι Link και Phelan (2001) επαναπροσδιόρισαν το στίγμα σε πέντε βασικά στοιχεία: χαρακτηρισμοί, στερεότυπα/προκαταλήψεις, κοινωνικός διαχωρισμός, υποβάθμιση κοινωνικής θέσης και διακρίσεις. Αντίστοιχα, η κριτική κοινωνική θεωρία του στίγματος των Parker και Aggleton (2003) εξέτασε το στίγμα ως μηχανισμό αναπαραγωγής της κυρίαρχης πολιτικής και ιδεολογίας, δίνοντας έμφαση στον ρόλο των θεσμών, της πολιτικής και του καθημερινού λόγου (προφορικού και γραπτού) στη διατήρηση στιγματιστικών πρακτικών και κοινωνικού αποκλεισμού.

3.2 Κοινωνικό Στίγμα και Αναπηρία

Η αναπηρία, υπό το πρίσμα της κοινωνικής θεωρίας, δεν αφορά τη σωματική ή και νοητική βλάβη ατόμου, αλλά συνιστά αποτέλεσμα των περιβαλλοντικών, πολιτικών, θεσμικών, οικονομικών, πολιτισμικών κ.α. φραγμών που παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι (Oliver, 1996). Συνεπώς το κοινωνικό στίγμα, όσον αφορά την αναπηρία, δεν προέρχεται αποκλειστικά εξαιτίας της σωματικής βλάβης ή της λειτουργικής διαφοροποίησης του ατόμου, αλλά εδραιώνεται κυρίως βάσει των κοινωνικά κατασκευασμένων αντιλήψεων, προκαταλήψεων και στάσεων που προσδίδουν αρνητική σημασία στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα.

3.3 Επιπτώσεις του Κοινωνικού Στίγματος στην Ποιότητα Ζωής

Ειδικότερα, σύμφωνα με το μοντέλο Ποιότητας Έργου – Ζωής, όταν το περιβάλλον των ατόμων με αναπηρία χαρακτηρίζεται από ποικίλες μορφές κοινωνικού στίγματος, τότε το άτομο αντιμετωπίζει αποκλεισμό ή και περιορισμένες ευκαιρίες πρόσβασης σε καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. εκπαίδευση, εργασία, κοινωνική και πολιτική ζωή), παρουσιάζοντας εσωτερίκευση του στίγματος (Corrigan, 2014) με σοβαρές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση, στον αυτοπροσδιορισμό και στην ΠΖ του. Αυτές οι μορφές στιγματισμού δεν είναι μόνο διαπροσωπικές αλλά δομικές, καθώς εδράζονται σε θεσμικές πολιτικές, στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και στα εκπαιδευτικά και υγειονομικά συστήματα που αναπαράγουν συστηματικά κοινωνικές ανισότητες.

Στο πλαίσιο αυτό, η κριτική κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας υποστηρίζει την ανάγκη μετατόπισης του κοινωνικού και πολιτικού διαλόγου για την αναπηρία ως «πρόβλημα» σε ένα ιδεολογικό πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης, προάγοντας την αποδοχή της διαφορετικότητας και την άρση του στίγματος μέσα από πολιτικές κοινωνικής ένταξης, προσβασιμότητας, ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των αναπήρων.

4. Ποιότητα Ζωής Γονέων με Παιδιά με Αναπηρία

Η ΠΖ γονέων με παιδιά με αναπηρία συνδέεται αναπόσπαστα με τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στις καθημερινές δραστηριότητες της

προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Ωστόσο, η φροντίδα παιδιών με αναπηρία φαίνεται να επιφέρει ψυχοσυναισθηματική και σωματική εξάντληση των γονέων, ενώ παράλληλα το κοινωνικό στίγμα που βιώνουν οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση, επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχοκοινωνική ευημερία και τη συνολική ΠΖ της οικογένειας.

4.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την Ποιότητα Ζωής των Γονέων

Η Jansen-van Vuuren et al. (2021) διερεύνησαν την ΠΖ οικογενειών με παιδιά με αναπηρία. Οι συμμετέχοντες γονείς τόνισαν ότι η στήριξη από το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και από τις κοινωνικές δομές, επηρεάζει καθοριστικά τον γονεϊκό τους ρόλο και την οικογενειακή συνοχή. Επιπροσθέτως, οι πολιτισμικές στάσεις και το στίγμα απέναντι στην αναπηρία φάνηκαν να περιορίζουν τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες, με συνέπεια την απομόνωση και την ψυχοκοινωνική επιβάρυνση.

Σύμφωνα με τους Savari et al. (2023), η αντιλαμβανόμενη πίεση που βιώνουν οι γονείς συνιστά καθοριστικό αρνητικό παράγοντα για την ΠΖ, ενώ η κοινωνική υποστήριξη και η ψυχική ανθεκτικότητα λειτουργούν προστατευτικά. Η ύπαρξη υποστηρικτικών δικτύων συμβάλλει στη μείωση του άγχους, γεγονός που σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα ΠΖ. Παράλληλα, η κοινωνικοοικονομική τάξη των οικογενειών αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς, όπως υποστηρίζει η Jacobsen (2024), οι αλληλεπιδράσεις των οικογενειών με θεσμούς του κράτους πρόνοιας καθορίζονται από ταξικές διαφοροποιήσεις στην πρόσβαση σε υπηρεσίες και στην αποτελεσματικότητα της υποστήριξης που λαμβάνουν.

Επιπλέον, η επιβάρυνση της οικογένειας, σε επίπεδο χρόνου, συναισθημάτων και οικονομικών πόρων, σχετίζεται άμεσα με τη συνολική ΠΖ των γονέων. Η μελέτη των Çolak και Kahriman (2023) καταδεικνύει ότι οι αυξημένες ευθύνες φροντίδας και η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων σε προσωπικές ή κοινωνικές δραστηριότητες συνδέονται με χαμηλότερους δείκτες ΠΖ. Παράλληλα, η ανάγκη για ισορροπία μεταξύ των ρόλων γονέα, εργαζομένου και φροντιστή αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας. Η μελέτη της Parchomiuk (2022) τονίζει ότι η ικανοποίηση από τους πολλαπλούς ρόλους της ζωής και η δυνατότητα επίτευξης ισορροπίας μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής σχετίζονται θετικά με τη συνολική ικανοποίηση και την ψυχική ευημερία των γονέων.

4.2 Η Επίδραση του Κοινωνικού Στίγματος στις Οικογένειες Παιδιών με Αναπηρία

Το κοινωνικό στίγμα που σχετίζεται με την αναπηρία των παιδιών έχει σημαντικές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στους γονείς, επηρεάζοντας αρνητικά την καθημερινή τους ζωή και την ποιότητα της οικογενειακής ευημερίας. Τόσο το κοινωνικό στίγμα όσο και ο αυτο-στιγματισμός συνδέονται με αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένη ΠΖ (Chu et al., 2020).

Η μελέτη των Mourya et al. (2016) ανέδειξε κοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μητέρες παιδιών με ΝΑ, όπως π.χ. περιθωριοποίηση στην κοινότητα, απομόνωση από συγγενικά πρόσωπα και έλλειψη υποστήριξης, με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται η συναισθηματική τους κατάσταση και να περιορίζεται η συμμετοχή τους σε κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες.

Αντίστοιχα, ο Niedbalski (2021) μελέτησε τις στρατηγικές διαχείρισης του στίγματος σε γονείς παιδιών με ΝΑ, παρατηρώντας ότι υιοθετούν πρακτικές απόκρυψης, αντίστασης ή και αναπλαισίωσης για να προστατεύσουν, να διατηρήσουν ή να δομήσουν τη γονεϊκή τους ταυτότητα. Σε μεταγενέστερη μελέτη του διερεύνησε τη συνύπαρξη του κοινωνικού στίγματος με την ανάπτυξη της «γονεϊκής υπερηφάνειας», επισημαίνοντας την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων που βιώνουν οι γονείς καθώς ακροβατούν μεταξύ της κοινωνικής απόρριψης και της ενίσχυσης της αξίας του παιδιού τους (Niedbalski, 2023).

Επιπλέον, οι Ye et al. (2024) κατέδειξαν ότι το στίγμα επηρεάζει αρνητικά την οικογενειακή ΠΖ, καθώς ενισχύει το αίσθημα γονεϊκής ανεπάρκειας. Αντίστοιχα, η μελέτη των Li et al. (2019) υποστήριξε ότι ο αυτο-στιγματισμός των γονέων σχετίζεται με δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής τόσο των γονέων όσο και των παιδιών, επηρεάζοντας αρνητικά τη συναισθηματική σταθερότητα και τις σχέσεις των μελών της οικογένειας.

4.3 Ο Ρόλος της Εργοθεραπείας στην Προαγωγή και Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής

Η Εργοθεραπεία συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ΠΖ των γονέων με παιδιά με αναπηρία, υποστηρίζοντας όχι μόνο την ανάπτυξη του παιδιού αλλά και την ενδυνάμωση του οικογενειακού συστήματος συνολικά. Η συνεργασία με την οικογένεια και η εφαρμογή ενταξιακών στρατηγικών, όπως η προσαρμογή του εκάστοτε περιβάλλοντος και οι παρεμβάσεις στο φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο, ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή του παιδιού στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα.

Ο ρόλος, λοιπόν, της Εργοθεραπείας στην προαγωγή και βελτίωση της ΠΖ των γονέων με παιδιά με αναπηρία αναδεικνύεται ως καίριος και πολυδιάστατος, ιδίως μέσα από προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη συνεργασία και στην κοινωνική ένταξη. Οι οικογένειες παιδιών με αναπηρία αντιμετωπίζουν σύνθετες προκλήσεις, οι οποίες υπερβαίνουν τα λειτουργικά ζητήματα του παιδιού και αφορούν την ψυχοκοινωνική ευημερία των γονέων, την πρόσβαση σε υποστηρικτικές δομές και συστήματα και τη συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες (Honey et al., 2025).

Η Εργοθεραπεία, υιοθετώντας μία οικογενειοκεντρική προσέγγιση, επαναπροσδιορίζει τη συνεργασία με τους γονείς και επανακαθορίζει τον ρόλο τους ως ενεργά μέλη της θεραπευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τις αξίες και τις προτεραιότητες της ίδιας της οικογένειας (Hanna & Rodger, 2002). Η βιβλιογραφική επισκόπηση των Lage et al. (2024) επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματική και διαρκής συνεργασία μεταξύ Εργοθεραπευτών/τριών και γονέων προάγει τη

λειτουργικότητα, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητά τους να υποστηρίξουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού τους. Συνεπώς, η Εργοθεραπευτική παρέμβαση δεν αφορά αποκλειστικά τη σωματική ή γνωστική υποστήριξη του παιδιού, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία κοινοτήτων υποστήριξης και ισότητας με στόχο την ισότιμη συμμετοχή και την κοινωνική ένταξη της οικογένειας (Suarez-Balcazar et al., 2023).

Στο πλαίσιο αυτό, η Εργοθεραπεία λειτουργεί ταυτόχρονα ως μηχανισμός άρσης του κοινωνικού στίγματος, προάγοντας την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αποδοχή τόσο του παιδιού όσο και των γονέων, με στόχο την επανένταξη των οικογενειών σε κοινωνικά και λειτουργικά πλαίσια μέσω της υποστήριξης της συμμετοχής και της ενδυνάμωσης. Έτσι, η Εργοθεραπεία δεν περιορίζεται στην αποκατάσταση λειτουργικών δεξιοτήτων, αλλά αποτελεί στρατηγικό εργαλείο κοινωνικής δικαιοσύνης, ενισχύοντας την ΠΖ των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους σε προσωπικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

5. Συμπεράσματα και Ερευνητικές Προεκτάσεις

Διαχρονικά το κοινωνικό στίγμα έχει αναδειχθεί ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την κοινωνική ένταξη και τη συμμετοχή των οικογενειών με παιδιά με αναπηρία σε καθημερινές δραστηριότητες. Επιπλέον, έχει τεκμηριωθεί η αρνητική επίδρασή του στην ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτό-αντίληψη των γονέων, καθώς και στη συνολική ΠΖ της οικογένειας.

Η ΠΖ των γονέων παιδιών με αναπηρία καθορίζεται από ένα ευρύ φάσμα ατομικών, διαπροσωπικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών παραγόντων. Η ενίσχυση της κοινωνικής υποστήριξης και της ένταξης, η προώθηση πολιτικών φιλικών προς την οικογένεια και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας ως προς το στίγμα της αναπηρίας αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την υποστήριξη των γονέων και τη βελτίωση της ΠΖ εκείνων και των παιδιών τους.

Η Εργοθεραπεία αναδεικνύεται όχι μόνο ως θεραπευτικό αλλά και ως κοινωνικά μετασχηματιστικό επάγγελμα, το οποίο δύναται να προάγει την ΠΖ γονέων με παιδιά με αναπηρία μέσα από την ενδυνάμωση, την άρση του κοινωνικού στίγματος και την προώθηση της συμμετοχής σε ουσιαστικές καθημερινές δραστηριότητες. Μέσω της αναγνώρισης των γονέων ως ειδικών της οικογενειακής εμπειρίας και της δέσμευσης σε αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης, η Εργοθεραπεία δύναται να διαμορφώσει συνθήκες όπου η ευημερία δεν αποτελεί προνόμιο, αλλά κοινό δικαίωμα.

Ωστόσο, παρά τη σταδιακή αναγνώριση της σημασίας της οικογενειακής εμπειρίας στον χώρο της αναπηρίας, η ελληνική βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη, ειδικά σε ό,τι αφορά τις βιωματικές διαδρομές των γονέων και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την ευημερία και την κοινωνική τους ένταξη. Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι μία Εργοθεραπευτική προσέγγιση στην ΠΖ των γονέων παιδιών με αναπηρία δύναται να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο ερευνητικής εμβάθυνσης στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή κοινωνικοπολιτικών πρωτοβουλιών και παρεμβάσεων που θα ενισχύουν τον ρόλο της Εργοθεραπείας, καθιστώντας αυτή ένα από τα βασικά μέσα για την καταπολέμηση του στίγματος, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την υποστήριξη των οικογενειών με παιδιά με αναπηρία, συμβάλλοντας στην ΠΖ των γονέων με παιδιά με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

- Case-Smith, J. & O'Brien, J. C. (2014). *Occupational Therapy for Children and Adolescents—E-Book*. Elsevier Health Sciences.
- Channon, A. (2014). Intellectual Disability and Activity Engagement: Exploring the Literature from an Occupational Perspective. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 443–458. <https://doi.org/10.1080/14427591.2013.829398>
- Christiansen, C. H., Bass, J. & Baum, C. M. (2015). *Occupational Therapy: Performance, Participation, and Well-Being*. Slack Firm.
- Chu, S. Y., Park, H., Lee, J., Shaharuddin, K. K. binti & Gan, C. H. (2020). Self-stigma and its associations with stress and quality of life among Malaysian parents of children with autism. *Child: Care, Health and Development*, 46(4), 485–494. <https://doi.org/10.1111/cch.12771>
- Çolak, B. & Kahriman, İ. (2023). Evaluation of Family Burden and Quality of Life of Parents with Children with Disability. *The American Journal of Family Therapy*, 51(2), 113–133. <https://doi.org/10.1080/01926187.2021.1941421>
- Corrigan, P. W. (Ed.). (2014). *The stigma of disease and disability: Understanding causes and overcoming injustices* (σσ. xi, 319). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14297-000>
- Eakman, A. M. (2013). Relationships between Meaningful Activity, Basic Psychological Needs, and Meaning in Life: Test of the Meaningful Activity and Life Meaning Model. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 33(2), 100–109. <https://doi.org/10.3928/15394492-20130222-02>
- Fesko, S. L., Hall, A. C., Quinlan, J., & Jockell, C. (2012). Active Aging for Individuals with Intellectual Disability: Meaningful Community Participation Through Employment, Retirement, Service, and Volunteerism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(6), 497–508. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117-6.497>
- Fisher, G. S., Emerson, L., Firpo, C., Ptak, J., Wonn, J. & Bartolacci, G. (2007). Chronic pain and occupation: An exploration of the lived experience. *The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association*, 61(3), 290–302. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.3.290>
- Goffman, E. (2001). Στίγμα—Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας (Επιμ. Κ. Λιβιεράτος, Μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη). Αλεξάνδρεια.

- Hanna, K. & Rodger, S. (2002). Towards family-centred practice in paediatric occupational therapy: A review of the literature on parent–therapist collaboration. *Australian Occupational Therapy Journal*, 49(1), 14–24. <https://doi.org/10.1046/j.0045-0766.2001.00273.x>
- Holmes, H. M. & Mortenson, W. B. (2024). What makes life better or worse: Quality of life according to people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 37(5), e13280. <https://doi.org/10.1111/jar.13280>
- Honey, A., Almomani, F., Chen, Y. R., Codd, Y., Kim, J. A. J., Kunishige, M., Morrison, R., Mara, V. O., Peterson, J., Pituch, E., Rider, J. V., Romli, M. H., Rozen, D., Sabbah, R., Sarsak, H. I., Saunders, E., Sim, S. S., Tan, H. L., Wong, W. T. ... McGrath, M. (2025). Supporting parents with disability and other challenges through occupational therapy: What is needed? *Australian Occupational Therapy Journal*, 72(3), e70026. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.70026>
- Jacobsen, S. E. (2024). Social class, disability, and institutional interactions: The case of families with disabled children in the welfare state. *Disability & Society*, 39(11), 2796–2816. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2230349>
- Jansen-van Vuuren, J., Lysaght, R., Batorowicz, B., Dawud, S. & Aldersey, H. M. (2021). Family Quality of Life and Support: Perceptions of Family Members of Children with Disabilities in Ethiopia. *Disabilities*, 1(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/disabilities1030018>
- Kapsalakis, P. & Nteropoulou-Nterou, E. (2024). Perspectives of Adults with Intellectual Disabilities on Quality of Life: A Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/ijerph21091186>
- Lage, C. R., Wright, S., Monteiro, R. G. de S., Aragão, L. & Boshoff, K. (2024). Collaborative practice with parents in occupational therapy for children: A scoping review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 71(5), 833–850. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12974>
- Li, X., Lam, C. B., Chung, K. K. H. & Leung, C. (2019). Linking parents' self-stigma to the adjustment of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(2), 212–221. <https://doi.org/10.1037/ort0000386>
- Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Mahoney, W. J., Roberts, E., Bryze, K. & Kent, J. A. P. (2016). Occupational Engagement and Adults With Intellectual Disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(1), 7001350030p1-7001350030p6. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.016576>
- Mihaila, I., Hsieh, K. & Acharya, K. (2024). Correlates of Social Participation of Adults with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID*, 28(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/17446295221130556>
- Mourya, R. K., Singh, R. N. & Rai, A. (2016). Stigma in the Social Life among Mothers Having Children with Intellectual Disabilities: Challenges and Suggestions.

- International Journal of Indian Psychology, Comparative Study*.
<https://doi.org/10.25215/0303.198>
- Niedbalski, J. (2021). Managing Stigma?the Experiences of Parents of Children with Intellectual Disability. *Polish Sociological Review*, 215, 387–404.
- Niedbalski, J. (2023). (Extra) ordinary parenting: Parents of children with disabilities in the context of disability stigma and pride. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(3), 648–670. <https://doi.org/10.1177/17446295221100037>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Palgrave.
- Parchomiuk, M. (2022). Work-family balance and satisfaction with roles in parents of disabled children. *Community, Work & Family*, 25(3), 353–373. <https://doi.org/10.1080/13668803.2020.1764499>
- Parker, R. & Aggleton, P. (2003). HIV and AIDS-related stigma and discrimination: A conceptual framework and implications for action. *Social Science & Medicine*, 57(1), 13–24. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00304-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00304-0)
- Savari, K., Naseri, M. & Savari, Y. (2023). Evaluating the Role of Perceived Stress, Social Support, and Resilience in Predicting the Quality of Life among the Parents of Disabled Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 644–658. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1901862>
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2012). A Conceptual and Measurement Framework to Guide Policy Development and Systems Change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1), 63–72. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2012.00329.x>
- Solish, A., Perry, A. & Minnes, P. (2010). Participation of Children with and without Disabilities in Social, Recreational and Leisure Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226–236. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x>
- Suarez-Balcazar, Y., Arias, D. & Muñoz, J. P. (2023). Promoting Justice, Diversity, Equity, and Inclusion Through Caring Communities: Why It Matters to Occupational Therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 77(6), 7706347020. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050416>
- Townsend, E. A. (with Internet Archive). (2013). *Enabling occupation II: Advancing an occupational therapy vision for health, well-being, & justice through occupation*. Ottawa, Ontario: Canadian Association of Occupational Therapists. <http://archive.org/details/enablingoccupati0000town>
- WFOT. (2013). *World Federation of Occupational Therapists [WFOT] Definitions of occupational therapy from member organisations (revised 2013 October)*. <http://www.wfot.org/ResourceCentre.aspx>.
- Whiteford, G. (2004). When People Can't Participate: Occupational Deprivation. Στο *Introduction to occupation* (σσ. 221–242). Prentice Hall.
- Wilcock, A. (2006). *An occupational perspective of health (2nd ed)*. (2nd έκδ.). Slack.

- World Health Organization. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403–1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-K](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-K)
- Ye, Y., Deng, T., Chen, M., Huang, B., Ji, Y., Feng, Y., Liu, S., Zhang, T. & Zhang, L. (2024). Relationship between affiliate stigma and family quality of life among parents of children with autism spectrum disorders: The mediating role of parenting self-efficacy. *Archives of Psychiatric Nursing*, 49, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.01.011>

Οι εκπαιδευτικοί συνομιλούν για τη συμπερίληψη και την αναπηρία

Κωνσταντίνα Τζαφόλια, Βασιλική Δημητρακάκη, Ανδριάννα Ράπτη, Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και τη συμπερίληψη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα από τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τον ρόλο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, τις συστημικές προκλήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη διάδραση προσωπικών βιωμάτων με επαγγελματικές πρακτικές. Στην πρώτη συνέντευξη, η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και δηλώνει υπέρ της συμπερίληψης, ωστόσο αναδεικνύει γνωστικές ασυνέπειες που απορρέουν από εδραιωμένα κοινωνικά στερεότυπα. Παρουσιάζει μια διττή αυτοεικόνα, συνδυάζοντας ενσυναισθητική ευαισθητοποίηση με μια πραγματιστική προοπτική απέναντι στις δομικές ανεπάρκειες του συστήματος. Η δεύτερη συνέντευξη καταδεικνύει την επικράτηση του ιατροκεντρικού μοντέλου της αναπηρίας, όπου η έννοια της λειτουργικής διαφοροποίησης προσεγγίζεται ως ατομικό χαρακτηριστικό παρά ως κοινωνική κατασκευή. Παράλληλα, υπογραμμίζεται το έλλειμμα παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε ζητήματα συμπερίληψης, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση και θεσμική αναθεώρηση. Η τρίτη συνέντευξη αποτυπώνει μια συγκρατημένα αισιόδοξη θεώρηση, αναγνωρίζοντας τη θεσμική υστέρηση της χώρας σε σχέση με τις ευρωπαϊκές πρακτικές συμπερίληψης. Ο συνεντευξιζόμενος επισημαίνει τις ανισότητες στη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, προτείνοντας την αναβάθμιση των υλικοτεχνικών υποδομών και την ενίσχυση των πολιτικών ισότιμης πρόσβασης. Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν μια αντιφατική στάση των εκπαιδευτικών, όπου η υποστήριξη της συμπερίληψης συνυπάρχει με τις επιφυλάξεις έναντι των πρακτικών δυσχερειών. Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές δομές και οι θεσμικές ασυνέχειες επηρεάζουν τις παιδαγωγικές στάσεις, καταδεικνύοντας την επιτακτική ανάγκη για συμπεριληπτική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού πλαισίου, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή του κοινωνικού παραδείγματος ως προς την αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική αντίληψη εκπαιδευτικών, Συμπερίληψη, Αναπηρία

0. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και τη συμπερίληψη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα από τρεις ημι-

δομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τον ρόλο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, τις συστημικές προκλήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη διάδραση προσωπικών βιωμάτων με επαγγελματικές πρακτικές. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, γίνεται μια σύντομη οριοθέτηση βασικών εννοιών, της ταυτότητας και της συμπερίληψης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται βιβλιογραφική ανασκόπηση κάποιων ερευνών, οι οποίες πραγματεύονται τις απόψεις εκπαιδευτικών περί συμπερίληψης και αποδοχής των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Τέλος, στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζονται 3 ημι-δομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

1. Θεωρητική θεμελίωση της ταυτότητας

Όπως αναφέρει η Πράντζαλου (2024), η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας του Tajfel, έχει ιδιαίτερη σημασία. Σύμφωνα με αυτή, η ταυτότητα των ανθρώπων εξαρτάται και επηρεάζεται από την κοινωνία. Η κοινωνική ταυτότητα, συνιστά «το κομμάτι του εαυτού που απορρέει από τη γνώση του ατόμου ότι αποτελεί μέλος μιας κοινωνικής ομάδας (ή ομάδων μαζί με την αξία και τη συναισθηματική σημασία που αποδίδονται σε αυτή την ιδιότητα του ανήκειν» (Tajfel, 1981).

Η έννοια της «ταυτότητας» υποδηλώνει ένα σύνολο διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων τα οποία καθορίζουν ποιος είναι κάποιος. Επίσης, η ταυτότητα παραμένει ακατανόητη αν δεν τοποθετηθεί σε κάποιο κόσμο, καθώς είναι φαινόμενο που αναδύεται μέσα από τη διαλεκτική σχέση ατόμου και κοινωνίας. Ωστόσο, ταξινομείται σε μία γενική διάκριση ανάμεσα σε προσωπική και κοινωνική ταυτότητα. Με την έννοια της «προσωπικής ταυτότητας» υποδηλώνεται η μοναδικότητα του υποκειμένου, η οποία συνιστά αποτέλεσμα της πορείας και της προσωπικής ιστορίας του ατόμου μέσα στον χρόνο, στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του είναι μοναδική και δεν επαναλαμβάνεται, καθώς και στη συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης. Αντίθετα, η έννοια της «κοινωνικής ταυτότητας» παραπέμπει σε συλλογικότητες και στο γεγονός ότι το υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν τα στοιχεία ενός πολύπλοκου συστήματος ταξινόμησης των κοινωνικών ιδιοτήτων, που είναι ενεργό στην κοινωνία του (Βαβίτσας, 2018).

Η Krishnan (2024) και η Modderman (2024) εξετάζουν πώς οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν την ταυτότητά τους μέσω των απόψεών τους για την αναπηρία. Ειδικότερα, αναδεικνύουν τη σημασία της αυτοπαρουσίασης και της διαπροσωπικής σχέσης για τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους. Οι οικογενειακές εμπειρίες και τα ηθικά διλήμματα φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την ταυτότητα, όπως υποστηρίζουν αυτές οι μελέτες. Επομένως, η έννοια της ταυτότητας συγκροτείται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου, όσο και από τη θέση του μέσα στην κοινωνία.

2. Συμπερίληψη

Στη βιβλιογραφία, οι μελέτες του Krishnan (2024) και της Modderman (2024) εστιάζουν στη σημασία της συμπερίληψης για την προώθηση της ισότητας και της αποδοχής στην εκπαίδευση. Ο Krishnan υπογραμμίζει ότι η χρήση κειμένων από άτομα με αναπηρία μπορεί να διαταράξει τα στερεότυπα και να ενισχύσει τη συμπερίληψη. Η Modderman τονίζει ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τη συμπερίληψη, συχνά δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν λόγω έλλειψης γνώσεων και πόρων.

Η συνεντευξιαζόμενη της παρούσας μελέτης υποστηρίζει τη συμπερίληψη ("Να συμμετέχουν βεβαίως και να συμμετέχουν..."), αλλά αναγνωρίζει τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ανάγκη διαφοροποιημένης προσέγγισης ("Σίγουρα χρειάζονται λεπτούς και συγκεκριμένους χειρισμούς..."). Επιπλέον, η αναφορά στην έλλειψη υποδομών ("Στο δικό μας σχολείο υπάρχει μια ράμπα... αλλά δεν υπάρχει πρόσβαση στον πρώτο και στο δεύτερο όροφο.") υποδεικνύει πρακτικά εμπόδια που επηρεάζουν την υλοποίηση της συμπερίληψης.

3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

3.1 1^ο Άρθρο: «Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο».

Η Κοκκίνου (2022) πραγματοποίησε έρευνα με θέμα «Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο».

3.1.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, ως προς την προοπτική της συμπερίληψης.

3.1.2 Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Βασική υπόθεση της έρευνας αποτέλεσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν θετική στάση ως προς την ιδέα της συμπερίληψης, καθώς στην Ελλάδα ο θεσμός αυτός δεν είναι ιδιαίτερα εξελιγμένος και δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς.

Τα ερωτήματα της έρευνας προέκυψαν από τη μελέτη άλλων σχετικών ερευνών (Χρηστάκης κ.ά., 2013· Padeliadu & Lamproroulou, 1997). Πιο συγκεκριμένα, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και το φύλο τους;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην γενική εκπαίδευση και αυτών που εργάζονται στην ειδική αγωγή;

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει κατάρτιση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και σε όσους δεν έχουν εκπαιδευτεί ανάλογα;

Αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα πρόκειται να απαντηθούν στην πορεία της μελέτης αυτής.

3.1.3 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2017. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και διανεμήθηκαν από την ερευνήτρια. Ο χώρος και ο χρόνος των συναντήσεων προέκυπτε σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες.

Το δείγμα της έρευνας συνιστούσαν ογδόντα (80) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της γενικής και ειδικής αγωγής από περιοχές της Κεντρικής Μακεδονίας (νομός Θεσσαλονίκης, νομός Σερρών και νομός Δράμας). Μάλιστα, η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τυχαία δειγματοληψία.

Από τους 80 εκπαιδευτικούς, οι 28 ήταν άνδρες (35%) και οι 52 γυναίκες (65%), εκ των οποίων 44 άτομα (55%) υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 36 (45%) εργαζόταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, οι 52 υπηρετούσαν στη γενική αγωγή και οι 28 στην ειδική αγωγή, αντίστοιχα.

Ως προς την ηλικία, οι 11 ήταν 20-29 ετών, οι 26 30-39, οι 20 40-49 και οι 23 50 και άνω. Μάλιστα, όπως αναφέρει η έρευνα της Κοκκίνου, το 35% είχε πάνω από 15 χρόνια προϋπηρεσία.

Σε σχέση με τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, αποδείχθηκε ότι οι περισσότεροι εργαζόταν σε σχολεία της περιφέρειας. Ειδικότερα, οι 37 ήταν σε αστικά κέντρα και οι 43 σε περιφέρειες. Ακόμη, από τους 80, οι 10 εκπαιδευτικοί εργαζόταν στον ιδιωτικό τομέα.

Επιπροσθέτως, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών, έδειξαν ότι 52 άτομα είχαν πτυχίο ανώτατης σχολής, 4 δεύτερο πτυχίο, 23 είχαν μεταπτυχιακό, ενώ μόλις 1 άτομο κατείχε διδακτορικό τίτλο. Αξίζει να σημειωθεί, ότι αναφορικά με τον τομέα της ειδικής αγωγής, 10 εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο συνέδριο, 20 αντίστοιχα κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο μικρής διάρκειας, ενώ 17 συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα διάρκειας 300 και άνω ωρών. Επιπλέον, οι 16 από τους 80 κατείχαν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και 1 διδακτορικό. 4 είχαν ασχοληθεί με κάτι άλλο πάνω στην ειδική αγωγή.

Για εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που το συνιστούσαν δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε ερωτήσεις συλλογής βασικών δημογραφικών στοιχείων και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για εμπειρία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση με μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (16 ερωτήσεις). Το δεύτερο μέρος αφορούσε την εκτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και περιέχει τις είκοσι (20) προτάσεις/ δηλώσεις της Scale of Teachers' Attitudes towards Inclusive Classrooms (STATIC) του Cochran (1997).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλαδή, έπρεπε να σημειώσουν πόσο συμφωνούν με την κάθε πρόταση σε μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων έγινε με τον παρακάτω τρόπο: 0= Διαφωνώ απόλυτα, 1= Διαφωνώ, 2 = Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον διαφωνώ, 3 = Δεν είμαι σίγουρος/η, αλλά μάλλον συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences).

3.1.4 Αποτελέσματα

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (41,3%) δήλωσε ότι στη μέχρι τώρα εκπαιδευτική τους εμπειρία έχουν συναντήσει παιδιά με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρκετά συχνά. Μάλιστα, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους το είδος της αναπηρίας ή/ και της εκπαιδευτικής ανάγκης για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Επιπλέον, στην ερώτηση που αφορούσε την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία υποστηρίζεται σχεδόν ομόφωνα ότι η συμπερίληψη εφαρμόζεται ανεπιτυχώς. Τέλος, για το αν η συμπερίληψη μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά.

Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη. Ισχυρίστηκαν μάλιστα, ότι η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές επηρεάζουν θετικά την κοινωνική τους ανάπτυξη. Άξιο λόγου είναι το στοιχείο ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν να έχουν υποστηρικτές στην προσπάθειά τους, τους διευθυντές των σχολείων στα οποία εργάζονται.

3.1.5 Συμπεράσματα

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας που αφορούν την εφαρμογή της συμπερίληψης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η συμπερίληψη εφαρμόζεται επιτυχώς στα ελληνικά σχολεία.

Επιπροσθέτως, οι κυριότεροι λόγοι στους οποίους αποδίδεται η αναποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης, είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού, ο περιορισμένος αριθμός υπηρεσιών διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών. Μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών μπορεί να εφαρμοστεί συνεκπαίδευση.

Οι συμμετέχοντες δείχνουν να είναι περισσότερο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με κινητικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς οι ίδιοι δηλώνουν πιο άνετοι να διδάξουν σε αυτές τις περιπτώσεις μαθητών. Επιπλέον, φαίνεται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί

να διατηρούν επιφυλακτική στάση ως προς τη συμπερίληψη σε μαθητές με οπτική αναπηρία, πρόβλημα ακοής, νοητική υστέρηση και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Τέλος, εκδηλώθηκε προθυμία από τους εκπαιδευτικούς, στο να μεταβούν στις απαραίτητες προσαρμογές και στη χρήση του κατάλληλου εξοπλισμού που θα βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

3.2. 2ο Άρθρο: «Who is Disabled? Who is Not? Teachers' Perceptions of Disability in Lesotho»

3.2.1 Σκοπός έρευνας

Ο κυριότερος ερευνητικός στόχος αυτής της έρευνας με συγγραφέα τον Christopher Johnstone (n.d.) ήταν να κατανοηθεί πώς οι δάσκαλοι στη Λεσότο (χώρα στη Νότια Αφρική), αντιλαμβάνονται την έννοια της αναπηρίας και πώς αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης στο πλαίσιο των πολιτισμικών και κοινωνικών περιορισμών της χώρας. Μικτές ερευνητικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν για να εκμαιεύσουν και να περιγράψουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία.

3.2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με την έννοια της αναπηρίας στη Λεσότο, εστιάζοντας στα εξής ερωτήματα:

- Πώς οι δάσκαλοι ορίζουν την αναπηρία;
- Ποια είναι τα κύρια θέματα που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τους μαθητές με αναπηρία;
- Πώς επηρεάζουν οι πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες της Λεσόθο τις αντιλήψεις για την αναπηρία;

3.2.3 Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα υιοθέτησε τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική ερευνητική στρατηγική, συνδυάζοντας ερωτηματολόγια, ημιδομημένες συνεντεύξεις και ανάλυση θεμάτων. Συγκεκριμένα, 140 δάσκαλοι από 20 σχολεία συμμετείχαν σε ερωτηματολόγιο, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως «Τι σημαίνει για εσάς όταν ένας μαθητής έχει αναπηρία;». Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 20 δασκάλους, επιτρέποντας την εμβάθυνση στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους. Τέλος, οι απαντήσεις αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε κύρια θέματα, παρέχοντας μια δομημένη κατανόηση των δεδομένων.

3.2.4 Συμπεράσματα

Οι δάσκαλοι τείνουν να αντιλαμβάνονται την αναπηρία κυρίως ως αδυναμία συμμετοχής σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, προσδίδοντας στην έννοια μια διάσταση έλλειψης. Παράλληλα, υιοθετούν μια προστατευτική στάση, δείχνοντας

αγάπη και φροντίδα προς τους μαθητές με αναπηρία, συχνά όμως χαμηλώνουν τις προσδοκίες τους, περιορίζοντας τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, οι υπάρχουσες μέθοδοι διδασκαλίας φαίνεται να μην είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες αυτών των μαθητών, δημιουργώντας δυσκολίες στη συμμετοχή τους στα μαθήματα. Παρά τα εμπόδια, αρκετοί δάσκαλοι ανέφεραν προσωπικές εμπειρίες "αναπηρίας," οι οποίες ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση και την κατανόησή τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Τέλος, υπήρξε μεγάλη ομοιογένεια στις αντιλήψεις, με τους δασκάλους να αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση που έλαβαν συνέβαλαν σημαντικά στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην αναπηρία.

3.3 3^ο Άρθρο: "Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs" Στάσεις των Ελλήνων Δασκάλων προς την Ένταξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

3.3.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσει τις στάσεις των δασκάλων στην Ελλάδα απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στα κανονικά σχολεία.

Η έρευνα των Τσακιρίδου και Πολυζοπούλου (2014) εξετάζει παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις, όπως δημογραφικά χαρακτηριστικά, εκπαίδευση και εμπειρία των δασκάλων, καθώς και τις αντιλήψεις τους για τις προκλήσεις και τα οφέλη της ένταξης. Η μελέτη προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για την ετοιμότητα και τη διάθεση των Ελλήνων δασκάλων να υιοθετήσουν πρακτικές συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

3.3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης στοχεύουν στην κατανόηση των στάσεων των Ελλήνων δασκάλων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και εξετάζουν συγκεκριμένα τα παρακάτω:

- Ποιες είναι οι στάσεις των δασκάλων σχετικά με την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ;
- Ποιες είναι οι δημογραφικές και επαγγελματικές παράμετροι (όπως ηλικία, φύλο, εκπαιδευτική εμπειρία) που επηρεάζουν τις στάσεις των δασκάλων;
- Ποιες προκλήσεις και δυσκολίες εντοπίζουν οι δάσκαλοι στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στα σχολεία;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων για τα οφέλη και τα προβλήματα που συνεπάγεται η ένταξη;

3.3.3 Μεθοδολογία

Αναφορικά με το δείγμα η έρευνα περιλαμβάνει δασκάλους από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, χωρίς να αναφέρονται ακριβώς ο αριθμός και τα χαρακτηριστικά του

δείγματος. Παρ' όλα αυτά, η μελέτη προσπαθεί να καλύψει ευρύ φάσμα δημογραφικών χαρακτηριστικών των δασκάλων.

Ειδικότερα:

- Δείγμα: 416 δάσκαλοι (116 άνδρες και 284 γυναίκες) συμμετείχαν στην έρευνα, με το δείγμα να είναι τυχαίο για τους Έλληνες δασκάλους.
- Στατιστικά χαρακτηριστικά: Συλλέγονται δεδομένα όσον αφορά την ηλικία, την εμπειρία, την τοποθεσία (πόλη, αστική περιοχή, μικρή πόλη), την εκπαίδευση, τη συμμετοχή σε ειδικά σεμινάρια και τη γνώση του ατόμου για την αναπηρία, καθώς και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Η έρευνα διεξάγεται στην Ελλάδα, καθώς αναφέρεται σε Ελληνικές εκπαιδευτικές δομές και νομοθεσία (π.χ. το Disability Act στην Ελλάδα και τα Greek Public Diagnostic and Assessment Centers).

Η μελέτη χρησιμοποιεί ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων για τη συλλογή δεδομένων. Αυτό, περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου για να μετρήσει τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην ένταξη και τις εμπειρίες τους με μαθητές με ΕΕΑ.

3.3.4 Συμπεράσματα έρευνας

Τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας είναι τα παρακάτω:

- Οι δάσκαλοι γενικά φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ, αλλά η ενσωμάτωσή τους επηρεάζεται από την έλλειψη εκπαιδευτικών πόρων και υποστήριξης.
- Ηλικία και Εμπειρία: Οι δάσκαλοι με περισσότερη εκπαιδευτική εμπειρία και ηλικία φαίνεται να είναι πιο θετικοί προς την ένταξη, αν και η έλλειψη κατάρτισης στις ειδικές ανάγκες παραμένει εμπόδιο.
- Προκλήσεις: Οι κύριες προκλήσεις που εντοπίζονται από τους δασκάλους είναι η έλλειψη εκπαίδευσης και η περιορισμένη υποστήριξη από τις σχολικές αρχές.
- Οφέλη: Παρόλες τις δυσκολίες, οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τα οφέλη της ένταξης, όπως η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές.

Β' Μέρος: Ερευνητικό

4.1 Σκοπός

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων της κοινωνίας και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της είναι

- Να εντοπίσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία
- Να ερευνήσει ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών για την αναπηρία
- Να εξετάσει τη στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία, στο γενικό σχολείο.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να υλοποιηθεί η συνέντευξη και να διεκπεραιωθεί ο στόχος της μελέτης, τέθηκαν κάποια ερωτήματα, τα οποία αποτελούν τους άξονες της συνέντευξης. Αυτοί είναι:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο «αναπηρία»;
- Ποια η αντίληψή τους για την δυνατότητα και τις ίσες ευκαιρίες;
- Υπάρχουν κρατικές πολιτικές, νόμοι, πολιτικές οργανισμών και οργανώσεων, καμπάνιες ευαισθητοποίησης;
- Πόσο ικανοποιημένο είναι οι εκπαιδευτικοί από τις ατομικές πρακτικές / κοινωνικές πρακτικές (οι πρακτικές των άλλων);
- Πώς προσεγγίζεται η έννοια της συμπερίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης;

4.3 Μεθοδολογία

4.3.1 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της πρώτης συνέντευξης, αποτελούσε γυναίκα εκπαιδευτικός που εργάζεται σε σχολείο γενικής αγωγής. Η ίδια λόγω της εμπειρίας της έχει συναντήσει μαθητές με αναπηρία και συγκεκριμένα το παρόν διάστημα συναναστρέφεται καθημερινά με μαθητή που έχει σωματική αναπηρία. Όπως προέκυψε, η ίδια τάσσεται υπέρ της συνεκπαίδευσης και δεν θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής. Μάλιστα, τα άτομα με αναπηρία θα πρέπει να απολαμβάνουν ίδια δικαιώματα στους τομείς της καθημερινής ζωής, όπως η εργασία, η εκπαίδευση κ.ά. Τονίζεται ωστόσο, η απουσία μέριμνας από την πλευρά του κράτους και η αναγκαιότητα άμεσης λήψης και εφαρμογής μέτρων, που θα διευκολύνουν τη ζωή τους.

Η εκπαιδευτικός της δεύτερης συνέντευξης έχει πάνω από 20 χρόνια εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα τελευταία 2 χρόνια έχει αναλάβει τη θέση της διευθύντριας σε σχολική μονάδα. Παράλληλα, η αφοσίωσή της στην επιστημονική κατάρτιση και την επαγγελματική εξέλιξη την έχει οδηγήσει να ασχοληθεί με την ακαδημαϊκή έρευνα, καθώς είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Η τρίτη συνέντευξη αφορούσε εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πολυετή διδακτική εμπειρία σε δημόσιο σχολείο, που δεν έχει άτομο με αναπηρία στην τάξη του.

4.3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη. Η/Ο ερευνήτρια/ητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο, μπορεί να παρατηρήσει και να καταγράψει όσα περισσότερα στοιχεία μπορεί από το περιβάλλον και προσπαθεί να ερμηνεύσει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν γίνει. Μάλιστα, αφού συλλέξει τα δεδομένα, προσπαθεί να τα ερμηνεύσει.

Η επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής στρατηγικής στην παρούσα έρευνα βασίζεται στην ανάγκη για βαθιά κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών, αντιλήψεων και αφηγήσεων των συνεντευξιζόμενων. Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την εξερεύνηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης εμπειρίας και της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι φωνές και οι εμπειρίες ατόμων που συχνά περιθωριοποιούνται (Creswell, 2014). Επίσης δίνει έμφαση στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους, κάτι που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για θέματα που σχετίζονται με την ταυτότητα και την κοινωνική κατασκευή όπως και το συγκεκριμένο.

Αρχικά, το δείγμα ενημερώθηκε για τον σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια, έγινε γνωστό στους εκπαιδευτικούς ότι το εργαλείο της έρευνας θα είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη και ότι θα κληθούν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις με τη μορφή συζήτησης. Στόχος ήταν να διαμορφωθεί κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας.

4.4 Ανάλυση δεδομένων

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, προκύπτουν τα παρακάτω. Αρχικά, το δείγμα φαίνεται να μην αποδέχεται τον όρο «αναπηρία». Ακόμη, ως προς τον δεύτερο άξονα, θεωρεί ότι πρέπει τα άτομα με αναπηρία να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα και να έχουν ίση πρόσβαση στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, με όλους. Ως προς τον τρίτο και τέταρτο άξονα, αποδεικνύεται ότι το κράτος θα πρέπει να μεριμνήσει για τα άτομα αυτά, να τους εξασφαλίσει δηλαδή επαγγελματικές ευκαιρίες και να διευκολύνει τη ζωή τους. Για παράδειγμα, αναφέρεται η ύπαρξη ασανσέρ και ράμπας στα σχολεία. Στον άξονα περί ικανοποίησής τους από τις πρακτικές που ακολουθούν, τονίστηκε ότι όσον αφορά την συγκεκριμένη περίπτωση που αντιμετωπίζουν στην τάξη (μαθητής με σωματική αναπηρία), η πρώτη συνεντευξιζόμενη (εκπαιδευτικός) συνεργάζεται άψογα με την εκπαιδευτικό που κάνει παράλληλη στήριξη και εφαρμόζουν δραστηριότητες που εντάσσουν τον μαθητή με αναπηρία στην γενική τάξη. Αυτό μάλιστα, συνδέεται με τη συνεκπαίδευση και συμπερίληψη, τον θεσμό της οποίας ασπάζεται η συνεντευξιζόμενη.

Η προσέγγιση της δεύτερης συνεντευξιζόμενης στη συμπερίληψη στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την υποστήριξη της συμπερίληψης, την ανάγκη διαφοροποιημένης προσέγγισης και τη φυσική προσβασιμότητα. Με τη φράση, "Να συμμετέχουν βεβαίως και να συμμετέχουν...", εκφράζει την πεποίθησή της ότι η συμπερίληψη είναι δικαίωμα όλων των μαθητών. Ωστόσο, αναγνωρίζει την ανάγκη προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με την απάντηση, "Σίγουρα χρειάζονται λεπτούς και συγκεκριμένους χειρισμούς..." Τέλος, με την αναφορά της στην έλλειψη υποδομών, "Στο δικό μας σχολείο υπάρχει μια ράμπα... αλλά δεν υπάρχει πρόσβαση στον πρώτο και στο δεύτερο όροφο..." επισημαίνει τα πρακτικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την

υλοποίηση της συμπερίληψης. Η εκπαιδευτικός εκφράζει υποστήριξη στη συμπερίληψη, αλλά ταυτόχρονα τονίζει την ανάγκη εξατομικευμένης προσέγγισης στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Η στάση της ισορροπεί ανάμεσα στη γενική αποδοχή της συμπερίληψης και στην αναγνώριση των πρακτικών προκλήσεων που προκύπτουν από την εφαρμογή της στην τάξη. Επίσης, η έλλειψη εμπειρίας της με παράλληλη στήριξη δείχνει ότι, παρά την υποστήριξή της προς τη συνεκπαίδευση, η ίδια δεν είχε πάντα την ευκαιρία να εφαρμόσει πλήρως τις αρχές της συμπερίληψης. Αυτό μπορεί να αντανακλά τις δομικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της συμπερίληψης χωρίς επαρκή υποστήριξη.

Από τα δεδομένα της τρίτης συνέντευξης, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία, παρά τις δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος. Σύμφωνα με τον συνεντευξιαζόμενο υπάρχουν ελλείψεις και στις υλικοτεχνικές υποδομές στα σχολεία αλλά και όσον αφορά την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ο συνεντευξιαζόμενος παρατηρεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία διαμορφώνεται και από άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, τα χρόνια διδασκαλίας, την κατάρτισή τους και την πρότερη επαφή τους με άτομα με αναπηρία. Θεωρεί ότι υπάρχει άνιση μεταχείριση στα άτομα με αναπηρία τόσο στην ευκολία με την οποία μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία αλλά και στον εργασιακό τομέα από τον οποίο πολλές φορές αποκλείονται. Προτείνει περισσότερη ενημέρωση για τα θέματα της αναπηρίας στο σύνολο της κοινωνίας αλλά και περισσότερη φροντίδα από τη μεριά του κράτους για τη διασφάλιση της ίσης μεταχείρισης αυτών των ατόμων αλλά και τη δημιουργία κατάλληλων υποδομών για τα άτομα με αναπηρία.

4.5 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από τα πορίσματα των συνεντεύξεων διαφαίνεται ότι ο όρος «αναπηρία» δεν είναι αποδεκτός. Ακόμη, τονίζεται η ανάγκη για μέριμνα από πλευράς του κράτους, καθώς και επίσης κρίνεται αναγκαίο να εφαρμοστεί συμπερίληψη στα σχολεία. Σε ό,τι αφορά το τελευταίο, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη λήψη των απαραίτητων μέτρων, έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση.

5. Περιορισμοί

Ως προς τους περιορισμούς της έρευνας, θα μπορούσαν να αναφερθούν το μικρό δείγμα, καθώς οι συνεντεύξεις αντλήθηκαν από 3 εκπαιδευτικούς, οπότε δεν μπορούμε με απόλυτη βεβαιότητα να γενικεύσουμε κάποιο συμπέρασμα. Επίσης, ένα ακόμη στοιχείο περιορισμού, αποτελεί το γεγονός ότι στη συνέντευξη οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν την τάση να εξωραΐζουν τις απαντήσεις. Με άλλα λόγια, ενδέχεται να δίνουν την απάντηση που θα θέλαμε να ακούσουμε και όχι αυτό που

πραγματικά πιστεύουν. Τέλος, στα παραπάνω προσθέτουμε τη συνιστώσα της περιοχής, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι προέρχονται από την ίδια πόλη. Ίσως, τα δεδομένα να διέφεραν εάν στο δείγμα της έρευνα υπήρχαν άτομα και από αγροτικές περιοχές.

6. Παράρτημα Συνεντεύξεων

6.1 1^η Συνέντευξη

Συνεντευκτής: Ας ξεκινήσουμε λοιπόν τη συζήτησή μας! Ποια είναι η πρώτη ιδέα που σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τον όρο «αναπηρία»;

Εκπαιδευτικός: Ο όρος αυτός δεν είναι αποδεκτός από εμένα, προτιμώ να χρησιμοποιώ τον χαρακτηρισμό άτομα με ειδικές ικανότητες. Δεν θεωρώ ότι επειδή αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, πρέπει να χαρακτηρίζονται ως ανάπηροι.

Συνεντευκτής: Συναναστρέφεστε στην καθημερινή σας ζωή με κάποιο τέτοιο άτομο;

Εκπαιδευτικός: Βεβαίως. Μάλιστα έχω συνεργαστεί με άτομο που είχε ακουστική αναπηρία και λόγω του επαγγέλματός μου, ως εκπαιδευτικός έχω συναντήσει αρκετές περιπτώσεις μαθητών, όπως και τώρα.

Συνεντευκτής: Τι είδους αναπηρία ή ιδιαίτερη ικανότητα όπως θέλετε, αντιμετωπίζει ο μαθητής που έχετε τώρα στην τάξη;

Εκπαιδευτικός: Ο μαθητής που έχουμε τώρα στην τάξη, είναι αγόρι και έχει δυσκολίες ως προς την κίνηση, δηλαδή έχει χαρακτηριστεί ως άτομο με σωματική αναπηρία. Βρίσκεται σε αναπηρικό αμαξίδιο.

Συνεντευκτής: Όταν συναντήσατε για πρώτη φορά αυτό το παιδί, πώς αισθανθήκατε; Ποιες ήταν οι πρώτες σας σκέψεις;

Εκπαιδευτικός: Αρχικά, δεν το ξεχώρισα από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Σίγουρα υπήρξε μια ανησυχία, γιατί ήθελα να ενταχθεί όσο γίνεται πιο ομαλά μέσα στην τάξη. Ξέρετε πολλές φορές τα παιδιά είναι αυθόρμητα και ίσως ακουστεί κάτι το οποίο θα στιγματίσει το άλλο παιδί. Οπότε υπήρχε ένα άγχος ως προς αυτό το κομμάτι. Γιατί ένα άτομο που αντιμετωπίζει τέτοια δυσκολία πρέπει να απολαμβάνει τα δικαιώματά του.

Συνεντευκτής: Πρέπει δηλαδή να έχει τα ίδια δικαιώματα ως προς τους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα και θα πρέπει και το κράτος να βοηθήσει για να διευκολυνθεί η καθημερινότητά τους. Δεν θα πρέπει να δυσκολεύονται περισσότερο από τους υπόλοιπους, σε οτιδήποτε, στη μεταφορά, στην εργασία, παντού.

Συνεντευκτής: Πρέπει να υπάρξει μέριμνα και για τις επαγγελματικές ευκαιρίες που θα έχουν στο μέλλον;

Εκπαιδευτικός: Φυσικά, γιατί έτσι θα ενταχθούν και στην κοινωνία, αλλά θα μπορούν και να βιοποριστούν. Όσο γίνεται, έτσι θα αισθάνονται ανεξάρτητα και δεν θα χρειάζεται να έχουν κάποιον «προστάτη», ας το πούμε έτσι. Κάτι δηλαδή που είναι δεδομένο για όλους.

Συνεντευκτής: Προηγουμένως μας είπατε ότι είχατε συναντήσει και στο παρελθόν μαθητές με αναπηρία. Ποια ήταν η στάση των γονέων απέναντι σε αυτή την κατάσταση;

Εκπαιδευτικός: Γενικά, οι γονείς δεν αποδέχονται την κατάσταση. Αυτό όπως καταλαβαίνετε κάνει και τη δική μας δουλειά πιο δύσκολη, γιατί χρειάζεται συνεργασία. Ωστόσο, υπάρχουν και γονείς που κατανοούν την υπάρχουσα συνθήκη και οι ίδιοι είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν και να βοηθήσουν. Θέτουν δηλαδή σε προτεραιότητα το καλό του παιδιού.

Συνεντευκτής: Πέρα από τη στάση των γονέων, θα πρέπει να γίνουν κάποιες δράσεις για αν ευαισθητοποιήσουν το κοινωνικό σύνολο; Να υπάρξουν κάποιες αλλαγές από την πλευρά του κράτους ως προς την εκπαίδευση;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα αλλά τα παιδιά πηγαίνουν σχολείο. Τι εννοείτε, τι αλλαγές;

Συνεντευκτής: Γενικά επικρατούν διαφορετικές απόψεις για το εάν θα πρέπει να πηγαίνουν τα παιδιά με αναπηρία αποκλειστικά σε ειδικό σχολείο ή να υπάρξει συνεκπαίδευση. Ποια είναι η γνώμη σας γι αυτό;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα στόχος είναι η συνεκπαίδευση και η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο. Όμως, πρέπει να υπάρχει και παράλληλη στήριξη, για να μπορεί το παιδί αν συμβαδίζει και με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και για να κατανοεί καλύτερα το ίδιο τα όσα διδάσκονται. Και το ίδιο το παιδί αισθάνεται αποδεκτό και δεν αποκλείεται από το σύνολο. Δεν θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία. Είμαι υπέρ της συνεκπαίδευσης. Και όπως είναι φυσικό, πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να είμαστε κατάλληλα επιμορφωμένοι.

Συνεντευκτής: Εσείς στην τάξη σας έχετε παράλληλη στήριξη;

Εκπαιδευτικός: Ναι, έχουμε μία παράλληλη στήριξη. Υπάρχει μάλιστα συνεργασία για να επιτύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Συνεντευκτής: Πείτε μας κάποιες πρακτικές που έχετε εφαρμόσει στην τάξη, προκειμένου να επιτύχετε την συμπερίληψη.

Εκπαιδευτικός: Πραγματικά προσπαθούμε να το επιτύχουμε καθημερινά. Και στις γιορτές που διοργανώνουμε, σε πρότζεκτ. Γενικά, τα ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν, να μην αισθάνονται ότι διαφέρουν σε κάτι. Στο τμήμα μας τα παιδιά συνεργάζονται άψογα μεταξύ τους και υπάρχει ένα όμορφο κλίμα μέσα στην τάξη.

Συνεντευκτής: Άρα, στη δική σας αίθουσα τα παιδιά αποδέχονται τον μαθητή με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Ναι, έχουμε κάνει πολύ καλή δουλειά με τη συνάδελφό μου. Βέβαια, από την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός, έχω αντιμετωπίσει και αντίθετες συμπεριφορές. Αυτό βέβαια έχει να κάνει και με τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά και από τους γονείς. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό, οι πρακτικές που αξιοποιούνται στο σχολείο, να εφαρμόζονται και στο σπίτι.

Συνεντευκτής: Ποια θεωρείτε ότι είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινή τους ζωή;

Εκπαιδευτικός: Θεωρώ ότι είναι πάρα πολλά. Η ίδια η κοινωνία ευθύνεται για το πώς αισθάνονται τα άτομα αυτά, είναι πρακτικές δυσκολίες. Για παράδειγμα ένα άτομο με αναπηρικό αμαξίδιο, όπως και στο σχολείο μας, χρειάζεται ράμπα και ασανσέρ. Εάν δεν υπάρχουν αυτά, αποκλείεται αυτομάτως από κάποιες κοινωνικές δραστηριότητες. Επίσης, πρέπει να υπάρξει μέριμνα για την εργασία, την υγεία και για πολλά άλλα.

Συνεντευκτής: Επομένως, το υπάρχον σχολικό σύστημα και ο τρόπος που είναι δομημένο το σχολικό σύστημα, λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών;

Εκπαιδευτικός: Θεωρώ ότι το σχολείο δεν είναι σωστά δομημένο, ούτε ως προς τον εξοπλισμό, ούτε ως προς την στελέχωση με ειδικό προσωπικό. Εν τέλει, εγώ τάσσομαι υπέρ της συμπερίληψης.

6.2 2^η Συνέντευξη

Συνεντευκτής: Ποια είναι η πρώτη σκέψη που έρχεται στο μυαλό σας όταν ακούτε την λέξη αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Δεν μου είναι ευχάριστο! Μου δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα.

Συνεντευκτής: Γνωρίζετε κάποιο άτομο με αναπηρία; αν ναι, ποια είναι η σχέση σας με αυτό;

Εκπαιδευτικός: Ναι στην ευρύτερη οικογένεια ήταν ο Βασίλης το παιδί των θείων μου και ο Βασίλης μεγαλώσαμε μαζί ήταν 2 χρόνια μεγαλύτερος από εμένα αυτή τη στιγμή δεν ζει ο Βασίλης ήταν πάντα μαζί μας στις παρέες ωστόσο δεν μπορούσε να παίξει μαζί μας δεν μας μιλούσε παρά μόνο μας αγκάλιαζε ήθελε να είναι κοντά μας και χαιρόταν γιατί το βλέπαμε στο πρόσωπό του κάθε φορά όταν μας έβλεπε και ήμασταν όλοι μαζί.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε ότι τα άτομα με αναπηρία είναι μια ομοιογενή ομάδα;

Εκπαιδευτικός: Όχι δεν είναι. Είναι πάρα πολύ ευρεία η γκάμα όταν ακούμε τον όρο αναπηρία μιλάμε για την σκλήρυνση κατά πλάκας μιλάμε για τον αυτισμό μιλάμε για τους ανθρώπους που έχουν ένα ατύχημα και έχουν οποιαδήποτε αναπηρία κινητική νοητική είναι πάρα πολύ μεγάλο το εύρος λοιπόν δεν μπορούμε να τους εντάξουμε όλους αυτούς μαζί με μια λέξη.

Συνεντευκτής: Τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να παντρεύονται ή να δημιουργούν οικογένεια; πιστεύετε ότι υπάρχουν περιπτώσεις που θα πρέπει να περιορίζεται;

Εκπαιδευτικός: Πολύ δύσκολη ερώτηση αυτή. Δεν ξέρω σε ποιους μπορούμε να αφήσουμε το δικαίωμα να ζήσουν ή όχι και σίγουρα δεν μπορώ να απαντήσω με ένα ναι ή με ένα όχι σε αυτήν την ερώτηση γιατί όπως είπαμε και νωρίτερα τα άτομα με αναπηρία είναι ένας πολύ ευρύς πόρος τα παιδιά με αυτισμό γιατί να μην παντρευτούν αν είναι στο λειτουργικό φάσμα του αυτισμού αλλά τα παιδιά που μπορεί να έχουν νοητική αναπηρία μπορεί τα ίδια να μην μπορούν να

αυτοεξυπηρετηθούν εκεί πρέπει να δούμε πως οι οικογένειες μπορούν να βάλουν τέτοιους περιορισμούς ή η κοινωνία.

Συνεντευκτής: Πιστεύετε ότι η κοινωνία μας αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία με δίκαιο και ισότιμο τρόπο; έχετε να μοιραστείτε κάποιο παράδειγμα;

Εκπαιδευτικός: Όσο να μιλάμε για ισότητα ή για δικαιοσύνη σίγουρα δεν υπάρχει στην καθημερινότητά μας!

Συνεντευκτής: Έχετε παρατηρήσει διακρίσεις προς άτομα με αναπηρία στον χώρο της εργασίας ή στο χώρο του σχολείου σας;

Εκπαιδευτικός: Όχι! Πέρυσι είχαμε μια συνάδελφο εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης που είχε ή ίδια αναπηρία ωστόσο λειτουργούσε ήταν κινητική όμως η αναπηρία λειτουργούσε με τους μαθητές και με τις μαθήτριες καλύτερα από τον καθέναν από εμάς.

Συνεντευκτής: Ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην κάλυψη των καθημερινών τους αναγκών λόγω ανισοτήτων στις παρεχόμενες υπηρεσίες;

Εκπαιδευτικός: αναλόγως σε ποιο η αναπηρία είπαμε πώς είναι ένας ευρύς όρος άρα θέλουμε συγκεκριμένα για ποιους μιλάμε για το αν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν ή να καλύψουν τις ατομικές τους ανάγκες της καθημερινότητας.

Συνεντευκτής: Πρέπει οι μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στην τάξη ισότιμα με συμμαθητές τους δίχως αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Να συμμετέχουν βεβαίως και να συμμετέχουν να είναι όλοι μαζί ωστόσο να φροντίζουμε σε όλη την εκπαίδευση και την συμπερίληψη των μαθητών με οποιαδήποτε αναπηρία αλλά και τη συμπερίληψη των μαθητών που είναι gifted child.

Συνεντευκτής: Θα δεχόσασταν εύκολα την παρουσία ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη σας;

Εκπαιδευτικός: Ναι!

Συνεντευκτής: Πιστεύετε ότι τα άτομα αυτά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στην εκπαίδευση διαφορετικά από τα άτομα χωρίς αναπηρίες;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα χρειάζονται λεπτούς και συγκεκριμένους χειρισμούς Μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες στα άτομα με αναπηρία ωστόσο μπορεί να έχουν και η νοητική αναπηρία ας πούμε χρειάζεται κάτι άλλο το Σύνδρομο Down χρειάζεται κάτι άλλο ο αυτισμός χρειάζεται κάτι άλλο και σίγουρα πολλές άλλες μορφές.

Συνεντευκτής: Σε εκπαιδευτικό επίπεδο;

Εκπαιδευτικός: Και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, έχω υπάρξει σε τάξη με Σύνδρομο Down, νοητική υστέρηση, νοητικές ανωριμότητες, αυτισμό και ο καθένας είχε τη δική του ανάγκη και μάθαινε με διαφορετικό τρόπο.

Συνεντευκτής: Οπότε ναι μεν να είναι όλοι ισότιμοι αλλά να έχουν και διαφορετικό τρόπο μεταχείρισης στα πλαίσια της τάξης;

Εκπαιδευτικός: Έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση ωστόσο χρειάζεται κατάρτιση των εκπαιδευτών τους.

Συνεντευκτής: Πώς κρίνετε την προσβασιμότητα στο δημόσιο χώρο υπάρχουν εγκαταστάσεις;

Εκπαιδευτικός: Αυτή τη στιγμή στο δικό μας σχολείο υπάρχει μια ράμπα για να ανεβαίνουν και να μπαίνουν τα άτομα με κινητική αναπηρία στο σχολείο υπάρχει μια τουαλέτα για τα άτομα με αναπηρία ωστόσο πρόσβαση στον πρώτο και στο δεύτερο όροφο δεν υπάρχει όπως και στον ευρύτερο δημόσιο τομέα νομίζω ότι η πρόσβαση δεν είναι καθ' ολοκληρία.

Συνεντευκτής: Ποιες τεχνολογίες υποστήριξης πιστεύετε ότι θεωρούνται αποτελεσματικές για την ενίσχυση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Δεν ξέρω σε αυτό το κομμάτι εάν οι επαυξημένη πραγματικότητα ή η εικονική πραγματικότητα η οποιαδήποτε εικονικά περιβάλλοντα βοηθάνε προς αυτήν την κατεύθυνση δεν έχω ειδίκευση σε αυτό.

Συνεντευκτής: Πιστεύετε ότι το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα προάγει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Την προάγει μιας και είμαστε σχολεία πια και νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών με άξονα τη συμπερίληψη ωστόσο θα πρέπει να προσδιορίσουμε τους στόχους τους γνωστικούς στην εκπαίδευση ξανά γιατί με όλα αυτά που συμβαίνουν αποσπασματικά χάνουμε τον στόχο ο μαθητής μέσα σε αυτό το δημόσιο σχολείο να μαθαίνει τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκεται.

Συνεντευκτής: Ποιες δεξιότητες θεωρείται ότι είναι απαραίτητο να αποκτήσουν οι μαθητές με αναπηρία για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εργασιακού χώρου;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα πρέπει να είναι λειτουργικοί στην καθημερινότητά τους βλέπουμε ότι συχνά τα άτομα με αυτισμό στις υπηρεσίες είναι πάρα πολύ καλή γιατί έχουν αυξημένες δυνατότητες και ικανότητες στην αποστήθιση στο να θυμούνται αριθμούς στο να είναι κανονιστική και να φέρνουν εις πέρας το εργασιακό τους ωράριο χωρίς να χρειάζεται να λουφάσουν ή να κλέψουν από τον χρόνο εργασίας ωστόσο χρειάζεται να αποκτήσουν και κάποιες κοινωνικές δεξιότητες τα άτομα με αναπηρία για να μπορούν να συναναστρέφονται σε έναν χώρο εργασίας που θα έχει επαφή με άλλους συναδέλφους ωστόσο θα πρέπει να δούμε και ποιοι από αυτούς που είναι άτομα με αναπηρία μπορούν να έρχονται σε επαφή με κοινό τι άλλο θα πρέπει...Θα πρέπει να αυτοεξυπηρετούνται σίγουρα για να μπορούν μόνοι τους να είναι ανεξάρτητοι σε έναν χώρο... Αυτά νομίζω!!!

Συνεντευκτής: Με ποιους τρόπους μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων σχετικά με την εργασία ατόμων με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Εδώ υπήρξε ένα τηλεφώνημα και η ερώτηση χρειάστηκε να επαναληφθεί!

Συνεντευκτής: Συγγνώμη!

Εκπαιδευτικός: Δεν πειράζει προς Θεού αυτά συμβαίνουν σε μια συνέντευξη!

Συνεντευκτής: Εδώ ερωτήθηκε ξανά!

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα προβάλλοντας και αυτό το μοντέλο και κυρίως όχι μόνο η εκπαίδευση αλλά βλέπουμε ότι αυτή τη στιγμή η εικόνα είναι πολύ σπουδαία και σημαντική στα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή στα social media, όπου εκεί θα μπορούσαμε να έχουμε και διαφημίσεις σε οποιοδήποτε εργασιακό χώρο για να βλέπουμε και άτομα με αναπηρία να εργάζονται και όχι μόνο καλλίγραμμες νέες και νέους οι οποίοι είναι μέσα σε ένα χώρο και διαπρέπουν.

Συνεντευκτής: Από ότι καταλαβαίνω υπάρχει αρκετά διαδεδομένη η ιδέα της συμπερίληψης στις μέρες μας!

Εκπαιδευτικός: Ο όρος της συμπερίληψης ναι είναι πολύ διαδεδομένος και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στη σύγχρονη παιδαγωγική πια.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει κάποια αλλαγή στην εκπαίδευση του γενικού πληθυσμού όσον αφορά τα θέματα της αναπηρίας; αν ναι, έχετε κάποιους τρόπους να προτείνετε;

Εκπαιδευτικός: Γίνονται δράσεις και οι 3 Δεκεμβρίου που αν δεν κάνω λάθος είναι η ημέρα των ατόμων με αναπηρία γίνονται δράσεις στα σχολεία στα πλαίσια αυτής της ημέρας γίνονται δράσεις στα εργαστήρια δεξιοτήτων αλλά και διαθεματικά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα Όλοι οι εκπαιδευτικοί πια έχουν μια ευαισθησία και μια ενσυναίσθηση πάνω σε αυτό και κάνουν το καλύτερο που μπορούν.

Συνεντευκτής: Έχετε εφαρμόσει πρακτικές συνεκπαίδευσης στην τάξη σας; πώς αξιολογείτε την αποτελεσματικότητά τους;

Εκπαιδευτικός: Μέχρι σήμερα κοντά τα 20 χρόνια που βρίσκομαι στην εκπαίδευση δεν είχα ποτέ στην τάξη μου παράλληλη στήριξη και αυτό γιατί τα 10 από τα 20 χρόνια δούλεα στα πειραματικά σχολεία και εκεί υπήρχαν κάποιοι μαθητές που μπορεί και να χρειαζόταν η παράλληλη στήριξη ωστόσο οι γονείς αρνούνταν να περάσουν τα παιδιά από αυτήν τη διαδικασία για να έχουν μια διάγνωση παλαιότερα στις τάξεις μου δεν υπήρχε τόσο πολύ ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και έτσι δεν έχω υπάρξει σε τάξη που να έχω παράλληλη στήριξη ούτε τμήμα ένταξης στα σχολεία που υπηρετούσαν ωστόσο στο σχολείο αυτό εδώ έχω 6 παράλληλες αυτή τη στιγμή 6 εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και έχω και τμήμα ένδειξης που λειτουργεί με μαθητές το maximum 15 μαθητών στο τμήμα ένταξης.

Συνεντευκτής: Πολύ ενδιαφέρον αυτό και εδώ διαφαίνεται και η διαφορά σε σχέση με τα πειραματικά σχολεία όπως καταλαβαίνω και η στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους! Ποιες είναι κατά την γνώμη σας, οι προκλήσεις και τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Όλοι πρέπει να έχουμε γνώση από όλα όσο συμβαίνουν γύρω μας γιατί τα παιδιά ενεργοί αυριανοί πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Οφείλουμε να αναγνωρίζουμε ότι υπάρχει και αυτό να το αποδεχόμαστε χωρίς να χρειαστεί ούτε να μας το δείξει κάποιος ούτε να μας το επιβάλλει κάποιος να έρθει φυσικά μέσα από τη συναναστροφή.

Συνεντευκτής: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν κατά τη γνώμη σας την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν στεγανά και θέλουν να κάνουν τον μέσο όρο το μάθημά τους σύμφωνα με το μέσο όρο ωστόσο χρειάζεται και εξατομικευμένη διδασκαλία και διαφοροποιημένη όχι μόνο στα παιδιά με αναπηρία αλλά και σε όλους τους μαθητές δεν είναι δυνατόν και 25 μαθητές ενός τμήματος να έχουν ακριβώς το ίδιο επίπεδο τις ίδιες ανάγκες κοινωνικές πολιτιστικές να έχουν το ίδιο κοινωνικό υπόβαθρο ωστόσο χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία και διαφοροποιημένη διδασκαλία πάρα πολύ οι εκπαιδευτικοί επειδή αυτό είναι πάρα πολύ δύσκολο πάρα πολύ δύσκολο χρειάζεται πάρα πολύ χρόνο τέλος πάντων για να το κάνουν και προετοιμασία στο σπίτι πολλές φορές εξατομικευμένη διδασκαλία και διαφοροποιημένη δεν εφαρμόζεται εντός αιθούσης κάνουμε μάθημα στο μέσο όρο ούτε για τους μαθητές που είναι gifted child αλλά και ούτε για τους μαθητές που έχουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη αυτό το αφήνουμε στους ειδικούς εκπαιδευτικούς λειτουργούς όπως είναι η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης.

Συνεντευκτής: (Σε αυτό το σημείο ενημερώνω την συνεντευξιζόμενη μου πως έχω ακόμα λίγες ερωτήσεις και πώς σιγά σιγά θα ολοκληρώσω και θα τελειώσουμε την συζήτηση). Θεωρείτε ότι τα σχολεία είναι στελεχωμένα με επαρκές ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό; Έτσι σύμφωνα με την εμπειρία σας αν θέλετε πείτε μου...

Εκπαιδευτικός: Αυτή τη στιγμή νομίζω πως είναι καλυμμένα με επαρκές να ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ωστόσο σίγουρα οι ανάγκες συνεχώς αυξάνονται και μεγαλώνουν στα σχολεία του 2025.

Συνεντευκτής: Πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για την επίτευξη επιτυχούς ενσωμάτωσης;

Εκπαιδευτικός: Απαραίτητο. Εάν δεν υπάρχει συνεργασία από τον εκπαιδευτικό έχουμε χάσει τον μαθητή!

Συνεντευκτής: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε πως επηρεάζουν την αντίληψη για την αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Τα βιώματά τους οι ειδικοί τους πώς ορίζει ο καθένας μέσα σε έναν εργασιακό χώρο ο ίδιος εκπαιδευτικός εάν βαριέται εάν τεμπελιάζει πώς ορίζει ο ίδιος εκπαιδευτικός λοιπόν ως υπάλληλος πια τον εαυτό του μέσα στο χώρο του σχολείου και σίγουρα η εκπαίδευση που έχει πάρει ο καθένας και η παιδεία.

Συνεντευκτής: Η τελευταία ερώτηση και με αυτήν κλείνουμε θα θέλατε το ανιψάκι σας να συναναστρέφεται με παιδιά με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Δεν έχω κανένα απολύτως πρόβλημα!!!

Συνεντευκτής: Αυτά ήταν τα ερωτήματα που ήθελα να σας θέσω, ώστε να αναπτύξουμε μια γόνιμη συζήτηση και σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την όμορφη συμβολή σας σε αυτό!!!

6.3 3^η Συνέντευξη

Συνεντευκτής : Καλησπέρα ,θα ήθελα να σας κάνω κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το ζήτημα της αναπηρίας και πώς εσείς την αντιλαμβάνεσθε.

Εκπαιδευτικός: Παρακαλώ...ρωτήστε με ό,τι θέλετε.

Συνεντευκτής: Ποια είναι η πρώτη σκέψη που έρχεται στο μυαλό σας όταν ακούτε τον όρο αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Η πρώτη σκέψη είναι ότι κάποιος έχει κάποιο σωματικό ή νοητικό πρόβλημα και για παράδειγμα δεν είναι αρτιμελής, έχει χαμηλή όραση ή και κάποιο σύνδρομο, όπως το σύνδρομο down, οι νοητικές αναπηρίες.

Συνεντευκτής: Έχετε προσωπική εμπειρία;

Εκπαιδευτικός: Δεν έχω προσωπική εμπειρία απλά έχω επισκεφτεί κάποια ειδικά σχολεία και έχω δει κάποιες περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία.

Συνεντευκτής: Ποιες οι απόψεις σας για την αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Θεωρώ ότι οι άνθρωποι αυτοί πρέπει ,πρέπει να έχουν, έχουν καταρχάς κάποιες ειδικές δεξιότητες όπως λέμε και πρέπει να έχουν οπωσδήποτε τα ίδια δικαιώματα και περισσότερες ίσως και παροχές και βοήθεια σίγουρα από την πολιτεία.

Συνεντευκτής: Πώς αισθάνεσαι όταν έρχεστε σε επαφή με ένα άτομο με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Αισθάνομαι πολύ άνετα θεωρώ ότι δεν διαφέρει καθόλου από έναν ας πούμε εντός εισαγωγικών κανονικό άνθρωπο δηλαδή έναν άνθρωπο χωρίς αναπηρία οπότε η συναναστροφή είναι πολύ φυσική ας πούμε χωρίς κάποιο, χωρίς να έχω κάποιο ιδιαίτερο θέμα.

Συνεντευκτής: Έχετε αναπτύξει κάποιου είδους σχέση με άτομο με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Δεν έτυχε ,δεν έτυχε να αναπτύξω, δεν έτυχε δηλαδή ούτε στον κοινωνικό περίγυρο ,ούτε στον επαγγελματικό θα έλεγα απλά το μόνο όπως σας είπα πριν είναι ότι έχω επισκεφτεί κάποιο ειδικό σχολείο οπότε εκεί και επίσης ναι τώρα το θυμήθηκα είχα δει και παράσταση ατόμων παιδιών δηλαδή με αναπηρία μια παράσταση θεατρική δηλαδή.

Συνεντευκτής: Θα σας απέτρεπε κάτι στο να αναπτύξετε μια σχέση με άτομα με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Θεωρώ καθόλου ,προφανώς και είναι λειτουργικοί άνθρωποι ,δεν θα με απέτρεπε καθόλου θα έλεγα.

Συνεντευκτής: Η άποψή σας για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία να αναπτύξουν σχέσεις ή να κάνουν ακόμα και οικογένεια;

Εκπαιδευτικός: Ξεκάθαρα θετική είναι ,προφανώς και θα μπορούσαν εννοείται και να αναπτύξουν σχέσεις έτσι και ναι και οικογένεια αν το θέλουν οπότε ναι δεν...

Συνεντευκτής: Έχετε δει κάποια διάκριση;

Εκπαιδευτικός: Διακρίσεις προσωπικά εγώ δεν έχω δει απλά ίσως από διηγήσεις ίσως υπάρχουν κάποιες διακρίσεις δηλαδή ας πούμε στον επαγγελματικό χώρο, στον επαγγελματικό τομέα ίσως προπηλακίζουν κάποια τέτοια άτομα ενδεχομένως ή μιλάνε αρνητικά καλύτερα θα έλεγα όχι προπηλακίζουν να λέω.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε ότι στον επαγγελματικό τομέα ότι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες;

Εκπαιδευτικός: Νομίζω πως όχι δηλαδή κάποιος ειδικά στον ιδιωτικό τομέα θεωρώ ότι κάποιος δύσκολα θα προσλάμβανε ένα άτομο με αναπηρία και όχι επειδή δεν

έχει τις ικανότητες για την θέση τέλος πάντων τη συγκεκριμένη αλλά ίσως υπάρχουν κάποιες απόψεις έτσι ότι δεν θα μπορούσε να τα καταφέρει ότι δεν ξέρω και εγώ πιθανόν και άλλες απόψεις έτσι όπως είναι δομημένη η κοινωνία τέλος πάντων.

Συνεντευκτής: Στον εκπαιδευτικό χώρο θεωρείται ότι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες;

Εκπαιδευτικός: Στον εκπαιδευτικό χώρο μιλώντας τώρα ως μαθητές πλέον θεωρώ ναι δηλαδή γίνονται βήματα αρκετά, ίσως δεν είμαστε στο επίπεδο που είναι οι άλλες χώρες ίσως ευρωπαϊκές χώρες αλλά υπάρχουν ναι, γίνονται, γίνονται βήματα θετικά δεν μπορώ να πω τώρα αν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες γιατί και ένα παιδί το οποίο μπορεί να βρίσκεται στο χωριό τάδε που απέχει ως πούμε 60 και 70 km για από το κοντινότερο σχολείο και αυτό ως πούμε θεωρητικά δεν έχει ίσες ευκαιρίες.

Συνεντευκτής: Ποια είναι η γνώμη σας για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Εκεί θεωρώ ότι έχουν γίνει αρκετά βήματα θετικά αλλά υπάρχει, υπάρχουν ελλείψεις όμως ελλείψεις δηλαδή ως πούμε για παράδειγμα και υπάρχει και η νοοτροπία μας μάλλον ,η οποία δεν είναι η σωστή θα λεγα δηλαδή για παράδειγμα όταν δεν υπάρχουν ράμπες ίσως για άτομα με αμαξίδιο ,δεν υπάρχουν στα πεζοδρόμια ίσως αυτά τα ειδικές εγκοπές τέλος πάντων για άτομα με που έχουνε θέμα με την όραση, για άτομα που θέλουν να πάνε σε μια δημόσια υπηρεσία δηλαδή εκεί υπάρχουν ελλείψεις, υπάρχουν βέβαια ,έχουν γίνει κάποια πράγματα αλλά νομίζω ότι είμαστε αρκετά πίσω ακόμα.

Συνεντευκτής: Έχετε κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα που θα βοηθούσαν έτσι ώστε αυτές οι ελλείψεις να αποκατασταθούν;

Εκπαιδευτικός: Ναι εννοείται ότι θεωρώ δηλαδή ότι θα μπορούσε να γίνει σίγουρα τουλάχιστον έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση δηλαδή για παράδειγμα ναι θα πρέπει σίγουρα να υπάρχουν συγκοινωνίες , τα μέσα μαζικής μεταφοράς θα πρέπει να έχουν οι ειδικές ε ε πώς να το πω τώρα ειδικές θέσεις αλλά και ειδικό εξοπλισμό, για παράδειγμα έχω δει στο εξωτερικό ότι τα λεωφορεία τα αστικά έχουν ράμπα ,η οποία κατεβαίνει όταν σταματάει στο πεζοδρόμιο και ένα άτομο με αμαξίδιο μπορεί πανεύκολα να ανέβει για παράδειγμα, έτσι στα τρένα τους επίσης έχουν κάτι αντίστοιχο και επίσης στα πεζοδρόμια για τα άτομα με όπως είπα πριν με χαμηλή όραση έτσι θα πρέπει να υπάρχουν αυτές οι ειδικές εγκοπές στα φανάρια ήχοι για παράδειγμα έτσι στο εξωτερικό αυτά όλα είναι σε αρκετά σε υψηλό επίπεδο εδώ εμείς είμαστε λίγο πίσω ακόμα.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε ότι το κράτος έχει μεριμνήσει για τα άτομα με αναπηρίες;

Εκπαιδευτικός: Όπως είπα και πριν σίγουρα έχουν γίνει βήματα αρκετά αλλά νομίζω ότι χρειάζεται δουλειά ακόμα ,δηλαδή νομίζω ότι δεν είμαστε ακόμα εκεί που θα έπρεπε θεωρώ.

Συνεντευκτής: Υπάρχει επαρκής αντιπροσώπευση αυτών των ατόμων στο δημόσιο λόγο ;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα υπάρχει ως ένα βαθμό, θυμάμαι τον βουλευτή, ο οποίος ήτανε δεν ξέρω αν είναι εν ενεργεία ακόμα νομίζω δεν είναι πλέον, δεν εξελέγη, ο οποίος είχε προβλήματα με την όραση σίγουρα ένα παράδειγμα δηλαδή έτσι

πιθανότατα υπάρχουν και άλλοι α να ι θυμάμαι και τον ευρωβουλευτή , ο οποίος είναι και γιατρός και είναι καθηλωμένος σε αμαξίδιο έτσι σίγουρα υπάρχει αντιπροσώπευση, τώρα θα μπορούσε ίσως και μεγαλύτερη... πιθανότατα...θα μπορούσε.

Συνεντευκτής: Πιστεύετε ότι αν υπήρχε καλύτερη αντιπροσώπευση θα άλλαζε κάτι; Εκπαιδευτικός: Νομίζω ότι πρώτα από όλα πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία μας, εάν αλλάξει αυτό στο πώς βλέπουμε τα άτομα με αναπηρία και στο πώς ας πούμε ναι στο πώς συμπεριφερόμαστε γενικότερα και τα λοιπά να αλλάξει δηλαδή η άποψη της κοινωνίας αυτό θα ήταν νομίζω το πρώτο έτσι βασικό σημείο.

Συνεντευκτής: Είστε ικανοποιημένος με τον τρόπο που αυτά τα άτομα αντιμετωπίζονται;

Εκπαιδευτικός: Νομίζω όχι, σίγουρα υπάρχει ένα είδος ρατσισμού έτσι ας μην λέμε τώρα ότι δεν υπάρχει και τα λοιπά νομίζω βέβαια, βέβαια έχει προοδεύσει η κοινωνία με την έννοια δηλαδή ότι οι απόψεις έχουν αλλάξει, δεν είναι όπως ήταν πριν 20 και 30 και 40 χρόνια αλλά θέλουμε, θέλουμε δουλειά ακόμα.

Συνεντευκτής: Ακόμα σε ποιο τομέα πιστεύετε ότι γίνεται περισσότερο άνιση η μεταχείρισή τους ;

Εκπαιδευτικός: Νομίζω στον ιδιωτικό τομέα ως προς το κομμάτι της εργασίας εκεί είναι δύσκολα τα πράγματα, στο δημόσιο υπάρχουν κάποιες προβλέψεις υπάρχει πρόβλεψη ας πούμε ως ένα βαθμό τέλος πάντων έτσι, σίγουρα και γιατί ας πούμε στο εξωτερικό κάποιος ο οποίος έχει κάποια αναπηρία και είναι αρκετά σοβαρή σίγουρα θα πάει σε μια θέση στο δημόσιο να κάνει κάτι που μπορεί να κάνει εν πάση περιπτώσει, έτσι και το θεωρώ δίκαιο.

Συνεντευκτής: Ποια θεωρείτε ότι είναι η ποιότητα ζωής αυτών των ανθρώπων;

Εκπαιδευτικός: Θα έλεγα ότι δεν είναι ίσως αυτή που πρέπει βέβαια ως προς αυτό που λέγαμε πριν δηλαδή ως προς τα καθημερινά πρακτικά ζητήματα ας πούμε αλλά δεν μπορώ να πω ότι είναι και κακή, θεωρώ ότι είναι σχετικά καλή.

Συνεντευκτής: Η αναπηρία επηρεάζει την καθημερινότητά τους;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα επηρεάζει σίγουρα επηρεάζει και ο βαθμός βέβαια της αναπηρίας ε γιατί όπως είπαμε και πριν έτσι κάποια πρακτικά πράγματα τα οποία για κάποιον ο οποίος δεν έχει αναπηρία είναι δεδομένα έτσι οι συγκεκριμένοι άνθρωποι ίσως πρέπει να το κάνουν με πιο πολύ κόπο.

Συνεντευκτής: Σε ποιον τομέα πιστεύετε ότι επηρεάζονται περισσότερο και αν έχετε στο μυαλό σας να μας πείτε κάποια παραδείγματα. Η αναπηρία πώς τους επηρεάζει;

Εκπαιδευτικός: Επηρεάζει και ναι για παράδειγμα δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια καφετέρια για μια διασκέδαση ,για τη διασκέδασή τους σε κάποιο κατάστημα ,δηλαδή εστίασης και τα λοιπά είναι δύσκολη η πρόσβαση ενδεχομένως σε ένα κτίριο ή σε ένα δημόσιο κτίριο, σε μια δημόσια υπηρεσία, δύσκολη μετακίνηση όλα αυτά πρακτικά ζητήματα δηλαδή της καθημερινότητας

Συνεντευκτής: Ποια είναι η άποψή σας για την συνύπαρξη ατόμων με αναπηρία και μη σε μια τάξη;

Εκπαιδευτικός: Ξεκάθαρα θετική δηλαδή θα έπρεπε οπωσδήποτε ,οπωσδήποτε σίγουρα όπως είπα και πριν τα παιδιά με αναπηρία εξαρτάται από την αναπηρία για παράδειγμα όταν για παράδειγμα υπάρχουν ε θέματα νοητικά σοβαρά βαριά ή κάποια άλλα θέματα τέλος πάντων εκεί είναι λίγο δύσκολη η συνύπαρξη αλλά εάν υπάρχουν για παράδειγμα άτομα ,τα οποία είναι σε αμαξίδιο ή άτομα όπως είπαμε και προηγουμένως δεν ακούν πολύ καλά ,άτομα τα οποία δεν βλέπουν τόσο καλά και τα λοιπά βεβαίως θα μπορούσε να γίνει μια μεικτή τάξη με αυτά τα άτομα έτσι γιατί τους ενσωματώνουμε θεωρώ έτσι στην κοινωνία αργότερα σιγά σιγά και τα παιδιά δεν έχουν αυτές τις ίσως τις απόψεις της πώς να το πω τώρα της... ναι δηλαδή αλλάζει, αλλάζει θα έλεγα η πεποίθησή τους.

Συνεντευκτής: Ποια θεωρείτε ότι είναι η στάση της κοινωνίας και πού πιστεύετε ότι αυτή οφείλεται;

Εκπαιδευτικός: Έχουν αλλάξει τα πράγματα σε σχέση με παλιότερα από ότι βλέπω, σίγουρα πλέον δεν είναι τόσο υποτιμητική και αρνητική παλιά ήταν αρκετά άσχημα τα πράγματα, σήμερα είναι καλύτερα όχι βέβαια στο βαθμό όπως είπαμε πριν που θα έπρεπε, για παράδειγμα μπορεί κάποιοι να μιλάνε υποτιμητικά ,ρατσιστικά για ένα άτομο με αναπηρία, να μην του φέρονται καλά ενδεχομένως στο δρόμο ή οπουδήποτε ή να μην τον εξυπηρετούν σε μια δημόσια υπηρεσία ,σε ένα κατάστημα εστίασης και τα λοιπά αλλά θεωρώ ότι έχουν γίνει βήματα σιγά σιγά η άποψη αυτή έτσι αλλάζει αυτό το στερεότυπο.

Συνεντευκτής: Ποια είναι η άποψή σας για τη στάση των γονιών που έχουν παιδιά με αναπηρία απέναντι στα ίδια τα παιδιά;

Εκπαιδευτικός: Δεν έχω άμεση έτσι εμπειρία αλλά επειδή όπως είπα και πριν έχω επισκεφθεί και ειδικό σχολείο και έχω γνωρίσει άτομα τα οποία έχουν παιδιά με αναπηρία και συναδέλφους, θεωρώ ότι είναι αρκετά...η στάση τους είναι αρκετά καλή θα έλεγα στα παιδιά στα παιδιά τους.

Συνεντευκτής: Κατά τη γνώμη σας τι θα μπορούσε να γίνει πρακτικά ώστε να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα με την αναπηρία;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα θα πρέπει να ξεκινήσουμε από τα σχολεία ε ε δηλαδή να οι απόψεις εννοείτε τώρα.

Συνεντευκτής: Είτε σε πρακτικό τρόπο είτε θεωρητικά είτε μπορούμε πρακτικά να κάνουμε αν και μου έχετε αναφέρει κάποιες νωρίτερα, αν έχετε να συμπληρώσετε κάτι επιπλέον...

Εκπαιδευτικός: Σωστά σωστά θεωρώ βέβαια ότι πρέπει να γίνει μια έτσι ένα ξεκίνημα από το σχολείο έτσι ώστε να δουν οι μαθητές ότι αυτά τα άτομα δεν διαφέρουν από τους ίδιους έτσι έτσι ώστε αργότερα αυτοί οι οποίοι θα είναι και πολίτες αυτής της κοινωνίας έτσι να έχουνε, να μην υπάρχουν οι απόψεις οι ρατσιστικές εντός εισαγωγικών και λοιπά ή της διαφορετικότητας εν πάση περιπτώσει.

Συνεντευκτής: Αυτή η ενημέρωση με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι θα μπορούσε να γίνει, κάποια παραδείγματα;

Εκπαιδευτικός: Έχω συμμετάσχει σε κάποιες τέτοιες ενημερώσεις έτσι και σε εεε προβολή κάποιων βίντεο, σεμιναρίων έχουνε έρθει ειδικοί στα σχολεία ψυχολόγοι κοινωνικοί λειτουργοί και τα λοιπά και έχουν παρουσιάσει ε διάφορα της τέτοια σχετικά βίντεο και λοιπά ,νομίζω ότι από κει θα μπορούσε να ξεκινήσει.

Συνεντευκτής: Θεωρείτε ότι υπάρχουν οι κατάλληλες δομές ώστε αυτά τα άτομα να μπορούν να κάνουν πράγματα μόνα τους χωρίς να χρειάζεται τη βοήθεια κάποιου άλλου;

Εκπαιδευτικός: Ως ένα βαθμό ναι αλλά όχι όπως είπα και πριν στο βαθμό που θα έπρεπε δηλαδή σίγουρα υπάρχουν για παράδειγμα πάρκινγκ ,πάρκινγκ για ανθρώπους ,οι οποίοι έχουν αναπηρία σε κεντρικά σημεία έτσι ώστε αυτοί να μην δυσκολεύονται. Για παράδειγμα έτσι να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες στο κέντρο των πόλεων σε καταστήματα και τα λοιπά και τα λοιπά και ράμπες κάποιες, έχω δει ράμπες έτσι στα πεζοδρόμια επίσης υπάρχουν αυτά που είπαμε πριν έτσι για τα άτομα με χαμηλή όραση και επίσης τώρα που σκέφτομαι δηλαδή για παράδειγμα κάποιοι οι οποίοι έχουν χαμηλή ακοή, καθόλου ακοή και μπορούν για παράδειγμα να συμμετάσχουν σε αθλήματα, σε αθλητικές δραστηριότητες και τα λοιπά ακόμα και οι τυφλοί, οι οποίοι έχουν μπάλα που έχει τα κουδουνάκια μέσα όπου μπορούν άνετα να παίζουν ποδόσφαιρο έτσι άτομα με αμαξίδιο παίζουν μπάσκετ και τα λοιπά και τα λοιπά δηλαδή έχω δει πολλά.

Συνεντευκτής :Τι θεωρείτε ότι διαμορφώνει την άποψη της κοινωνίας για την αναπηρία ;

Εκπαιδευτικός: Νομίζω ότι αυτά τα στερεότυπα της κοινωνίας και δη της ελληνικής κοινωνίας από παλιά ενδεχομένως έτσι το χαμηλό ίσως μορφωτικό επίπεδο αλλά αυτό δεν έχει να κάνει τόσο γιατί έχω δει περιπτώσεις όπου και άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρητικά έτσι όχι κοινωνική μόρφωση ναι δηλαδή για παράδειγμα κάποιοι γιατροί μου έχουν περιγράψει να πω την αλήθεια τώρα όπου θεωρούσαν για παράδειγμα ένα παιδάκι με σύνδρομο down του κάνανε πως να το πω μπούλινγκ και λοιπά και λοιπά.

Συνεντευκτής: Εφόσον ανήκετε στον εκπαιδευτικό τομέα μιας και είστε εκπαιδευτικός τι έχετε παρατηρήσει από τους συναδέλφους σχετικά με τη γνώμη που έχουν για αυτά τα άτομα;

Εκπαιδευτικός: Ως επί το πλείστον οι συνάδελφοι έχουν θετική άποψη δε, δε θεωρούν ότι τα άτομα αυτά είναι διαφορετικά και θεωρώ ότι πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους.

Συνεντευκτής: Έχετε δει κάποια κάποιες δράσεις από τη μεριά τους ;

Εκπαιδευτικός: Έχω κάποιες δράσεις ναι όπως σας είπα πριν σχετικές έτσι ημερίδες ή προβολή βίντεο εργασιών και λοιπά.

Συνεντευκτής: Η γνώμη που έχουν οι μαθητές για αυτά τα άτομα;

Εκπαιδευτικός: Ε ε θεωρώ ότι θα αποδέχονταν σχετικά εύκολα πλέον ένα άτομο με αναπηρία, για παράδειγμα έχω υπάρξει σε ένα σχολείο ,στο οποίο υπήρξε μια μαθήτρια η οποία είχε πρόβλημα κινητικό και ήταν σε αμαξίδιο συναναστρέφονταν

με τα υπόλοιπα παιδιά από ότι είδα νομίζω ότι οι περισσότεροι τουλάχιστον έτσι μαθητές δεν θα είχαν πρόβλημα.

Συνεντευκτής: Εσείς έχετε διοργανώσει ή συμμετάσχει σε κάποια δράση ιδιωτικά ή στο πλαίσιο του σχολείου ;

Εκπαιδευτικός: Προσωπικά όμως όχι απλά έχω παρακολουθήσει δράσεις άλλων συναδέλφων ή και του σχολείου γενικότερα δηλαδή για παράδειγμα έρχονταν κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι για να μας ενημερώσουν.

Συνεντευκτής: Θα ήσασταν ανοιχτός στο να διοργανώσετε κάτι με δική σας πρωτοβουλία ;

Εκπαιδευτικός: Βεβαίως θα μπορούσα βεβαίως έτσι και στο πλαίσιο ενός πρότζεκτ μιας εργασίας ή και ακόμα και στο πλαίσιο της αξιολόγησης για παράδειγμα του σχολείου στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης δηλαδή εκεί που υπάρχουν κάποιες δράσεις που μπορούμε να κάνουμε για να μιλήσουμε για τη διαφορετικότητα και τα λοιπά.

Συνεντευκτής : Θέλετε να μας πείτε κάτι άλλο;

Εκπαιδευτικός: Έχω παρατηρήσει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί στην συμπερίληψη και ότι θα ήθελαν με κάποιο τρόπο να είναι δυνατόν οι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα αναπηρίας να συμμετέχουν σε μια γενική τάξη αλλά δυστυχώς όμως όσο, όσο και να θέλουμε οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουμε μια τέτοια δράση οι ελλειπείς υποδομές και κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι σύμμαχοί τους.

Το πλήθος των μαθητών φαίνεται να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και την ύπαρξη αναπηρίας σε ένα άτομο αλλά αυτό έχει και να κάνει και με τη γνώση που έχουν τα παιδιά όσον αφορά το θέμα της αναπηρίας, επιπλέον έχω παρατηρήσει ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία εξαρτάται από πολλά πράγματα όπως το φύλο τους, η γνώση τους σχετικά με θέματα της αναπηρίας, το επίπεδο μόρφωσης τους, την ηλικία και κατά πόσο αυτά τα άτομα έχουν συναναστραφεί στο παρελθόν με άτομα που έχουνε κάποιο θέμα αναπηρίας .

Τέλος θα ήθελα να συμπληρώσω ότι η συμπερίληψη δεν είναι κάτι εύκολο να εφαρμοστεί χρειάζεται πάρα πολύ μεγάλη στήριξη από το κράτος από την κοινωνία από τους καθηγητές και φυσικά τους μαθητές. κάτι άλλο όχι ευχαριστώ πολύ για τη συνέντευξη

Συνεντευκτής: Θέλετε να συμπληρώσετε κάτι άλλο;

Εκπαιδευτικός: Όχι σας ευχαριστώ πολύ και κλείνω με μια ευχή, η συμπερίληψη να αποτελέσει πολύ σύντομα μια πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Βαβίτσας, Θ., (2018). *Οι πτυχές της ταυτότητας του ατόμου*. Ανακτήθηκε στις 15/05/25 από URL: <https://www.tameteora.gr>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: CA, Sage.

- Johnstone, C. (n.d.). *Who is disabled? Who is not? Teachers perceptions of disability in Lesotho*. University of Minnesota. Doi: 10.3389/feduc.2025.1511176
- Κοκκίνου, Σ., (2022). *Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση». Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Krishnan, S. (2024). Reframing teacher candidates' views on disability through the writings of disabled authors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 49(1), 20–35.
- Modderman, S. (2024). *How teacher perceptions and attitudes and knowledge of Universal Design for Learning impact students with mild disabilities* (Doctoral dissertation). Washington State University.
- Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European journal of special needs education*, 12(3), 173-183.
- Πράντζαλου, Χ., (2024). *Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας*. Ανακτήθηκε στις 15/05/25 από URL: <https://www.psychology.gr/koinoniki-psychologia/5570-i-theoria-tis-koinonikis-taftotitas.html>
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Χρηστάκης, Κ., Κρητικού, Α., Μαγκούτη, Ζ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013). Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Στο *Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή*. Αθήνα: Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (ΕΕΠΕ) σε συνεργασία με τον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η επαγγελματική ταυτότητα εντός του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης: Βιογραφικές αφηγήσεις δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής

Σοφία Κώτση & Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης

Περίληψη

Η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) αποτελεί θεσμό που προάγει τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο. Παρόλο που η συνδιδασκαλία αναγνωρίζεται διεθνώς ως αποτελεσματική μορφή συνεργατικής διδασκαλίας, η εφαρμογή της στο πλαίσιο της ΠΣ παραμένει περιορισμένη, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη εμβάθυνσης στους παράγοντες που μπορούν να την καταστήσουν λειτουργική. Καθώς η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνει τις διδακτικές τους επιλογές και πρακτικές, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις επαγγελματικές ταυτότητες πέντε δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής που εφάρμοσαν συνδιδασκαλία, αξιοποιώντας τη βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση. Στόχος ήταν να αποτυπωθεί πώς η προσωπική βιογραφία αλληλεπιδρά με τις θεσμικές ρυθμίσεις της ΠΣ στη συγκρότηση του επαγγελματικού εαυτού και, παράλληλα, πώς η συγκροτημένη αυτή ταυτότητα προσανατολίζει τις παιδαγωγικές πρακτικές, καθορίζοντας τις δυνατότητες ή τους περιορισμούς της συνδιδασκαλίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ΠΣ λειτουργεί ως δυναμικό πεδίο επαγγελματικής εξέλιξης και μετασχηματισμού: προσωπικά βιώματα και προηγούμενες εμπειρίες καθόρισαν τις παιδαγωγικές επιλογές και τη διάθεση συνεργασίας, ενώ η ίδια η εμπειρία της συνδιδασκαλίας λειτούργησε μετασχηματιστικά, επανανοηματοδοτώντας τόσο τον θεσμό όσο και την επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχουσών. Συνολικά, η συνδιδασκαλία αναδείχθηκε όχι μόνο ως αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική, αλλά και ως φορέας επαγγελματικής πραγμάτωσης, καλλιέργειας συνεργατικής κουλτούρας και ηθικής δέσμευσης προς ένα Σχολείο για Όλους.

Λέξεις-κλειδιά: Παράλληλη Στήριξη, Συνδιδασκαλία, Επαγγελματική ταυτότητα, Βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως πηγή πλούτου και επιδιώκει την ισότιμη πρόσβαση όλων σε ποιοτικές μαθησιακές ευκαιρίες (European Agency, 2024). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συμπερίληψη υποστηρίζεται μέσω του θεσμού της ΠΣ, όπου μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) φοιτούν στο γενικό σχολείο υποστηριζόμενοι/ες από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2023). Η ΠΣ θεσμοθετήθηκε με στόχο την προώθηση της

συνεκπαίδευσης (Νόμοι 2817/2000, 3699/2008) και συνιστά έναν κεντρικό μηχανισμό υλοποίησης του «Σχολείου για Όλους» (Σούλης, 2008).

Μια κρίσιμη πρακτική που δύναται να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της ΠΣ είναι η συνδιδασκαλία (Jurkowski et al., 2023· Friend et al., 2010), η οποία προϋποθέτει τη συνεργασία ενός εκπαιδευτικού γενικής και ενός ειδικής αγωγής ως προς τον κοινό σχεδιασμό, διδασκαλία και αξιολόγηση με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών (Σούλης, 2008). Παρόλο που έχουν προταθεί ποικίλα λειτουργικά μοντέλα συνδιδασκαλίας διεθνώς (Friend et al., 2010), το μοντέλο που επιλέγεται κυρίως είναι «ο ένας διδάσκει, ο άλλος υποστηρίζει» (Paulsrud & Nilholm, 2020). Στην Ελλάδα, η συνδιδασκαλία υιοθετείται λιγότερο συχνά, αν και προβλέπεται θεσμικά και προτείνεται (Mavropalias, 2019), ενώ οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ τείνουν να αναλαμβάνουν έναν πιο επικουρικό ρόλο (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Η δράση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται καθοριστικά από την επαγγελματική τους ταυτότητα, η οποία αποτελεί ένα πολυδιάστατο και διαρκώς εξελισσόμενο μόρφωμα (Beijaard et al., 2004· Pillen et al., 2013· Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020). Η επαγγελματική ταυτότητα καθορίζει με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, ασκούν τον ρόλο τους και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου (Beijaard et al., 2004). Παρά τη σημαντική βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (Φρυδάκη, 2015), η επαγγελματική ταυτότητα όσων υπηρετούν εντός του πλαισίου της ΠΣ παραμένει περιορισμένα μελετημένη, ιδίως ως προς το πώς αυτή αλληλεπιδρά με τη συνδιδασκαλία.

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να καλύψει αυτό το κενό, διενεργώντας μία εις βάθος μελέτη της λειτουργίας της ΠΣ μέσα από το πρίσμα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Αξιοποιώντας βιογραφικές αφηγήσεις δασκάλων που εργάζονται στην ΠΣ και επιλέγουν συνδιδασκαλία, η έρευνα εστιάζει στο πώς η βιογραφία, το θεσμικό πλαίσιο και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις συνδιαμορφώνουν επαγγελματικές ταυτότητες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η συνεκπαίδευση, όπως θεμελιώθηκε με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), προϋποθέτει την αναδόμηση του σχολείου ώστε να προσφέρεται ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλους/ες μαθητές/τριες. Στην Ελλάδα, θεσμοθετήθηκε με τον Ν.2817/2000 και εδραιώθηκε με τον Ν.3699/2008, καθιστώντας την ΠΣ τον βασικό μηχανισμό συνεκπαίδευσης. Η συνδιδασκαλία αποτελεί μία βασική μέθοδο της συνεκπαίδευσης, η οποία επιτρέπει την από κοινού εκπαίδευση μαθητών/τριών με/ή δίχως αναπηρία ή/και ε.ε.α. και προϋποθέτει ισότιμη συνεργασία, συν-σχεδιασμό, συν-διδασκαλία και συν-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που συναντώνται εντός της ΠΣ (Jurkowski et al., 2023· Friend et al., 2010). Παρά τις διάφορες τυπολογίες που έχουν προταθεί (Friend et al., 2010), στην πράξη συχνά επικρατεί μια ιεραρχική μορφή, όπου ο

εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναλαμβάνει «βοηθητικό» ρόλο (Paulsrud & Nilholm, 2020). Αν και η συνδιδασκαλία προσφέρει ποικίλα οφέλη τόσο στους/στις μαθητές/τριες, όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς δεν υιοθετείται αρκετά συχνά (Bellert et al., 2023).

Αναζητώντας την απάντηση στο ερώτημα γιατί κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται, απορρίπτουν τις παραδοσιακές πρακτικές και υιοθετούν τη συνδιδασκαλία πρέπει να διερευνηθεί η επαγγελματική ταυτότητα. Η επαγγελματική ταυτότητα απαντά στα ερωτήματα: «Ποιος/ποια είμαι αυτή τη στιγμή;» και «Ποιος/ποια θέλω να γίνω;», μια απάντηση που διαρκώς αναθεωρείται υπό το φως νέων εμπειριών, σχέσεων και προκλήσεων (Beijaard et al., 2004). Πρόκειται για μία έννοια πολυδιάστατη και δυναμική, η οποία μεταβάλλεται διαρκώς μέσα από την αλληλεπίδραση προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών παραγόντων (Feser & Haak, 2022). Δεν είναι ένα στατικό «χαρακτηριστικό» του εκπαιδευτικού, αλλά μια διαρκής διαδικασία διαμόρφωσης και επαναδιαπραγμάτευσης του επαγγελματικού εαυτού (Akkerman & Meijer, 2011· Olsen, 2010). Η ταυτότητα μπορεί να νοηθεί τόσο ως προϊόν όσο και ως διαδικασία (Olsen, 2010), επομένως η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ της αντίληψης του «ποιος είμαι» και της επαγγελματικής δράσης και εξέλιξης (Day et al., 2005). Αποτελώντας ταυτόχρονα ατομική κατασκευή και κοινωνικό προϊόν, εμπεριέχει ηθικές, επαγγελματικές και κοινωνικές διαστάσεις, απαντώντας στα ερωτήματα «ποιος είμαι ως εκπαιδευτικός;», «πώς δρω;» και «γιατί;».

Επιχειρώντας την αποτύπωση των βασικών παραμέτρων συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, προσδιορίζονται τα εξής: αυτοεικόνα, κίνητρα, δέσμευση, αυτοαποτελεσματικότητα, αντίληψη καθήκοντος και επαγγελματική ικανοποίηση (Hanna et al., 2019). Τα προαναφερθέντα στοιχεία δε λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνδιαμορφώνουν τη δράση του/της εκπαιδευτικού. Ως προς την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ταυτότητας καθοριστική είναι και η συγκρότηση της, η οποία συνδιαμορφώνεται από προσωπικές εμπειρίες, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το εκάστοτε επαγγελματικό πλαίσιο (Flores & Day, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009). Κατά συνέπεια πρέπει να ληφθεί υπόψη ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων παραγόντων: οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές (Rytivaara, 2012), οι σημαντικοί άλλοι/ες (Beijaard et al., 2004), οι υποκειμενικές αφηγήσεις (Sfard & Prusak, 2005), η βιωματική μάθηση (Rytivaara, 2012), καθώς και ο αναστοχασμός (Beauchamp & Thomas, 2009).

Ειδικότερα, αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) μελέτες αναδεικνύουν την άμεση συσχέτιση της επαγγελματικής ταυτότητας με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική αυτοαντίληψη συνιστά προβλεπτικό παράγοντα της ικανότητας σχεδιασμού και υλοποίησης σύνθετων διδακτικών παρεμβάσεων (Pi et al., 2024), ενώ παράγοντες όπως η θεσμική αναγνώριση, η επαγγελματική εμπειρία και η κατοχή ηγετικής θέσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση

ισχυρότερης ταυτότητας (Hong, 2024). Παράλληλα, υπογραμμίζεται η επίδραση του σχολικού πλαισίου και των κοινωνικών σχέσεων ως πεδίων ενίσχυσης ή αποδυνάμωσης του επαγγελματικού εαυτού στην ΕΑΕ (Rostami et al., 2021· Edin, 2022). Η συνεργασία, η αναστοχαστική πρακτική και η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης αναδεικνύονται ως καίριοι μηχανισμοί μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας και εδραίωσης ενός συμπεριληπτικού, δυναμικού επαγγελματισμού (Rytivaara, 2012· Thorius, 2016· Naraian & Schlessinger, 2018). Η επαγγελματική ταυτότητα στην ΕΑΕ δεν διαμορφώνεται σε κοινωνικό ή πολιτισμικό κενό, αλλά υπό το βάρος θεσμικών στερεοτύπων, αντιφατικών προσδοκιών και δυναμικών εξουσίας, που συχνά απαιτούν αποδόμηση και επανανοηματοδότηση (Tan, 2023· Boveda & Aronson, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η αρχική εκπαίδευση και η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ αναδεικνύονται ως θεμελιώδη πλαίσια ταυτοτικής διαμόρφωσης (Bentley-Williams, 2005). Συμπερασματικά, η επαγγελματική ταυτότητα στην ΕΑΕ αποτελεί μία διαρκή διαδικασία συγκρότησης και ανασυγκρότησης, η οποία διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών, κοινωνικών σχέσεων, θεσμικών και πολιτισμικών πλαισίων.

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει ποιοι βιογραφικοί, θεσμικοί και παιδαγωγικοί παράγοντες συμβάλλουν στη συγκρότηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας που ευνοεί τη συνεργασία εντός της ΠΣ και επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία, στη συγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ΠΣ και επιλέγουν συνδιδασκαλία;
2. Με ποιους τρόπους επιδρά το πλαίσιο της ΠΣ στη συγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ΠΣ και επιλέγουν συνδιδασκαλία;
3. Με ποιους τρόπους η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την πρακτική εφαρμογή και την επιτυχία της συνδιδασκαλίας;

Η βιογραφική αφηγηματική μέθοδος αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς προσφέρεται για την ανάδειξη της υποκειμενικής εμπειρία και των προσωπικών διαδρομών των εκπαιδευτικών, φωτίζοντας τις διαδικασίες διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους μέσω αφήγησης (Τσιώλης, 2014). Πραγματοποιήθηκαν ανοιχτές αφηγηματικές συνεντεύξεις με πέντε γυναίκες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (30–45 ετών) που έχουν υιοθετήσει τη συνδιδασκαλία. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία κριτηρίου και οι εκπαιδευτικοί είχαν συνεργαστεί μεταξύ τους υιοθετώντας τη συνδιδασκαλία στα εξής ζεύγη: Βιργινία – Άννα, Βιργινία - Πένυ, Δανάη - Κάτια.

Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν με ελεύθερη αφήγηση του συνολικού τους βίου και ακολούθησαν διευκρινιστικές ερωτήσεις για κρίσιμα σημεία. Οι συνεντεύξεις

ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της αφηγηματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2014): ανακατασκευή βιογραφικής διαδρομής, ανάλυση δομής και ύφους, δομική περιγραφή και αναλυτική αφαίρεση.

Η αξιοπιστία ενισχύθηκε μέσω τριγωνοποίησης, με συζήτηση προκαταρκτικών ευρημάτων με δεύτερο ερευνητή και τηρήθηκαν δεοντολογικές αρχές: χρήση ψευδωνύμων, συγκατάθεση και προστασία προσωπικών δεδομένων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα, με θεματική οργάνωση και χαρακτηριστικά αποσπάσματα, συνοδευόμενα από ανάλυση και ερμηνευτικά σχόλια.

3. Αποτελέσματα – Ερμηνεία

3.1 Βιογραφικές επιδράσεις στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν με σαφήνεια ότι το βιογραφικό τους υπόβαθρο, οι οικογενειακές επιρροές, οι σχολικές εμπειρίες, οι σπουδές, ο πρότερος επαγγελματικός βίος και οι προσωπικές διαδρομές, καθόρισαν πώς αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους εαυτό. Αναλυτικότερα, στην περίπτωση της Άννας επισημάνθηκε η αξία της πρώιμης επιθυμίας ενασχόλησης με την εκπαίδευση, η οποία χαρακτηριστικά αφηγείται έντονα παραστατικά να «παίζει τη δασκάλα» από την προσχολική εκπαίδευση. Συμπληρωματικά, επόμενες θετικές σχολικές εμπειρίες και η επίδραση «φωτισμένων» δασκάλων ενίσχυσαν την αγάπη της για τη μάθηση και διαμόρφωσαν την εικόνα του «ιδανικού δασκάλου και συνέβαλαν στη συγκρότηση της αντίληψης του ρόλου και τα κίνητρα. Έπειτα, οι σπουδές και η εμπειρία της ως φιλόλογος στην ιδιωτική εκπαίδευση συγκρότησαν μια πρώτη επαγγελματική ταυτότητα, η οποία μέσω αναστοχασμού αναθεωρήθηκε ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά της, καθώς διαπίστωσε ότι αδυνατούσε να ανταποκριθεί στις ε.ε.α. των μαθητών/τριών της. Το γεγονός αυτό την οδήγησε σε περαιτέρω σπουδές στην ΕΑΕ και επηρέασε καθοριστικά την επαγγελματική της ταυτότητα, ως προς τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις της, καθώς και την επιστημονική και ερευνητική διάσταση του ρόλου της.

Όμοια, η Πένυ αποτύπωσε στην αφήγησή της έναν πρώιμο και σαφή προσανατολισμό προς την ΕΑΕ, εκφράζοντας την επιθυμία να «αφιερωθεί» σε αυτόν τον τομέα, γεγονός που την οδήγησε σε μια συνεπή πορεία σπουδών και επαγγελματικής ενασχόλησης στην ΕΑΕ, παρά τις προκλήσεις (π.χ. απομακρυσμένη τοποθέτηση, προκατάληψη συναδέλφων). Παρουσιάζει τον εαυτό της ως «αφοσιωμένη εκπαιδευτικό», με σταθερή προσήλωση στον στόχο και ισχυρά κίνητρα, στοιχεία που αποτυπώνουν την επαγγελματική της δέσμευση.

Το οικογενειακό πλαίσιο και οι πρότερες επαγγελματικές εμπειρίες αναδείχθηκαν επίσης καθοριστικές. Όπως στην περίπτωση της Βιργινία η οποία ανέπτυξε την αφήγησή της γύρω από την υποστήριξη και την καθοριστική επίδραση του οικογενειακού πλαισίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι η

εισαγωγή το επάγγελμα έγινε υπό την παρότρυνση της οικογένειας. Παράλληλα, κατά τις πρώτες επαγγελματικές της εμπειρίες εκτός εκπαίδευσης ανέπτυξε δεξιότητες συνεργασίας, ομαδικότητας και ευελιξίας, οι οποίες αποδείχθηκαν πολύτιμες στη μετέπειτα διδακτική της πρακτική.

Τέλος, προσωπικές δοκιμασίες και εμπειρίες – όπως ζητήματα υγείας στην οικογένεια, απώλειες, εθελοντισμός και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις – αναφέρθηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες στη διαμόρφωση αξιών και δεξιοτήτων. Η Άννα, για παράδειγμα, συνέδεσε την επαγγελματική της ταυτότητα με την ανθεκτικότητα και τη φροντίδα μέσα από μια δύσκολη οικογενειακή περίοδο, ενώ η Κάτια και η Δανάη τόνισαν πώς αντίστοιχες εμπειρίες ενίσχυσαν αξίες όπως η συμπερίληψη και η συλλογικότητα. Επιπλέον, ακόμη και η ίδια εμπειρία συμμετοχής στην παρούσα έρευνα και η αφήγηση του βίου λειτούργησε ανακατασκευαστικά, επικυρώνοντας την αξία των παιδαγωγικών τους προσεγγίσεων και ενισχύοντας το όραμα για ένα συμπεριληπτικό σχολείο και την πρόθεση διάχυσης των θετικών εμπειριών εντός της συνδιδασκαλίας.

Συνολικά, οι βιογραφικές αφηγήσεις έδειξαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν «γεννιέται» εν κενό, αλλά αποτελεί προϊόν μιας μακράς διαδρομής. «Εγώ ξεκίνησα σαν Παράλληλη Στήριξη», δηλώνει χαρακτηριστικά η Βιργινία στην αρχή της αφήγησής της, θέλοντας να επισημάνει τη σύνδεσή της με την πρώτη της τοποθέτηση στο επάγγελμα. Αντίστοιχα, κάθε συμμετέχουσα φέρει πλήθος βιωμάτων και προσωπικών νοηματοδοτήσεων που προηγούνται της εισόδου στην τάξη, είτε είναι ένα παιδικό όνειρο να γίνει δασκάλα, είτε μια αξία που διαμορφώθηκε από δυσκολίες και εμπειρίες ζωής. Οι βιογραφικές καταβολές λειτουργούν ως πρίσμα μέσα από τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και λαμβάνουν αποφάσεις, όπως το να επιδιώξουν ή όχι συνεργασία και συνδιδασκαλία.

3.2 Το πλαίσιο της ΠΣ και η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στο πώς το πλαίσιο της ΠΣ επηρεάζει τη συγκρότηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Από τις αφηγήσεις προκύπτει ότι η εμπειρία της ΠΣ μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως πεδίο ενδυνάμωσης όσο και ως πεδίο δοκιμασίας του επαγγελματικού εαυτού, ενίοτε συμπληρωματικά και άλλοτε συγκρουσιακά.

Ακόμη και στις περιπτώσεις που εξετάστηκαν η εργασία εντός της ΠΣ περιγράφεται κάποια διαστήματα με ιδιαίτερα αρνητικούς όρους. Η Κάτια κάνει λόγο για «δύο χρόνια κόλαση», λόγω δυσκολιών, περιθωριοποίησης και απόρριψης από συναδέλφους, με συνέπεια αμφιβολίες για τον επαγγελματικό της ρόλο και έντονη ματαίωση. Αντίστοιχα, η Βιργινία αφηγείται ότι, κατά την πρώτη της τοποθέτηση, συνάντησε «αδιάλλακτους συναδέλφους» και βίωσε τον αποκλεισμό, σε βαθμό που σπάνια έπαιρνε λόγο στην τάξη και οι μαθητές/τριες την αποκαλούσαν «βοηθό της δασκάλας». Η εμπειρία αυτή υπονόμευσε την επαγγελματική της ταυτότητα και την οδήγησε να αμφισβητήσει τη συνάφειά της με το επάγγελμα.

Ωστόσο, είτε με την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος είτε μέσω της επαγγελματικής τους εξέλιξης, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν σε πλαίσια όπου αναγνωρίστηκε η αξία τους και κατέστη δυνατή η συνεργασία. Η Κάτια, μετακινούμενη σε σχολικό πλαίσιο με υποστηρικτική διεύθυνση και συνάδελφο, κατάφερε να εφαρμόσει συνδιδασκαλία και ένωσε για πρώτη φορά «ικανή και δημιουργική», και από «ανίσχυρη βοηθός» λειτούργησε ως «δημιουργική δασκάλα» με ισχυρή αυτοεικόνα και υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας—υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του πλαισίου.

Η αναγνώριση του ρόλου αναδείχθηκε επίσης ως κρίσιμος παράγοντας. Η Βιργινία περιγράφει δημόσιο έπαινο από την υποδιευθύντρια: «Πω, πω, σας χαίρομαι πάρα πολύ, δουλεύετε πολύ καλά», τον οποίο θυμάται ως «πολύ ωραίο και τιμητικό» ενισχύοντας την αυτοεικόνα και το κίνητρό της. Ομοίως, η Πένυ, όταν συνεργάστηκε με συνάδελφο η οποία την εμπιστεύτηκε και την αντιμετώπισε ισότιμα, ένωσε ότι «ο ρόλος μου απέκτησε αξία» και ενισχύθηκε η ικανοποίηση της από το επάγγελμα αλλά και η αυτοαποτελεσματικότητά της.

Κρίσιμος αποδείχθηκε και ο αναστοχασμός και η ευελιξία. Η Δανάη, μετά από χρόνια εργασίας ως δασκάλα, εισήλθε στην ΠΣ νιώθοντας «σαν ψάρι έξω από το νερό», η οποία τελικά μετέτρεψε τις προκλήσεις σε μαθησιακή εμπειρία και εξέλιξη. Επομένως, ακόμη και στις περιπτώσεις που η ΠΣ προκαλεί αρχικά μία κρίση ταυτότητας, δύναται να οδηγήσει σε επαγγελματική ωρίμανση και εξέλιξη. Μέσα από τις αφηγήσεις αναδεικνύεται ότι ακόμη κι οι προκλήσεις του επαγγέλματος δύναται να επιφέρουν σαφέστερη επαγγελματική συνείδηση, και να καλλιεργηθεί η σύνδεση του επαγγέλματος με την ηθική και κοινωνική ευθύνη προς τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών.

Συνολικά, από τις αφηγήσεις αναδεικνύεται η ΠΣ αποτέλεσε ένα δυναμικό πεδίο μετασχηματισμού του επαγγελματικού εαυτού. Στις περιπτώσεις όπου το πλαίσιο ήταν αρνητικό, οι εκπαιδευτικοί βίωσαν έντονες συγκρούσεις ταυτότητας. Όπου όμως υπήρχε κουλτούρα ανοιχτής συνεργασίας, εμπιστοσύνη και αναγνώριση, οι συμμετέχουσες είδαν την ταυτότητά τους να ενδυναμώνεται: ανέπτυξαν την αυτοαποτελεσματικότητα και ενισχύθηκε η αυτοεικόνα τους, ένωσαν μέρος ενός συλλογικού εγχειρήματος προς την συμπερίληψη.

3.3 Επαγγελματική ταυτότητα και εφαρμογή της συνδιδασκαλίας

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το πώς η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την πρακτική της συνδιδασκαλίας. Από την ανάλυση προκύπτει ότι ποικίλες πτυχές της ταυτότητας αποτυπώνονται άμεσα στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν.

Καθοριστικά στοιχεία είναι η συναδελφικότητα και ο αμοιβαίος σεβασμός. Η Βιργινία, μιλώντας για την έναρξη της συνεργασίας της με την Πένυ, είπε: «Απλά ήρθαμε σε επαφή, γνωριστήκαμε, είπαμε πώς θέλει να δουλέψει η μια... πώς θέλει η άλλη... και πώς μπορούμε να τα παντρέψουμε, και κάπως έτσι δουλέψαμε». Από το

αφήγημά της φαίνεται η ανοιχτότητα και ο σεβασμός στη συνάδελφο είχαν ως αποτέλεσμα «η μία να συμπληρώνει την άλλη» μέσα στην τάξη. Με άλλα λόγια η αυτοεικόνα της Βιργινίας ως συνεργατική εκπαιδευτικός έχει ως αποτέλεσμα να επιλέγει ως πρακτική τον ανοιχτό διάλογο και θέτει θεμέλια ισοτιμίας. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί προσέρχονταν με καχυποψία ή φόβο κριτικής, οι συνεργασίες ήταν τυπικές και επιφανειακές, αλλά και αναποτελεσματικές.

Κάποια ακόμη κρίσιμα στοιχεία είναι η επαγγελματική αυτοπεποίθηση και η αίσθηση επιστημονικής επάρκειας. Η Άννα, η οποία παρουσιάζει υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας, σημειώνει ότι πρότεινε καινοτόμες προσεγγίσεις στην τάξη, καθώς ένιωθε σιγουριά ως προς την επιστημοσύνη της. Η αυτοεικόνα της ως «ειδικού» την προέτρεψε να ηγηθεί πρωτοβουλιών (π.χ. σχεδιασμός διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, εισαγωγή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων κ.ά.).

Καθοριστικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα. Η Δανάη, η οποία αποτυπώνει έντονα στοιχεία συντροφικότητας, αναφέρει ότι αρχικά καθώς είχε μάθει να δουλεύει μόνη της, σε ολιγοθέσια σχολεία, η συνεργασία εντός της ΠΣ ήταν για εκείνη μία πρόκληση. Όταν όμως συναντήθηκε με την Κάτια εντός του θεσμού της ΠΣ και ανέπτυξε μια ισότιμη σχέση έλαβε χώρα ένας ταυτοτικός μετασχηματισμός, οποίος αντικατοπτρίζεται στην αφήγησή της όταν λέει: «Το ζήτημα είναι να κάνουμε το καλύτερο για τα παιδιά. Μόνο αυτό έχει σημασία.». Ως εκ τούτου η ευελιξία της Δανάης ως προς την αντίληψη του ρόλου της και την ικανοποίηση εντός του επαγγέλματος επιτρέπει το μετασχηματισμό της ταυτότητά της και τη συγκρότηση μιας συλλογικής επαγγελματικής ταυτότητας που αναγνωρίζει την αξία της συνεργασίας εν γένει και της συνδιδασκαλίας ειδικότερα.

Η κουλτούρα συνεργασίας αποδεικνύεται επίσης θεμέλιο της επιτυχημένης συνδιδασκαλίας, καθώς οι συμμετέχουσες που προσδίδουν αξία στη συνεργατικότητα κατέβαλαν συνειδητές προσπάθειες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. «Η κοινή ευθύνη για το σύνολο της τάξης, η συμπληρωματικότητα ρόλων και η ανθρώπινη επαφή ακόμη και εκτός σχολείου» είναι στοιχεία που, σύμφωνα με τη Πένυ, καθόρισαν τη σχέση της με την Βιργινία. Με άλλα λόγια ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, η δέσμευση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών καθορίζουν την επιτυχία της συνάντησης.

Επιπλέον, φάνηκε ότι η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις εντός της συνδιδασκαλίας, τόσο ως προς τη διαχείριση των μαθητών/τριών όσο και ως προς τη συνεργασία με τον/την συνάδελφο. Οι εκπαιδευτικοί αφηγήθηκαν αρκετά περιστατικά όπου τα κίνητρα, η αντίληψη καθήκοντος και η δέσμευση στο επάγγελμα τις οδήγησε να δοκιμάζουν ποικίλες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές ώστε να ανταπεξέλθουν με επάρκεια στο ρόλο τους απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, για τους ίδιους λόγους διαπιστώθηκε ότι όταν το πλαίσιο δεν ευνοούσε τη συνδιδασκαλία οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν κριτικά απέναντι στις

αδυναμίες του πλαισίου, αντιστάθηκαν και συνέχισαν να προσπαθούν για συνεργασία, ως υπέρμαχες της συμπερίληψης τόσο εντός της τάξης όσο και με τεκμηριωμένες προτάσεις για βελτιώσεις στον θεσμό της ΠΣ κατά τις αφηγήσεις.

Τέλος, ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι μέσα από το βίωμα της επιτυχημένης συνδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί βίωσαν έντονη επαγγελματική ικανοποίηση και αισθάνθηκαν ότι εκπλήρωσαν το σκοπό τους. Από τις αφηγήσεις φάνηκε ότι η συνδιδασκαλία μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας επαγγελματικής πραγμάτωσης, λόγω της συνεργατικής κουλτούρας και της αυθεντικής συμπερίληψης. Η Δανάη περιγράφει πώς η επιτυχημένη συνεργασία με την Κάτια μεταμόρφωσε και την ίδια και ότι ένιωσε τελικά δικαίωση βλέποντας τα οφέλη τόσο στους/στις μαθητές/τριες, όσο και στην ίδια, σημειώνοντας ότι: «Πλέον, θέλω να δουλεύω μόνο σε τάξη με ΠΣ».

Συμπερασματικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και συνδιδασκαλίας: η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει το πώς θα συνεργαστούν, και ταυτόχρονα η εμπειρία της συνεργασίας μετασχηματίζει την επαγγελματική τους ταυτότητα. Οι επιτυχημένες συνεργασίες που διερευνήθηκαν έφεραν συγκεκριμένα γνωρίσματα: συναδελφικότητα, συλλογικό πνεύμα, προσαρμοστικότητα, ευελιξία, αναστοχαστικότητα, επιστημονική αυτοπεποίθηση, δέσμευση στο επάγγελμα αλλά και στη συμπερίληψη, ανθεκτικότητα στις δυσκολίες, αίσθημα φροντίδας για τον/την μαθητή/τρια. Τα στοιχεία αυτά απορρέουν από την επαγγελματική τους ταυτότητα και τους επέτρεψαν να υπερβούν τα εμπόδια και να μετατρέψουν τη συνδιδασκαλία σε ένα αποτελεσματικό μοντέλο συμπερίληψης.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη, αξιοποιώντας τη βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση, ανέδειξε τον δυναμικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην ΠΣ (Beijaard et al., 2004). Διαπιστώθηκε ότι η ταυτότητα αυτή διαμορφώνεται στη συνάντηση των προσωπικών βιωμάτων κάθε εκπαιδευτικού με το θεσμικό πλαίσιο όπου ασκεί το έργο του (Feser & Haak, 2022). Η αλληλεπίδραση βιογραφίας και πλαισίου μπορεί να πάρει τόσο συμπληρωματική μορφή, όταν οι προσωπικές αξίες και δεξιότητες βρίσκουν έδαφος ανάπτυξης στο κατάλληλο περιβάλλον, όσο και συγκρουσιακή, όταν υπάρχουν ασυμφωνίες ή εμπόδια που απαιτούν υπέρβαση (Flores & Day, 2006; Rytivaara, 2012).

Στις περιπτώσεις που διερευνήθηκαν, αναδείχθηκε ότι οι βιογραφικές διαδρομές (οικογένεια, σχολική φοίτηση, σπουδές, επαγγελματικές εμπειρίες κ.α.) καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις τους απέναντι στη συνεργασία και τη συμπερίληψη. Ως εκ του του διαπιστώνεται ότι το «βιογραφικό κεφάλαιο» των συμμετεχουσών διαμορφώνεται από πλήθος στοιχείων, το οποίο με τη σειρά του διαμορφώνει την επαγγελματική τους ταυτότητα ως προς τα κίνητρα, την αντίληψη καθήκοντος, τη δέσμευση, την αυτοεικόνα, την αυτοαποτελεσματικότητά και την επεγγελματική ικανοποίηση (Hanna et al., 2019).

Το πλαίσιο της ΠΣ λειτουργεί ως πλαίσιο επαγγελματικού μετασχηματισμού, όπου η ταυτότητα των εκπαιδευτικών μετασχηματίζεται και εξελίσσεται (Rytivaara, 2012). Οι αφηγήσεις έδειξαν ότι οι εμπειρίες εντός της ΠΣ, θετικές ή αρνητικές, οδήγησαν τις εκπαιδευτικούς σε αναστοχασμό, επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους και διαμόρφωση ενός πιο σαφούς επαγγελματικού οράματος, ακόμη κι αν παροδικά η επαγγελματική τους ταυτότητα φάνηκε να κλονίζεται. Επιπλέον, ιδιαίτερα κρίσιμη αναδείχθηκε η σαφήνεια του ρόλου και η στάση των «σημαντικών άλλων» (Beijaard et al., 2004): συνάδελφοι και διοίκηση. Όπου υπήρξε σαφής οριοθέτηση και αποδοχή του ρόλου του εκπαιδευτικού της ΠΣ ως ισότιμου εκπαιδευτικού, η ταυτότητα των συμμετεχουσών ενισχύθηκε. Η ασάφεια ρόλων ή η αντιμετώπισή τους ως βοηθητικού προσωπικού ενδέχεται να έχει αρνητικό αντίκτυπο (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Τέλος, ο αναστοχασμός (Beauchamp & Thomas, 2009) και η αφηγηματική κατασκευή του επαγγελματικού εαυτού (Sfard & Prusak, 2005) αναδείχθηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας.

Συνολικά, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ταυτότητα καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη συνεργασία, και τη συνδιδασκαλία. Η ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα (π.χ. υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα) επιφέρει αυξημένη ανάληψη πρωτοβουλιών και διάθεση συνεργασία εντός της ΠΣ (Hong, 2024· Pi et al., 2024). Ταυτόχρονα, η ίδια η εμπειρία της συνδιδασκαλίας μετασχηματίζει την επαγγελματική ταυτότητα, ενδυναμώνοντάς την μέσα από την αίσθηση συλλογικής ευθύνης, την επαγγελματική ικανοποίηση και την πραγμάτωση του αξιακού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών (Naraian & Schlessinger, 2018; Thorius, 2016). Από τις αφηγήσεις φάνηκε ότι, με τη συνδιδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο πέτυχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά επανανοηματοδότησαν και τον ρόλο τους με έντονο το αίσθημα της ηθικής και κοινωνικής ευθύνης το οποίο εκτείνεται πέρα από το στενό πλαίσιο της «τάξης τους» οραματιζόμενες μια συλλογική αποστολή προς ένα Σχολείο για Όλους (Σούλης, 2008).

Συνολικά, η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η συνδιδασκαλία στην ΠΣ παραμένει περιορισμένη, καθώς οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί διστάζουν να την υιοθετήσουν εξαιτίας της θεσμικής ασάφειας, των ιεραρχικών σχέσεων και του κινδύνου αποδυνάμωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ως εκ τούτου, συχνά επιλέγουν πιο «ασφαλείς» μορφές άσκησης του ρόλου, αποφεύγοντας πρακτικές που προϋποθέτουν αμοιβαία αναγνώριση και κοινή ευθύνη. Αντίθετα, οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που προχώρησαν στη συνδιδασκαλία και τη μετέτρεψαν από «ρίσκο» σε δημιουργική συνάντηση, παρουσίαζαν διαφορετικά χαρακτηριστικά: ενδυναμωμένη επαγγελματική ταυτότητα, βιογραφικά θεμελιωμένη στάση συνεργασίας, θεσμική και συναδελφική αποδοχή, καθώς και διάθεση αναστοχασμού. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στο ότι ερμηνεύει τη μη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας όχι ως ζήτημα ατομικής βούλησης ή ελλειμματικών δεξιοτήτων, αλλά ως απόρροια της αλληλεπίδρασης θεσμικού πλαισίου, σχολικής κουλτούρας και συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται η

ανάγκη η συνδιδασκαλία να νοηθεί όχι μόνο ως παιδαγωγική πρακτική, αλλά ως πεδίο διαμόρφωσης και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών εντός της ΠΣ.

Κατά συνέπεια, κρίνεται σημαντική η συστηματική ενίσχυση προς τη διαμόρφωση μιας επαγγελματικής ταυτότητας «συνδιδασκάλων», για την οποία απαιτούνται στοχευμένες παρεμβάσεις, όπως: (α) η εισαγωγή βιωματικών εμπειριών συνεργασίας ήδη στην αρχική εκπαίδευση, ώστε οι φοιτητές γενικής και ειδικής αγωγής να καλλιεργήσουν έγκαιρα μια ταυτότητα συνεργασίας και συλλογικότητας, (β) η δημιουργία επαγγελματικών δικτύων που θα ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν και θα τροφοδοτούν την αυτοεικόνα με πρότυπα συνεργατικής πρακτικής, και (γ) η θεσμική θωράκιση της συνδιδασκαλίας μέσω σαφών κατευθυντήριων οδηγιών, πρόβλεψης χρόνου για προγραμματισμό και αναγνώρισης του ρόλου των εκπαιδευτικών ΠΣ από τη διοίκηση. Μόνο εφόσον η συνδιδασκαλία πάψει να αποτελεί προϊόν τυχαίων συγκυριών και προκύπτει οργανικά από τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, θα μπορεί να εφαρμοστεί ευρύτερα και να αποκτήσει μόνιμη θέση στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όρια της παρούσας έρευνας ως ποιοτικής μελέτης μικρής κλίμακας, αναδεικνύεται η ανάγκη διεύρυνσης του δείγματος και ενσωμάτωσης μικτών μεθόδων για περαιτέρω διερεύνηση των ευρημάτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποσοτική αποτύπωση σχέσεων που αναδείχθηκαν, όπως η σύνδεση επιμέρους στοιχείων της επαγγελματικής ταυτότητας με την επιλογή συνδιδασκαλίας σε ευρύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών ΠΣ. Επιπλέον, συγκριτικές μελέτες σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια θα μπορούσαν να φωτίσουν τον ρόλο του θεσμικού και οργανωτικού περιβάλλοντος, ενώ η αφηγηματική προσέγγιση θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με μελέτες περίπτωσης που συνδυάζουν συνεντεύξεις, παρατήρηση και αναστοχαστικά ημερολόγια, προσφέροντας πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της δυναμικής της διδακτικής δυάδας.

Συμπερασματικά, καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί θεσμική και παιδαγωγική επιταγή, καθίσταται κρίσιμη η κατανόηση του «ποιος είναι ο/η εκπαιδευτικός στην ΠΣ» και «πώς γίνεται αυτός/αυτή που είναι» και ότι η συνδιδασκαλία είναι βιώσιμη μόνο όταν απορρέει οργανικά από την επαγγελματική ταυτότητα και όχι συγκυριακά. Η ανάπτυξη ταυτοτήτων που στηρίζονται στη συνεργασία, τον αναστοχασμό και τη συμπεριληπτική κουλτούρα είναι καθοριστική για μια ποιοτική εκπαίδευση σε ένα Σχολείο για Όλους.

Βιβλιογραφία

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualize teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bellert, A., Jacka, L., Marcoionni, T., & Waters, R. (2023). Collaboration for primary teaching improvement: The relational aspects of close co-teaching. In D. Lynch, T. Yeigh, & W. Boyd (Eds.), *Re-imagining teaching improvement* (pp. 53–71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7746-8_4
- Bentley-Williams, R. (2005). *Exploring biographies: The educational journey towards becoming inclusive educators of children with disabilities* [Doctoral dissertation]. University of Sydney.
- Boveda, M., & Aronson, B. A. (2019). Special education preservice teachers, intersectional diversity, and the privileging of emerging professional identities. *Remedial and Special Education*, 40(4), 248–260. <https://doi.org/10.1177/0741932519838621>
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577.
- Edin, J. (2022). The identity making of teachers, pupil assistants and the diagnosed pupil: discourses in the context of segregated special education units. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(4), 344–356. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2175460>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Watkins, A., Donnelly, V., Hughes, G., & Lecheval, A., Eds.). (2024). *Reflections on the journey towards inclusion in education in European countries*. Paper commissioned by UNESCO for the celebration of the 30th anniversary of the Salamanca Statement. UNESCO.
- Feser, M. S., & Haak, I. (2022). Key features of teacher identity: a systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science-related subjects. *Studies in Science Education*, 59(2), 287–320. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2108644>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>

- Hong, M. (2024). Status, influencing factors and paths on professional identity of special education teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2318614>
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54–71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Mavropalias, T. (2019). The Greek Co-teaching model. In O. Tayfur Ozturk, & W. Wu (Eds.), *Research Highlights in education and science 2018* (pp.5-16). IRES.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224–233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>
- Naraian, S., & Schlessinger, S. (2018). Becoming an inclusive educator: Agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 71, 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.012>
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Paradigm Publishers.
- Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2023). The extent of late hiring in special education: A report on the Greek institution of parallel support. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(7), 1264–1274. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.2010670>
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Pi, Y., Ma, M., Hu, A., & Wang, T. (2024). The relationship between professional identity and professional development among special education teachers: a moderated mediation model. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02075-z>
- Pillen, M., Beijard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Rostami, F., Yousefi, M. H., & Amini, D. (2021). A Qualitative Study on Identity Construction among Teachers Working with Students with Disabilities. *International Journal of Multicultural Education*, 23(2), 88–106. <https://doi.org/10.18251/ijme.v23i2.2611>
- Rytivaara, A. (2012). 'We don't question whether we can do this': Teacher Identity in two Co-Teachers' Narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), 302–313. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.2.302>

- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Tan, C. S. (2023). Professional understanding of a special needs educator: Roles, expectations, and implications. *European Journal of Teaching and Education*, 5(2), 80-109. <https://doi.org/10.33422/ejte.v5i2.1020>
- Thorius, K. A. K. (2016) Stimulating tensions in special education teachers' figured world: an approach toward inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20:12, <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168877>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>
- Νόμος 3699/2008. ΕΑΕ ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: *Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμος Β'). Gutenberg.
- Τσιώλης Γ., & Λατζουράκη Μ. (2020). Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. *Preschool and Primary Education*, 8(2), 158–175. <https://doi.org/10.12681/ppej.22115>
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Κριτική.

Ο ρόλος των ειδικών Παιδαγωγών στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση μαθητών με αναπηρία: Ευθύνες, Όρια, Προκλήσεις

Χρήστος Καραμεταξάς

Περίληψη

Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με αναπηρίες αποτελεί ένα σημαντικό αλλά συχνά παραμελημένο ζήτημα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες προκλήσεις, όπως η έλλειψη επιμόρφωσης, οι κοινωνικές προκαταλήψεις και η αβεβαιότητα σχετικά με τον ρόλο τους στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών 110 ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής στις περιφέρειες Ηπείρου, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, σχετικά με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με αναπηρίες και των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων. Εξετάζονται: α) η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους, β) το επίπεδο γνώσεων και επιμόρφωσης που διαθέτουν, γ) η αποτίμηση της συνεργασίας με τις οικογένειες και της στάσης των γονέων, και δ) ο ρόλος τους στην πρόληψη και διαχείριση περιστατικών σεξουαλικής κακοποίησης. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου 34 ερωτήσεων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 29 και περιορίστηκε σε περιγραφική στατιστική, στοχεύοντας στην αποτύπωση βασικών τάσεων και συχνοτήτων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών και προληπτικών παρεμβάσεων στον τομέα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Λέξεις – Κλειδιά: Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση, Αναπηρία, Ειδική Αγωγή, Ειδικοί Παιδαγωγοί.

0. Εισαγωγή

Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση αποτελεί έναν κρίσιμο αλλά συχνά παραμελημένο άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρίες. Παρότι διεθνείς οργανισμοί τονίζουν τη σημασία της ολιστικής και καθολικής προσβασιμότητας σε τέτοιου είδους εκπαίδευση (UNESCO et al., 2018), στην πράξη εξακολουθούν να παρατηρούνται σημαντικά κενά και ανισότητες, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί, ως βασικοί λειτουργοί της ειδικής αγωγής, έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα, ελλείψεις και προκλήσεις ως προς τον ρόλο τους στη διαχείριση θεμάτων σεξουαλικότητας μέσα στο σχολείο. Η πολυπλοκότητα του αντικειμένου, οι περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου, οι αμφιθυμίες της οικογένειας και η κοινωνική πίεση συχνά δημιουργούν συνθήκες αβεβαιότητας για την πράξη. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές με αναπηρίες έχουν ανάγκη από έγκυρη, προσαρμοσμένη και ασφαλή πληροφόρηση που να προάγει την αυτοπροστασία και την αυτοδιάθεση.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των στάσεων και πρακτικών των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, σχετικά με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με αναπηρίες. Μέσα από την ανάλυση των εμπειριών τους, η εργασία επιδιώκει να αναδείξει κρίσιμους άξονες για την επιμόρφωση, την πρόληψη κακοποίησης και τη συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με αναπηρία αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως θεμελιώδες μαθησιακό δικαίωμα (UNESCO et al., 2018· World Health Organization, 2011). Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν κατάλληλη επιμόρφωση ή υποστήριξη για τη διδασκαλία τέτοιων θεμάτων σε μαθητές με νοητική ή αναπτυξιακή αναπηρία (Greene et al., 2024· Jeyachandran et al., 2022).

Η Doyle (2021) έδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών εξαρτάται άμεσα από την έκταση της επίσημης εκπαίδευσης που έχουν λάβει σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης και τις στάσεις τους απέναντι σε αυτά (Doyle, 2021). Αντίστοιχα, η Oliveira et al. (2025) αναφέρουν ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα περιλαμβάνουν οπτικό υλικό, πρακτικές δραστηριότητες και role-play, αλλά συχνά λείπει ο σχεδιασμός μακροπρόθεσμων αξιολογήσεων.

Σε σχέση με τη συνεργασία σχολείων – οικογενειών, η Melnikova (2024) επισημαίνει ότι η έλλειψη εμπλοκής γονέων αποτελεί βασικό εμπόδιο, συχνά λόγω πολιτιστικών στερεοτύπων γύρω από την αναπηρία και τη σεξουαλικότητα. Παρόμοιοι προβληματισμοί καταγράφονται στις εμπειρίες των Strnadová et al. (2022), οι οποίοι τονίζουν ότι η εμπλοκή της οικογένειας είναι κρίσιμη για την επιτυχία παρεμβάσεων, αλλά συχνά ανύπαρκτη.

Έρευνες δείχνουν ότι μαθητές με αναπηρία είναι πιο ευάλωτοι στη σεξουαλική κακοποίηση (American Academy of Pediatrics, 2023). Για τον λόγο αυτό, η ενσωμάτωση προληπτικών μαθημάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης αποτελεί βασικό εργαλείο ασφαλείας. Ωστόσο, η βιβλιογραφία (Greene et al., 2024) υπογραμμίζει ότι λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ενσωματώνουν τέτοιες πρακτικές στην καθημερινή τους διδασκαλία.

Επιπλέον, σύμφωνα με σχετική ανασκόπηση, προωθητικοί παράγοντες για αποτελεσματικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν συμμετοχικό σχεδιασμό,

καθοδήγηση από ειδικούς και συνεχή υποστήριξη (Andreassen, 2024). Η Akdemir (2022), από την άλλη, αναδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να διαχειριστούν ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, όπως δημόσιο άγγιγμα ή αυνανισμό, και δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά ένιωθαν ανεπαρκείς στην αντιμετώπισή τους.

Τέλος, η Vivet et al. (2025) επισημαίνει ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη συμμετοχικής έρευνας που να λαμβάνει υπόψη τις φωνές των ίδιων των μαθητών με αναπηρία για την ανάγκη και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους. Οι ειδικοί παιδαγωγοί αποτελούν κρίσιμο παράγοντα στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση μαθητών με αναπηρία, αλλά χρειάζονται θεσμική υποστήριξη, ποιοτική επιμόρφωση, κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και ενεργή συμμετοχή των οικογενειών για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά (Doyle, 2021· Oliveira et al., 2025). Η ένταξη προληπτικών μαθημάτων και η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας ως προς την πρόληψη της κακοποίησης είναι επίσης απαραίτητη (UNESCO et al., 2018).

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητική Προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε ποσοτική προσέγγιση, με στόχο την καταγραφή στάσεων, εμπειριών και αντιλήψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση μαθητών με αναπηρίες. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη για την αποτύπωση τάσεων σε ευρύ δείγμα και την εξαγωγή περιγραφικών συμπερασμάτων (Αϊδίνης, 2017).

2.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αναφορικά με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με αναπηρία. Ειδικότερα, εξετάζονται ζητήματα που σχετίζονται με τον ρόλο και τις αρμοδιότητές τους, το επίπεδο επιμόρφωσης που διαθέτουν, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην πράξη, τη συνεργασία με τους γονείς και την πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης.

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα οργανώθηκε γύρω από τα εξής πέντε ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η αντίληψη των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τον ρόλο τους στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με αναπηρίες;
2. Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων και επιμόρφωσης που διαθέτουν σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης;

3. Ποιες δυσκολίες και προκλήσεις εντοπίζουν κατά την εφαρμογή σχετικών παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο;
4. Ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και πώς αξιολογείται η συνεργασία σχολείου–οικογένειας;
5. Ποιος είναι ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στην πρόληψη και αναγνώριση περιστατικών σεξουαλικής κακοποίησης μαθητών με αναπηρίες;

2.4 Δείγμα και δειγματοληψία

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 110 ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στις περιφέρειες Ηπείρου και Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), με βασικό κριτήριο την ενεργή επαγγελματική εμπειρία στον χώρο της ειδικής αγωγής. Η επιλογή των συγκεκριμένων περιοχών σχετίζεται με την προσωπική και επαγγελματική διασύνδεση του ερευνητή με δίκτυα εκπαιδευτικών των περιοχών αυτών.

2.5 Εργαλείο της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στην πλατφόρμα Google Forms και περιελάμβανε 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς και ερωτήσεις κλίμακας Likert, οργανωμένες σε θεματικές ενότητες. Οι ερωτήσεις κάλυπταν δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, στάσεις και εμπειρίες σχετικές με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, εκπαιδευτικές πρακτικές, δυσκολίες εφαρμογής και ανάγκες για επιμόρφωση. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω email, κοινωνικών δικτύων και προσωπικής δικτύωσης του ερευνητή.

2.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη εξ ολοκλήρου ηλεκτρονικά, με στόχο τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και διασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα των προσωπικών στοιχείων. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2022 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2023.

2.7 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 29, εφαρμόζοντας τεχνικές περιγραφικής στατιστικής. Υπολογίστηκαν ποσοστά, συχνότητες και μέσοι όροι. Η χρήση επαγωγικών μεθόδων αφέθηκε εκτός, καθώς

σκοπός της μελέτης ήταν η σκιαγράφηση βασικών τάσεων και όχι η διερεύνηση αιτιακών σχέσεων (Αϊδίνης, 2017).

3. Αποτελέσματα

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση επιλεγμένων ερωτήσεων ενός ευρύτερου ερωτηματολογίου, το οποίο είχε αρχικά σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στο πλαίσιο προπτυχιακής ερευνητικής εργασίας του ίδιου ερευνητή, το έτος 2023. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, αξιοποιήθηκαν στοχευμένα μόνο οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν θεματική συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω σε πίνακες που αποτυπώνουν ποσοστιαίες κατανομές και συχνότητες.

3.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Γυναίκα	71	64,5%
	Άνδρας	39	35,5%
Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	26	23,6%
	Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	5	4,5%
	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα	56	50,9%
	Διδακτορική διατριβή	7	6,4%
	Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι.	16	14,5%
Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας	Έως 5 έτη	41	37,3%
	6–10 έτη	33	30%
	11–15 έτη	22	20%
	Πάνω από 15 έτη	14	12,7%
Συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης 400+ ωρών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	Ναι, έχω συμμετάσχει.	93	84,5%
	Όχι, δεν έχω συμμετάσχει.	17	15,5%
Εκπαιδευτική βαθμίδα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	52	47,3%
	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	58	52,7%
Τόπος εργασίας	Ήπειρος	53	48,2%
	Αν. Μακεδονία & Θράκη	57	51,8%

Τύπος αναπηρίας μαθητών/ριων με τους οποίους τώρα εργάζεστε	Μαθητές/τριες με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	44	40%
	Μαθητές/τριες με Νοητική Αναπηρία	39	35,5%
	Μαθητές/τριες με Σωματική Αναπηρία	12	10,9%
	Μαθητές/τριες με Οπτική Αναπηρία	10	9,1%
	Μαθητές/τριες με Ακουστική Αναπηρία	5	4,5%
Τύπος δομής στην οποία τώρα εργάζεστε / υπηρετείτε;	Ειδικό Δημοτικό	20	18,2%
	ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. (Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο)	20	18,2%
	Σχολική τάξη του γενικού σχολείου για παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση	14	12,7%
	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης)	12	10,9%
	Τμήμα Ένταξης Δημοτικού	8	7,3%
	Ειδικό Νηπιαγωγείο	8	7,3%
	Κ.Δ.Α.Π. Με Α. (Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών Με Αναπηρία)	7	6,4%
	Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (πρώην Τ.Ε.Ε. Β' Βαθμίδας)	5	4,5%
	Ειδικό Γυμνάσιο (Γυμνάσια Ε.Α.Ε.)	4	3,6%
	Ειδικό Λύκειο (Λύκεια Ε.Α.Ε.)	3	2,7%
	Τμήμα Ένταξης Γυμνασίου	2	1,8%
	Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (πρώην Τ.Ε.Ε. Α' Βαθμίδας)	1	0,9%
	Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου	1	0,9%
	Τμήμα Ένταξης Λυκείου	1	0,9%
	Άλλο	4	3,6%

3.2 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 1

Πίνακας 2: «Προσωπικά διστάζω / δεν έχω προβεί σε Σεξουαλική Αγωγή και Εκπαίδευση των μαθητών/τριών μου γιατί δεν γνωρίζω τον τρόπο».

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι	61	55,5%
Όχι	49	44,5%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 3: «Προσωπικά διστάζω / δεν έχω προβεί σε Σεξουαλική Αγωγή και Εκπαίδευση των μαθητών/τριών μου γιατί θεωρώ πως δεν είναι δική μου αρμοδιότητα».

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Όχι	91	82,7%
Ναι	19	17,3%
Σύνολο	110	100%

3.3 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 2

Πίνακας 4: Αυτοαξιολόγηση επιπέδου γνώσης που αφορά σε ζητήματα διαχείρισης της σεξουαλικότητας των μαθητών/τριών με αναπηρίες

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Μέτριο	46	41,8%
Χαμηλό	34	30,9%
Επαρκές	26	23,6%
Κακό	3	2,7%
Άριστο	1	0,9%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 5: Αξιολόγηση της σημασίας των ακόλουθων χαρακτηριστικά τα οποία θεωρείται πως πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός που θα αναλάβει τη Σεξουαλική Εκπαίδευση ενός μαθητή/τριας με αναπηρίες.

Χαρακτηριστικά	Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Έγκαιρη πληροφόρηση και γνώση νέων διδακτικών προσεγγίσεων	Εξαιρετικά Σημαντικό	85	77,3%
	Αρκετά Σημαντικό	24	21,8%
	Ελάχιστα Σημαντικό	1	0,9%
	Καθόλου Σημαντικό	0	0%
	Σύνολο	110	100%
Γνώσεις θεμάτων ιατρικής, βιολογίας και ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης των παιδιών	Εξαιρετικά Σημαντικό	47	42,7%
	Αρκετά Σημαντικό	38	34,5%
	Ελάχιστα Σημαντικό	24	21,8%
	Καθόλου Σημαντικό	1	0,9%

	Σύνολο	110	100%
Αποδοχή των παιδιών ως σεξουαλικά όντα	Εξαιρετικά Σημαντικό	66	60%
	Αρκετά Σημαντικό	33	30%
	Ελάχιστα Σημαντικό	9	8,2%
	Καθόλου Σημαντικό	2	1,8%
	Σύνολο	110	100%
Άνεση να μιλήσει για σεξουαλικά θέματα με τα παιδιά	Εξαιρετικά Σημαντικό	72	65,5%
	Αρκετά Σημαντικό	35	31,8%
	Καθόλου Σημαντικό	2	1,8%
	Ελάχιστα Σημαντικό	1	0,9%
	Σύνολο	110	100%
Καλές σχέσεις με τα παιδιά	Εξαιρετικά Σημαντικό	96	87,3%
	Αρκετά Σημαντικό	11	10%
	Ελάχιστα Σημαντικό	3	2,7%
	Καθόλου Σημαντικό	0	0%
	Σύνολο	110	100%

Πίνακας 6: Σε ποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά θεωρείτε πως παρουσιάζετε τις περισσότερες αδυναμίες και θα θέλατε να βελτιωθείτε περισσότερο;

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Γνώσεις θεμάτων ιατρικής, βιολογίας και ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης των παιδιών	38	34,5%
Έγκαιρη πληροφόρηση και γνώση νέων διδακτικών προσεγγίσεων	33	30%
Άνεση να μιλήσει για σεξουαλικά θέματα με τα παιδιά	33	30%
Αποδοχή των παιδιών ως σεξουαλικά όντα	4	3,6%
Καλές σχέσεις με τα παιδιά	2	1,8%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 7: Έχει τύχει ποτέ να νιώσετε την ανάγκη περαιτέρω εκπαίδευσης ή παροχής βοήθειας από κάποιον ειδικό, σχετικά με τη διαχείριση ενός θέματος που αφορούσε στην σεξουαλικότητα των μαθητών/τριών σας με αναπηρίες.

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Όχι, δεν έχει τύχει.	57	51,8%
Ναι, έχει τύχει.	53	48,2%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 8: Σε ποιον ειδικό θεωρείτε πως είναι προτιμότερο να απευθυνθείτε σε μια τέτοια περίπτωση (διαχείριση ενός θέματος σεξουαλικότητας);

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Σχολικό Ψυχολόγο	32	29,1%
Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας	19	17,3%
Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό	15	13,6%
Σχολικό Νοσηλεύτη	15	13,6%
Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης	14	12,7%
Στο λοιπό Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας (π.χ. Φυσικοθεραπευτές, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές)	11	10%
Στο Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.) της σχολικής μονάδας	4	3,6%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 9: Για περαιτέρω εμπλουτισμό των γνώσεών σας, θα σας ενδιέφερε να παρακολουθούσατε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Σεξουαλική Αγωγή και Εκπαίδευση αναπήρων μαθητών/τριών;

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι, θα με ενδιέφερε	106	96,4%
Όχι, δεν θα με ενδιέφερε	4	3,6%
Σύνολο	110	100%

3.4 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 3

Πίνακας 10: Πόσο επηρεάζει κατά τη γνώμη σας κάθε ένας από τους ακόλουθους παράγοντες το εγχείρημα εφαρμογής προγραμμάτων Σεξουαλικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στα σχολεία για τους μαθητές/τριες με αναπηρίες.

Παράγοντες	Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Οι ανεπάρκειες - δυσκολίες των αναπήρων μαθητών	Πολύ	45	40,9%
	Μέτρια	33	30%
	Λίγο	18	16,4%
	Πάρα πολύ	11	10%
	Καθόλου	3	2,7%
	Σύνολο	110	100%
Οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από αυτά τα ζητήματα	Πολύ	43	39,1%
	Πάρα πολύ	42	38,2%
	Μέτρια	19	17,3%

	Λίγο	5	4,5%
	Καθόλου	1	0,9%
	Σύνολο	110	100%
Η έλλειψη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και παιδαγωγικού υλικού	Πάρα πολύ	68	61,8%
	Πολύ	35	31,8%
	Μέτρια	7	6,4%
	Λίγο	0	0%
	Καθόλου	0	0%
	Σύνολο	110	100%
Η έλλειψη εξειδίκευσης αυτών που θα αναλάβουν την διδασκαλία	Πάρα πολύ	49	44,5%
	Πολύ	39	35,5%
	Μέτρια	21	19,1%
	Λίγο	1	0,9%
	Καθόλου	0	0%
	Σύνολο	110	100%
Οι προκαταλήψεις των γονέων γύρω από αυτά τα ζητήματα	Πολύ	57	37,3%
	Πάρα πολύ	41	51,8%
	Μέτρια	10	9,1%
	Λίγο	2	1,8%
	Καθόλου	0	0%
	Σύνολο	110	100%
Συγκρούσεις και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	Πάρα πολύ	63	57,3%
	Πολύ	34	30,9%
	Μέτρια	8	7,3%
	Λίγο	4	3,6%
	Καθόλου	1	0,9%
	Σύνολο	110	100%

3.5 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 4

Πίνακας 11: Πως κατά τη γνώμη σας θα αντιμετώπιζαν οι γονείς των μαθητών/τριών με αναπηρία την προοπτική της Σεξουαλικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των αναπήρων παιδιών τους;

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Επιδοκιμαστικά	46	41,8%
Ουδέτερα	46	41,8%
Αποδοκιμαστικά	12	10,9%
Πολύ επιδοκιμαστικά	4	3,6%
Πολύ Αποδοκιμαστικά	2	1,8%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 12: Κατά πόσο θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και την αντιμετώπιση ζητημάτων διαχείρισης της σεξουαλικότητας των αναπήρων μαθητών/τριών;

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Εξαιρετικά σημαντική	65	59,1%
Αρκετά σημαντική	43	39,1%
Λίγο σημαντική	1	0,9%
Καθόλου σημαντική	1	0,9%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 13: Πόσο σημαντική θεωρείτε την κάθε μια από τις ακόλουθες ενέργειες αφορούν την εμπλοκή του γονέα στη Σεξουαλική Αγωγή και Εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία.

Ενέργειες εμπλοκής του γονέα	Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ο γονέας να δίνει απαντήσεις στις ερωτήσεις του παιδιού	Εξαιρετικά σημαντική	79	71,8%
	Αρκετά σημαντική	29	26,4%
	Λίγο σημαντική	2	1,8%
	Καθόλου σημαντική	0	0%
	Σύνολο	110	100%
Ο γονέας να ενθαρρύνει συζητήσεις, διαλόγους, ερωτήσεις σχετικά με τη σεξουαλικότητα.	Εξαιρετικά σημαντική	47	42,7%
	Αρκετά σημαντική	43	39,1%
	Λίγο σημαντική	20	18,2%
	Καθόλου σημαντική	0	0%
	Σύνολο	110	100%
Ο γονέας να εφαρμόζει ένα πρόγραμμα στο σπίτι που σχεδιάστηκε από το σχολείο ή ειδικούς ακολουθώντας τις οδηγίες τους.	Εξαιρετικά σημαντική	75	68,2%
	Αρκετά σημαντική	32	29,1%
	Λίγο σημαντική	3	2,7%
	Καθόλου σημαντική	0	0%
	Σύνολο	110	100%
Ο γονέας μέσω της καθημερινής επαφής, να χρησιμοποιεί τον εαυτό του ως πρότυπο σωστής συμπεριφοράς.	Εξαιρετικά σημαντική	54	49,1%
	Αρκετά σημαντική	42	38,2%
	Λίγο σημαντική	14	12,7%
	Καθόλου σημαντική	0	0%
	Σύνολο	110	100%

3.6 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 5

Πίνακας 14: Κατά τη γνώμη σας, πόση έμφαση πρέπει να δίνεται στην πρόληψη κακοποίησης;

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Εξαιρετική έμφαση	77	77%
Αρκετή έμφαση	25	22,7%
Μέτρια έμφαση	8	7,3%
Λίγη έμφαση	0	0%
Καθόλου έμφαση	0	0%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 15: Έχει τύχει να αναφερθείτε σε θέματα σεξουαλικής κακοποίησης κατά τη διδασκαλία σας;

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι, έχει τύχει.	55	50%
Όχι, δεν έχει τύχει.	55	50%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 16: Πόσο σημαντική θεωρείτε την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρίες πάνω σε ζητήματα προστασίας από τη σεξουαλική κακοποίησή τους;

Σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες πάνω σε ζητήματα προστασίας από τη σεξουαλική κακοποίησή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Εξαιρετικά σημαντική	76	69,1%
Αρκετά σημαντική	32	29,1%
Λίγο σημαντική	2	1,8%
Καθόλου σημαντική	0	0%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 17: Κατά τη διάρκεια της μέχρι τώρα θητείας σας, έχει τύχει κάποιος από τους μαθητές/τριές σας να έχει πέσει θύμα σεξουαλικής κακοποίησης;

Αναφορά σε θέματα σεξουαλικής κακοποίησης κατά τη διδασκαλία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Όχι, δεν έχει τύχει.	94	85,5%
Ναι, έχει τύχει.	16	14,5%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 18: Εάν κάποιος μαθητής/ριά σας έχει πέσει ή θα πέσει θύμα σεξουαλικής παρενόχλησης, σε ποιον από τους παρακάτω πιστεύετε ότι είναι προτιμότερο να απευθυνθείτε ώστε να βοηθηθεί το παιδί;

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Στον/ην Σχολικό/ή Ψυχολόγο	55	50%
Στον/ην Σχολικό/ή Κοινωνικό/ή Λειτουργό	29	26,4%
Στον/Στην Διευθυντή/ρια ή Προϊστάμενο/ή της σχολικής μονάδας	8	7,5%
Στον/ην Συντονιστή/ρια Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης	7	6,4%
Στις Αστυνομικές Αρχές	7	6,4%
Στον/ην Σχολικό/ή Νοσηλεύτη/ρια.	3	2,7%
Στους/Στις Συνάδελφους/ισσες εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	1	0,9%
Σύνολο	110	100%

Πίνακας 19: Κατά τη διάρκεια της μέχρι τώρα θητείας σας, έχει συμβεί εσείς οι ίδιοι να παρενοχληθείτε σεξουαλικά από κάποιον μαθητή/ριά σας;

Αναφορά σε θέματα σεξουαλικής κακοποίησης κατά τη διδασκαλία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Όχι, δεν έχει τύχει.	96	87,3%
Ναι, έχει τύχει.	14	12,7%
Σύνολο	110	100%

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την αντίληψη των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο τους στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με αναπηρίες, τα ευρήματα δείχνουν ότι, παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (82,7%) δεν θεωρούν πως η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση είναι εκτός των καθηκόντων τους, περισσότεροι από τους μισούς (55,5%) δήλωσαν πως αποφεύγουν να αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να το κάνουν. Το στοιχείο αυτό φανερώνει ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στην πρόθεση και στην πρακτική εφαρμογή. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν διατεθειμένοι να αναλάβουν τον ρόλο, ωστόσο χρειάζονται καθοδήγηση, μεθοδολογία και κατάλληλο υλικό, ώστε να αισθανθούν ασφαλείς και επαρκείς στο έργο τους.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνούσε το επίπεδο γνώσεων και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το επίπεδο γνώσεων αξιολογήθηκε κυρίως ως μέτριο ή χαμηλό από την πλειοψηφία, με την ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη, τις ιατρικές γνώσεις, την πληροφόρηση για διδακτικές προσεγγίσεις και την άνεση συζήτησης σεξουαλικών θεμάτων να αποτελούν τις βασικές αδυναμίες. Παράλληλα, είναι ενθαρρυντικό ότι σχεδόν όλοι (96,4%) επιθυμούν επιμόρφωση στο αντικείμενο. Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν θετική προδιάθεση, αλλά απαιτείται στοχευμένη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και θεσμικά

κατοχυρωμένη επιμόρφωση, ώστε να αναλάβουν ενεργό και υπεύθυνο ρόλο στην αγωγή σεξουαλικότητας.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε τις δυσκολίες και προκλήσεις στην εφαρμογή παρεμβάσεων, καθοριστικά εμπόδια συνιστούν η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων, η ανεπάρκεια παιδαγωγικού υλικού, η έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και οι προκαταλήψεις τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και των γονέων. Επιπλέον, η δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την υλοποίηση των παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής απαιτεί διατομεακή συνεργασία, συστηματική κατάρτιση και αποδοχή από την ευρύτερη σχολική και κοινωνική κοινότητα.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που εξέταζε τη στάση των γονέων και τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας, η στάση των γονέων εμφανίζεται σχετικά επιφυλακτική, με μόνο το 45,4% να εκφράζει θετική ή πολύ θετική στάση, ενώ ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (41,8%) διατηρεί ουδέτερη στάση. Παρ' όλα αυτά, η σημασία της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας θεωρείται σχεδόν καθολικά σημαντική (98,2%). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ενεργή εμπλοκή των γονέων –μέσω απαντήσεων, διαλόγου, προτύπων συμπεριφοράς και υλοποίησης καθοδηγούμενων παρεμβάσεων στο σπίτι– είναι καθοριστική για την επιτυχία κάθε σχετικού προγράμματος.

Ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, που εξετάζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αναγνώριση περιστατικών σεξουαλικής κακοποίησης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπογραμμίζει την εξαιρετική σημασία της πρόληψης (77%) και της εκπαίδευσης των μαθητών για την αυτοπροστασία τους (69,1%). Αν και μόνο το 14,5% δήλωσε ότι έχει αντιμετωπίσει περιστατικό κακοποίησης, το 50% έχει αναφερθεί στο θέμα μέσα στη διδακτική πράξη. Οι περισσότεροι θεωρούν πως πρέπει να απευθύνονται κυρίως σε σχολικό ψυχολόγο (50%) ή κοινωνικό λειτουργό (26,4%) σε περίπτωση αναφοράς ή υποψίας. Το εύρημα ότι ένα μικρό ποσοστό (12,7%) έχει παρενοχληθεί από μαθητή, φέρνει στην επιφάνεια και την ανάγκη στήριξης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το δείγμα της έρευνας δεν ήταν τυχαίο και δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, καθώς επιλέχθηκε σκόπιμα μέσω προσωπικών δικτύων, ενώ οι συμμετέχοντες προέρχονταν μόνο από δύο περιφέρειες, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο. Επιπλέον, οι απαντήσεις βασίστηκαν σε αυτοαναφορικά δεδομένα, δηλαδή στις υποκειμενικές

εκτιμήσεις και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, με κίνδυνο την εμφάνιση κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων (Αϊδίνης, 2017).

Η μελέτη περιορίζεται στην ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο προηγούμενης πτυχιακής εργασίας του ερευνητή, γεγονός που οριοθετεί τις δυνατότητες επαναπροσδιορισμού του δείγματος ή τροποποίησης της δομής του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, για τη συγκεκριμένη ανάλυση εφαρμόστηκαν αποκλειστικά τεχνικές περιγραφικής στατιστικής, χωρίς τη διεξαγωγή επαγωγικών δοκιμασιών και η επιλογή αυτή περιορίζει τη δυνατότητα διερεύνησης στατιστικά σημαντικών διαφορών ή συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών που θα μπορούσαν να δώσουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Τέλος, η αποκλειστική χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω Google Forms πιθανόν να απέκλεισε εκπαιδευτικούς με χαμηλή ψηφιακή εξοικείωση, επηρεάζοντας την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Οι παραπάνω περιορισμοί θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και ενδέχεται να αποτελέσουν αφετηρία για μελλοντικές, πιο εμβαθυμένες μελέτες.

6. Αντί Επιλόγου

Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με αναπηρίες αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο συναντώνται η παιδαγωγική ευθύνη, η κοινωνική ευαισθησία και η ηθική υποχρέωση για προστασία και ενδυνάμωση. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί, αν και εμφανίζονται θετικά διακείμενοι απέναντι στον ρόλο τους σε αυτόν τον τομέα, συναντούν σημαντικά εμπόδια που σχετίζονται με την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης, την απουσία θεσμικού πλαισίου και τη δυσκολία συνεργασίας με τις οικογένειες. Η καλλιέργεια ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα προωθή την ανοιχτή επικοινωνία, την επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση και την ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για την ολιστική υποστήριξη των παιδιών με αναπηρίες σε θέματα σεξουαλικότητας, πρόληψης κακοποίησης και ανάπτυξης σχέσεων.

Για τη βελτίωση και εμβάθυνση της έρευνας, προτείνονται ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντικές μελέτες. Αρχικά, η διεύρυνση του δείγματος και η πανελλαδική κάλυψη με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα ειδικών παιδαγωγών από όλες τις περιφέρειες της χώρας θα επιτρέψει την εξαγωγή πιο γενικευμένων και συγκρίσιμων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ποιοτικής προσέγγισης, μέσω συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης, θα βοηθήσει στην εις βάθος διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών, διλημμάτων και στάσεων των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή μεικτής μεθόδου, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, θα προσφέρει πιο εμπλουτισμένη και ολοκληρωμένη κατανόηση των φαινομένων. Παράλληλα, η σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μπορεί να αποκαλύψει σημαντικές διαφορές σε στάσεις και πρακτικές. Τέλος, η διερεύνηση της στάσης των γονέων παιδιών με αναπηρίες σχετικά με τη

σεξουαλική αγωγή θα συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (Επιμ.). (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016).
- Akdemir, B. (2024). Opinions of special education teachers on inappropriate sexual behaviors in adolescents with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(4), 641–650. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2129127>
- Andreassen, K., Quain, J., & Castell, E. (2024). Stop leaving people with disability behind: Reviewing comprehensive sexuality education for people with disability. *Health Education Journal*, 83(8), 830–840. <https://doi.org/10.1177/00178969241269656>
- American Academy of Pediatrics. (2023). *Child sexual abuse prevention: What parents need to know*. American Academy of Pediatrics. Ανακτήθηκε από https://publications.aap.org/patiented/article/doi/10.1542/peo_document017/79938/Child-Sexual-Abuse-Prevention-What-Parents-Need-to-Know
- Doyle, K. E. (2021). *Sexuality Education for Students with IDD: Factors Impacting Special Education Teacher Confidence* [Dissertation, Fordham University]. Fordham University Repository. <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI28261748>
- Greene, A. et al. (2024). Teachers' Perceptions of Barriers to Implementing School-Based Sexual Health Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *American Journal of Sexuality Education*. <https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2429432>
- Jeyachandran, V. et al. (2022). Sexual health and safety of adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(1), 104–117. <https://doi.org/10.1177/17446295221136224>
- Melnikova, A. (2024). Sexual education for individuals with special needs. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*, 6, 40–54. <https://doi.org/10.69520/jipe.v6i.195>
- Oliveira, C., Ozorio, S., Gomes, V., Araújo, S., & Lopes, J. (2025). Sex Education for Individuals with Intellectual Development Disorder (IDD): A Scoping Review. *Education Sciences*, 15(6), 685. <https://doi.org/10.3390/educsci15060685>
- Strnadová, I. et al. (2022). Sex education for students with an intellectual disability. *Social Sciences*, 11(7), 302. <https://doi.org/10.3390/socsci11070302>
- Vivet, N., de La Rochebrochard, E., & Martin, P. (2025). Young people with disabilities and their sexual health: a descriptive review of needs, recommendations and interventions. In *BMC Public Health* (Vol. 25, Issue 1). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21927-w>

UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women & WHO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (Revised ed.). UNESCO. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281>

World Health Organization. (2011). *World report on disability*. World Health Organization. Ανακτήθηκε από <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575>

Ένα Σχολείο για Όλους: Καλές Πρακτικές Συμπερίληψης για μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού με Κινητική Αναπηρία

Ελένη Καλαμίδα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει ένα διδακτικό σενάριο τεσσάρων ωρών για μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού, σχεδιασμένο στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού μαθήματος 'Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ένα Σχολείο για Όλους' του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στόχος είναι η προώθηση της συμπερίληψης μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, μέσω βιωματικών και κοινωνικοπολιτισμικών μεθόδων, όπως το παιχνίδι ρόλων και οι προσομοιώσεις. Το σενάριο συνδέεται διαθεματικά με διάφορα μαθήματα και εστιάζει στην ανάπτυξη θετικής στάσης, ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης απέναντι στη διαφορετικότητα. Περιλαμβάνει προσαρμογές για τη συμμετοχή όλων, καθώς και δραστηριότητες όπως η δημιουργία αφίσας και η συγγραφή ιστοριών. Η αξιολόγηση έδειξε ότι οι βιωματικές τεχνικές ενίσχυσαν την κατανόηση της σημασίας της συμπερίληψης και συνέβαλαν στη δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού κλίματος για τη συμμετοχή μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία στη μαθησιακή και κοινωνική ζωή της τάξης, προτείνοντας το σενάριο ως χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς.

Λέξεις – κλειδιά: Συμπερίληψη, κινητική αναπηρία, διδακτικό σενάριο, βιωματική μάθηση, ενσυναίσθηση

0. Εισαγωγή

Η οικοδόμηση ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών αποτελεί θεμελιώδη στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η αναπηρία δεν θα πρέπει να ιδωθεί ως ατομικό πρόβλημα αλλά ως αποτέλεσμα της αδυναμίας του περιβάλλοντος να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες. Ειδικότερα, η κινητική αναπηρία εξακολουθεί να συνοδεύεται από ποικίλα εμπόδια (φυσικά, κοινωνικά, ψυχολογικά και διδακτικά), τα οποία περιορίζουν τη συμμετοχή και τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών.

Η ανάγκη για δημιουργία ενός σχολείου για όλους (Σούλης, 2002) είναι περισσότερο επιτακτική από ποτέ. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργεί αποκλείοντας, αλλά οφείλει να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για την ισότιμη συμμετοχή. Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε το παρόν διδακτικό σενάριο με στόχο την ενδυνάμωση της συμπερίληψης μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία σε σχολικές τάξεις της ΣΤ' Δημοτικού.

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη εστιάζει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου για μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, με σκοπό την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα 'Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ένα Σχολείο για Όλους' του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και υλοποιήθηκε σε θεωρητικό επίπεδο ως μέρος αφενός της αξιοποίησης καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση και αφετέρου της επιμόρφωσης μελλοντικών ή/και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η διδακτική πρόταση αναπτύσσεται σε τέσσερις διδακτικές ώρες, κατανεμημένες σε δύο δίωρες παρεμβάσεις εντός δύο συνεχόμενων εβδομάδων. Έχει διαθεματικό χαρακτήρα και συνδέεται με μαθήματα όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Γλώσσα, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τα Εικαστικά, προκειμένου να προσεγγίσει τη συμπερίληψη μέσα από διαφορετικά γνωστικά πεδία.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που ευνοούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, με ή χωρίς αναπηρία. Σκοπός του σεναρίου είναι η κατανόηση της έννοιας της συμπερίληψης και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα και στους/στις συμμαθητές/τριες με κινητική αναπηρία. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με κινητική αναπηρία, να προτείνουν λύσεις, να συνεργαστούν, να εκφράσουν συναισθήματα και απόψεις, και να δημιουργήσουν συλλογικά ένα μήνυμα που να προάγει τη συμπεριληπτική κουλτούρα στην τάξη και στο σχολείο.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων υιοθετήθηκε μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στη βιωματική και κοινωνικοπολιτισμική μάθηση. Μέσα από ενεργητικές μεθόδους, όπως η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, η συγγραφή ιστοριών, οι προσομοιώσεις και η δημιουργία αφίσας, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν σε βάθος τις εμπειρίες των συμμαθητών/τριών τους με κινητική αναπηρία και να ενισχυθεί η κοινωνική τους ευαισθησία. Παράλληλα, προβλέπονται προσαρμογές των δραστηριοτήτων ώστε να διασφαλίζεται η πλήρης συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, μέσα από προσβάσιμες και διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της συμπερίληψης (inclusion) αποτελεί θεμελιώδη αρχή της σύγχρονης παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή διαμορφώνεται από διεθνείς οργανισμούς και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (UNESCO, 2009). Η συμπερίληψη προϋποθέτει την αποδοχή της διαφορετικότητας, την άρση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή άλλων ιδιομορφιών (Ainscow & Miles, 2008). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά τη διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών σε κοινούς εκπαιδευτικούς χώρους,

με έμφαση στη διαφοροποίηση, την προσβασιμότητα και την ενίσχυση της συμμετοχής (UNESCO, 2017). Σύμφωνα με τον Σούλη (2008), η συμπερίληψη δεν είναι απλώς φυσική παρουσία αλλά ενεργός συμμετοχή, αποδοχή και αναγνώριση της διαφορετικότητας ως πλούτου. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν διδακτικό σενάριο εστιάζει στην προώθηση της συμπερίληψης μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία στο δημοτικό σχολείο, ενισχύοντας τις αξίες της ενσυναίσθησης, της ισότητας και του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα.

Η μεθοδολογική προσέγγιση του σεναρίου βασίζεται σε τρεις κύριες θεωρίες μάθησης: τη βιωματική μάθηση (Kolb, 1984), την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) και τον εποικοδομητισμό (Bruner, 1960· Piaget, 1972). Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών μέσα από πραγματικές εμπειρίες και αναστοχασμό, καθιστώντας τη γνώση περισσότερο προσωπική και ουσιαστική (Kolb, 1984). Μέσα από τη δραματοποίηση, τις προσομοιώσεις και τις ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες καλούνται να 'μπουν στη θέση του άλλου', καλλιεργώντας ενσυναίσθηση και αναστοχαστική σκέψη.

Η θεωρία του Vygotsky υπογραμμίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτισμικού πλαισίου στη μαθησιακή διαδικασία (Vygotsky, 1978). Η 'ζώνη επικείμενης ανάπτυξης' αξιοποιείται μέσα από τις συνεργατικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές/τριες βοηθούν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/άλλη και χτίζουν τη μάθηση μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων. Επιπλέον, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (Vygotsky, 1978) ενισχύει την ιδέα ότι η μάθηση δεν είναι ατομική αλλά κοινωνική διεργασία, στοιχείο που αξιοποιείται με διδακτικές τεχνικές όπως το Jigsaw και τα Κέντρα Μάθησης.

Η θεωρία του εποικοδομητισμού, όπως διατυπώθηκε από τους Piaget (1972) και Bruner (1960), ενθαρρύνει τη διερεύνηση, τον πειραματισμό και την ανακάλυψη της γνώσης. Στο σενάριο αξιοποιούνται επαγωγικές και ανακαλυπτικές μέθοδοι, με τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή νοήματος και στη λήψη αποφάσεων, αντί να είναι παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση (Tomlinson, 2014) είναι, επίσης, καθοριστική, καθώς η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με κινητική αναπηρία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, με την αξιοποίηση πολυαισθητηριακών και ψηφιακών εργαλείων (π.χ. Canva, Book Creator, Kahoot), προωθεί την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και ενισχύει την ενεργό συμμετοχή.

Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 1994) ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία. Με διδακτικές τεχνικές όπως οι Εσωτερικοί-Εξωτερικοί Κύκλοι, η Συνέντευξη, και η Δημιουργική Γραφή, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και προτάσεις για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς.

Η δημιουργική μάθηση (Craft, 2005) αξιοποιείται μέσα από καλλιτεχνικές και ψηφιακές δράσεις (εικαστική έκφραση, μακέτες, ψηφιακή αφήγηση), οι οποίες ενδυναμώνουν την έκφραση της φαντασίας και της προσωπικής συμβολής των μαθητών/τριών στην οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων υποστηρίζει τόσο τη διαφοροποίηση όσο και την προσβασιμότητα, διευκολύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία.

Συνολικά, το διδακτικό σενάριο εντάσσεται σε μια σύγχρονη, συμπεριληπτική παιδαγωγική θεμελιωμένη σε ερευνητικά τεκμηριωμένες θεωρίες μάθησης και αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός σχολείου ανοιχτού σε όλους, όπου κάθε παιδί έχει θέση, φωνή και δυνατότητα συμμετοχής.

2. Πρακτικό μέρος

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε για τη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, με διάρκεια τέσσερις διδακτικές ώρες, κατανεμημένες σε δύο δίωρες ενότητες εντός δύο συνεχόμενων εβδομάδων. Το σενάριο βασίστηκε στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, εστιάζοντας στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και δημιουργικές δραστηριότητες, που αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Η μεθοδολογική προσέγγιση συνδύασε θεωρίες όπως η βιωματική μάθηση (Kolb, 1984), ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (Vygotsky, 1978) και η ανακαλυπτική μάθηση (Bruner, 1961), με σκοπό την ενεργή οικοδόμηση της γνώσης μέσα από προσωπικές εμπειρίες, κοινωνική αλληλεπίδραση και αναστοχασμό. Παράλληλα, εφαρμόστηκε διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2014), με στόχο την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.

Επιλέχθηκε πληθώρα διδακτικών τεχνικών που ενισχύουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη, όπως ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), η δραματοποίηση/παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η τεχνική της συναρμολόγησης (Jigsaw/Παζλ), τα 6 Καπέλα Σκέψης του De Bono (De Bono, 1991), οι Κύβοι (Cubing), τα Κέντρα Μάθησης/Σταθμοί Μάθησης, οι Κολλητοί Ανάγνωσης (Partner Reading), οι Εσωτερικοί - Εξωτερικοί κύκλοι, η συνέντευξη, η δημιουργική γραφή, οπτικές αναπαραστάσεις, η κατασκευή μακέτας και η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση ψηφιακών εργαλείων (Canva, Book Creator, WordItOut, Mentimeter, Kahoot – Open Ended), τόσο για ενίσχυση της πολυτροπικότητας όσο και για προώθηση της δημιουργικής και συμπεριληπτικής έκφρασης.

Η καινοτομία του σεναρίου εντοπίζεται στον ρόλο των συμμαθητών/τριών ως ενεργών συμμετεχόντων/ουσών στη διαδικασία της συμπερίληψης. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, δόθηκε χώρος στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν, να εκφραστούν και να προτείνουν λύσεις,

προωθώντας μια κουλτούρα σεβασμού, αποδοχής και ενεργού υποστήριξης της διαφορετικότητας.

1. 1η Διδακτική Ώρα: Ανίχνευση Αντιλήψεων και Ευαισθητοποίηση

Η πρώτη διδακτική ώρα έχει ως στόχο την ανίχνευση των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών/τριών σχετικά με τη διαφορετικότητα και την αναπηρία, καθώς και την καλλιέργεια συναισθηματικής ευαισθητοποίησης μέσω βιωματικών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία υλοποιείται με μαθητοκεντρικό τρόπο, αξιοποιώντας τεχνικές ενεργητικής μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων, οι συνεργατικές δραστηριότητες και η δημιουργική έκφραση.

1η Δραστηριότητα: 'Συννεφόλεξο Συμπερίληψης: Οι Ιδέες μας Ανεβαίνουν στον Ουρανό!'.
Η πρώτη διδακτική ώρα ξεκινά με μια δραστηριότητα καταιγισμού ιδεών, η οποία στοχεύει στην ανίχνευση των αρχικών αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών/τριών γύρω από την έννοια της συμπερίληψης και τη δημιουργία κοινού ερμηνευτικού πλαισίου. Η δραστηριότητα έχει σχεδιαστεί με βάση τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και ενσωματώνει στοιχεία της επαγωγικής διδασκαλίας και της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1966), καθώς και την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εργαλείο οπτικοποίησης της σκέψης και ενίσχυσης της συμμετοχικότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός απευθύνει στους μαθητές/τριες δύο ερωτήματα-αφορμές για στοχασμό:

- 'Τι σημαίνει για σένα η λέξη συμπερίληψη;'
- 'Πώς φαντάζεσαι ένα σχολείο για όλους;'

Οι μαθητές/τριες καταθέτουν τις σκέψεις τους ανώνυμα μέσω κινητής συσκευής ή τάμπλετ χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Mentimeter, το οποίο επιτρέπει τη συλλογή και επεξεργασία απαντήσεων σε πραγματικό χρόνο. Οι λέξεις ή φράσεις που καταχωρίζονται από τους μαθητές/τριες προβάλλονται στην οθόνη της τάξης με τη μορφή συννεφόλεξου, όπου η συχνότητα εμφάνισης των όρων οπτικοποιείται μέσω του μεγέθους τους (π.χ. «ισότητα», «αποδοχή», «φιλία», «βοήθεια»).

Η προσέγγιση εδράζεται θεωρητικά στις αρχές της βιωματικής και κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης (Kolb, 1984· Vygotsky, 1978), καθώς και στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση αναδύεται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.

2η Δραστηριότητα: 'Βλέπουμε την Κινητική Αναπηρία με 6 Μάτια'.

Η δεύτερη δραστηριότητα της πρώτης διδακτικής ώρας αξιοποιεί την τεχνική των 6 Καπέλων Σκέψης του Edward De Bono (1992), προσαρμοσμένη στη θεματική της κινητικής αναπηρίας. Πρόκειται για μία συστηματική τεχνική σκέψης, που βοηθά τους μαθητές/τριες να εξετάσουν ένα ζήτημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες – πληροφοριακή, συναισθηματική, αισιόδοξη, κριτική, δημιουργική και μεταγνωστική – ενισχύοντας τη σφαιρική κατανόηση και τη συναισθηματική εμπλοκή. Η δραστηριότητα διεξάγεται σε μορφή ολομελειακής συζήτησης, με τον/την εκπαιδευτικό να καθοδηγεί τη συζήτηση φορώντας νοητά (ή και πραγματικά, χρωματιστά) τα έξι καπέλα:

- Λευκό καπέλο (πληροφορίες): ‘Τι γνωρίζουμε για την κινητική αναπηρία;’
- Κόκκινο καπέλο (συναίσθημα): ‘Πώς νιώθουμε όταν σκεφτόμαστε ένα παιδί με κινητική αναπηρία;’
- Κίτρινο καπέλο (αισιοδοξία): ‘Ποια είναι τα θετικά από τη συμπερίληψη ενός παιδιού με κινητική αναπηρία στο σχολείο μας;’
- Μαύρο καπέλο (δυσκολίες): ‘Ποιες δυσκολίες μπορεί να συναντήσει ένα παιδί με κινητική αναπηρία στο σχολείο;’
- Πράσινο καπέλο (δημιουργικές ιδέες): ‘Τι λύσεις μπορούμε να προτείνουμε για ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο;’
- Μπλε καπέλο (μεταγνώση): ‘Τι μάθαμε από τη σημερινή συζήτηση;’

Η συγκεκριμένη τεχνική θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία συλλογικής νοητικής χαρτογράφησης (Craft, 2005). Παράλληλα, ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της δημιουργικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2014) και συνδέεται με τις αρχές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας (Vygotsky, 1978), αφού ενθαρρύνει την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από διαλογική διερεύνηση και κοινωνική αλληλεπίδραση.

3η Δραστηριότητα: ‘Το Κουτί της Διαφορετικότητας’.

Η ώρα συνεχίζεται με τη δραστηριότητα ‘Το Κουτί της Διαφορετικότητας’, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να ερμηνεύσουν αντικείμενα (π.χ. καθρέφτης, φωτογραφίες) που περιέχονται σε ένα μυστηριώδες κουτί, και να συνδέσουν τις έννοιες που συμβολίζουν με τη διαφορετικότητα. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, με ερωτήματα που προκαλούν προβληματισμό, όπως ‘Είμαστε όλοι ίδιοι;’ και ‘Γιατί είναι σημαντικό να είμαστε διαφορετικοί;’, με στόχο την κατανόηση της έννοιας της μοναδικότητας και της αποδοχής.

4η Δραστηριότητα: ‘Διαφορετικότητα και Συμπερίληψη: Βλέπω, Νιώθω, Εκφράζομαι’.

Στη συνέχεια, προβάλλεται το σύντομο βίντεο ‘Η διαφορετικότητα δεν είναι ελάττωμα’ (YouTube), ενώ οι μαθητές/τριες δημιουργούν έναν εικονικό ιστό συναισθημάτων μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής WordItOut, αναδεικνύοντας το φάσμα των συναισθημάτων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη.

5η Δραστηριότητα: ‘Μια Τάξη που Αγκαλιάζει – Η Καρδιά της Τάξης μας Χτυπά για Όλους’.

Η δραστηριότητα αυτή αποτελείται από τρία διαδοχικά βήματα και αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την προώθηση της αποδοχής και την ενίσχυση της συναισθηματικής σύνδεσης των μαθητών/τριών με το θέμα της αναπηρίας. Η δράση συνδυάζει λογοτεχνική πρόσληψη, βιωματική αλληλεπίδραση και συλλογική δέσμευση για τη συμπερίληψη.

- Βήμα 1ο: ‘Η Αργυρώ μας μαθαίνει να νιώθουμε’

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί την τεχνική Κολλητοί Ανάγνωσης (Partner Reading) και οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ζευγάρια μελετώντας από κοινού το παιδικό

βιβλίο Η Αργυρώ γελάει της Jeanne Willis (2017), το οποίο θίγει ζητήματα αποδοχής και διαφορετικότητας με ευαισθησία και χιούμορ. Μέσω της συνεργατικής ανάγνωσης, ενισχύονται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η αμοιβαία υποστήριξη στην κατανόηση του κειμένου (Palincsar & Brown, 1984). Ακολουθεί ολομελειακή συζήτηση με ερωτήσεις που οδηγούν τους μαθητές/τριες στη συναισθηματική ταύτιση με την ηρωίδα: 'Τι ένιωσε η Αργυρώ;', 'Πώς θα ένιωθες εσύ στη θέση της;', 'Τι την έκανε τελικά να γελάσει;', 'Τι θα της έλεγες αν ήσουν φίλος/η της;'.

Η δραστηριότητα βασίζεται στις αρχές της λογοτεχνικής ενσυναίσθησης (Nikolajeva, 2014), καθώς το παιδικό βιβλίο λειτουργεί ως καθρέφτης συναισθημάτων και φορέας κατανόησης της αναπηρίας μέσα από φιλικά πρόσωπα και ρεαλιστικές καταστάσεις.

- Βήμα 2ο: 'Κύκλοι Φιλίας – Λόγια και Πράξεις Καρδιάς'

Στο 2ο βήμα, ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί την τεχνική Εσωτερικοί - Εξωτερικοί Κύκλοι, η οποία αποτελεί μια στρατηγική διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τη διαδικασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Rozas et al., 2023· Tomlinson, 2017). Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο κύκλους (σταθερό εσωτερικό και κινητό εξωτερικό) και εναλλάσσονται σε σύντομες διαλογικές ανταλλαγές (1 λεπτού), απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικές με τη φιλία, την αποδοχή και την ενίσχυση της συμμετοχής της Αργυρώς στην τάξη. Ενδεικτικά ερωτήματα: 'Πες κάτι όμορφο στην Αργυρώ για να νιώσει αποδεκτή', 'Ποια πράξη θα της πρότεινες για να την κάνεις να νιώσει φίλη σου;', 'Ποια δραστηριότητα θα της πρότεινες;', 'Αν λυπηθεί ξανά, τι λόγια θα της έλεγες;'.

Στο τέλος, κάθε παιδί γράφει μία φράση που το συγκίνησε ή το εξέφρασε περισσότερο, σε πολύχρωμο χαρτόνι-καρδιά. Το βήμα αυτό ενισχύει τη συναισθηματική έκφραση, την ενεργητική ακρόαση και την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας.

- Βήμα 3ο: 'Συμβόλαιο Συμπερίληψης – Αγκαλιάζουμε τις διαφορές μας'

Οι μαθητές/τριες συνθέτουν όλα τα μηνύματα και τις ζωγραφιές τους σε ένα μεγάλο ομαδικό χαρτόνι, δημιουργώντας το 'Συμβόλαιο Συμπερίληψης' της τάξης, με τίτλο: 'Αγκαλιάζουμε τις διαφορές μας'. Το συμβόλαιο αναρτάται σε εμφανές σημείο της τάξης και αποτελεί σύμβολο συλλογικής δέσμευσης για αποδοχή, σεβασμό και υποστήριξη κάθε συμμαθητή/τριας.

Η τελική αυτή δράση ενισχύει την κοινή ταυτότητα της τάξης και προωθεί μια κουλτούρα συμμετοχής και φροντίδας, επιβεβαιώνοντας την παιδαγωγική αρχή πως η συμπερίληψη δεν είναι μία μεμονωμένη πράξη, αλλά συνεχής στάση ζωής και σχέσης (Booth & Ainscow, 2011).

2. 2η Διδακτική Ώρα: Εμπόδια και Λύσεις για ένα Σχολείο Χωρίς Αποκλεισμούς

Η δεύτερη διδακτική ώρα επικεντρώνεται στην κατανόηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με κινητική αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ανάδειξη λύσεων που ενισχύουν τη συμπερίληψη. Η προσέγγιση

στηρίζεται στη συνεργατική και βιωματική μάθηση (Johnson & Johnson, 1994· Kolb, 1984), προάγοντας τη συναισθηματική ταύτιση και τη συλλογική δράση.

1η Δραστηριότητα: 'Μια μέρα στα παπούτσια κάποιου άλλου'.

Αποτελεί μια προσομοίωση όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εκτελέσουν απλές καθημερινές κινήσεις υπό συνθήκες περιορισμένης κινητικότητας (π.χ. δεμένα πόδια, χρήση πατερίτσας). Η δραστηριότητα αυτή έχει στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς οι μαθητές/τριες βιώνουν προσωπικά τη δυσκολία και εκφράζουν τα συναισθήματά τους σε συζήτηση στην ολομέλεια. Ερωτήσεις όπως 'Τι με δυσκόλεψε;' και 'Τι θα βοηθούσε;' οδηγούν στη συνειδητοποίηση των αναγκών για προσαρμογές.

2η Δραστηριότητα: 'Ο/Η νέος/α μας συμμαθητής/τρια'.

Ακολουθεί η δραματοποίηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες υποδύονται τη συμπερίληψη ενός/μιας μαθητή/τριας με κινητική αναπηρία στην τάξη. Μέσω κύκλου συζήτησης, αναλύονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα που προέκυψαν, με έμφαση στη σημασία της φιλικής στάσης και της συμπερίληψης στην κοινωνική και μαθησιακή ζωή της τάξης.

3η Δραστηριότητα: 'Το Παζλ των Εμποδίων: Οικοδομώντας τη Συμπερίληψη Κομμάτι-Κομμάτι'.

Η εν λόγω δραστηριότητα εδράζεται στη χρήση της μεθόδου Jigsaw/Παζλ, όπου οι μαθητές/τριες συνεργάζονται σε Ομάδες Σύνθεσης και Ομάδες Ειδίκευσης για να αναλύσουν τέσσερις κατηγορίες εμποδίων: φυσικά, κοινωνικά, διδακτικά και εμπόδια σε δραστηριότητες. Η τεχνική της συναρμολόγησης (Jigsaw) βασίζεται στον κοινωνικό εποικοδομητισμό (Vygotsky, 1978) και ενισχύει τη βαθιά κατανόηση μέσω της συνεργασίας και της αλληλοδιδασκαλίας.

4η Δραστηριότητα: 'Ο Τοίχος της Προσβασιμότητας'– 'Χτίζουμε ένα Σχολείο για Όλους'.

Στη συνέχεια, οι ομάδες προχωρούν στην κατασκευή του 'Τοίχου της Προσβασιμότητας', γράφοντας σε χαρτόνια-τούβλα προτάσεις βελτίωσης της σχολικής προσβασιμότητας και συμπερίληψης. Η κατασκευή του τοίχου λειτουργεί συμβολικά και πρακτικά ως δεσμευτική πράξη αλλαγής.

5η Δραστηριότητα: 'Φωνές ζωής που εμπνέουν'.

Η δεύτερη ώρα ολοκληρώνεται με μια συνέντευξη με άτομο που έχει κινητική αναπηρία μέσω ζωντανής σύνδεσης με βιντεοκλήση, ώστε οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε διάλογο, να ακούσουν εμπειρίες ζωής και να διαμορφώσουν στάσεις σεβασμού και θαυμασμού. Η αυθεντική αυτή συνάντηση εστιάζει στην αξιοποίηση θετικών προτύπων και στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας (Ainscow et al., 2006).

Η διδακτική αυτή ώρα συνδυάζει στρατηγικά την ανακαλυπτική μάθηση, τις οπτικές αναπαραστάσεις, τη βιωματική προσομοίωση και τις τεχνικές δημιουργικής συνεργασίας, υποστηρίζοντας τη διαφοροποιημένη μάθηση και τη συμμετοχική καλλιέργεια λύσεων προς ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς.

3. 3η Διδακτική Ώρα: 9 Κέντρα Μάθησης/Σταθμοί Μάθησης – 9 Τύποι Νοημοσύνης για τη Συμπερίληψη

Η τρίτη διδακτική ώρα σχεδιάστηκε με άξονα τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner (Gardner, 2011), υιοθετώντας τη δομή των Κέντρων Μάθησης (Learning Centers), ώστε να διασφαλίζεται η διαφοροποιημένη προσέγγιση και η ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών. Δημιουργήθηκαν εννέα σταθμοί, καθένας εκ των οποίων προσεγγίζει τη θεματική της συμπερίληψης και της κινητικής αναπηρίας μέσω διαφορετικής μορφής έκφρασης και κατανόησης.

- Γλωσσική Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Μια λέξη, μια ιστορία’. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν απόσπασμα από το παραμύθι Τριγωνοψαρούλης και γράφουν ένα γράμμα ή μια σύντομη ιστορία από την οπτική ενός παιδιού με κινητική αναπηρία, προβάλλοντας εμπειρίες δυσκολίας ή αποδοχής στο σχολείο.
- Λογικομαθηματική Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Προβλήματα που χρειάζονται συμπερίληψη’. Μέσα από μαθηματικά προβλήματα με κοινωνικό περιεχόμενο (π.χ. διευθέτηση καθισμάτων σε εκδρομή για χρήση αναπηρικών αμαξιδίων), οι μαθητές/τριες καλούνται να προτείνουν λύσεις ενισχύοντας την αναλυτική σκέψη με έμφαση στην ισότητα.
- Οπτικοχωρική Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Ζωγράφισε την έννοια της συμπερίληψης’. Δημιουργία αφίσας ή πόστερ με τίτλο ‘Ένα Σχολείο για Όλους’, αποτυπώνοντας εικαστικά τη συμπερίληψη μέσω συμβόλων, σκηνών και χρωμάτων.
- Μουσική Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Άκου και νιώσε’. Ακρόαση αφήγησης ή podcast σχετικού με εμπειρίες παιδιού με κινητική αναπηρία. Ακολουθεί γραπτή αποτύπωση συναισθημάτων ή δημιουργία στίχων με θεματικό άξονα την αποδοχή.
- Σωματική-Κινησθητική Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Χτίζοντας γέφυρες πρόσβασης’. Κατασκευή μακέτας σχολείου με δομές προσβασιμότητας (ράμπες, ανελκυστήρες, ευρείς διάδρομοι) από Lego, πλαστελίνες και ανακυκλώσιμα υλικά, συνδέοντας δημιουργικά τη μηχανική σκέψη με την ενσυναίσθηση.
- Διαπροσωπική Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Διάλογος χωρίς λέξεις’. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε δραστηριότητα παντομίμας, κατά την οποία επιχειρούν να βοηθήσουν ένα άτομο χωρίς τη χρήση λόγου, προσομοιώνοντας καταστάσεις καθημερινής συμπαράστασης.
- Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Ο καθρέφτης μου’. Ατομικός αναστοχασμός μέσω φύλλου εργασίας, με ερωτήσεις όπως: ‘Ένιωσα ποτέ αποκλεισμένος/η;’ ή ‘Τι μπορώ να κάνω για να νιώσει κάποιος/α αποδεκτός/ή;’, ενισχύοντας τη συνειδητοποίηση προσωπικής ευθύνης και στάσης.
- Νατουραλιστική Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Μαθαίνω μέσα από τη φύση’. Στο σχολικό κήπο ή αυλή, σχεδιάζεται διαδρομή με εμπόδια. Οι μαθητές/τριες

τη διασχίζουν με κλειστά μάτια ή σε αναπηρικό αμαξίδιο. Ακολουθεί αναστοχαστική συζήτηση για τη σημασία της καθολικής προσβασιμότητας.

- Υπαρξιακή Νοημοσύνη – Σταθμός ‘Γιατί να είναι όλοι ίσοι;’. Σε κύκλο συζήτησης ή γραπτώς, οι μαθητές/τριες στοχάζονται πάνω σε έννοιες όπως ισότητα, δικαιώματα, ανθρώπινη αξία, καλλιεργώντας κριτικό στοχασμό για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση ενισχύει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την αυτορρύθμιση, και τον σεβασμό στη μοναδικότητα κάθε μαθητή/τριας. Επιπλέον, δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφαλούς έκφρασης και δημιουργικότητας, μέσα από δραστηριότητες που κινητοποιούν όλους τους τύπους νοητικής ενέργειας.

4. 4η Διδακτική Ώρα: Μιλώντας με εικόνες, λόγια και σκέψεις για τη συμπερίληψη

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από την έννοια της συμπερίληψης, μέσα από δημιουργικές, βιωματικές και διαλογικές δραστηριότητες. Η ώρα αυτή λειτουργεί ως επιστέγασμα των προηγούμενων δράσεων, προωθώντας τη μεταγνώση, τον κριτικό στοχασμό, αλλά και τη συλλογική ανάληψη ευθύνης για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς.

Η διδασκαλία δομείται σε τρεις διακριτές αλλά αλληλένδετες δραστηριότητες:

1η Δραστηριότητα: ‘Γυρίζουμε τον Κύβο της Συμπερίληψης’. Η πρώτη δραστηριότητα βασίζεται στην τεχνική του Cubing (Κύβοι), η οποία αποτελεί μια στρατηγική διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τη διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει έναν χειροποίητο ή ψηφιακό τρισδιάστατο κύβο, κάθε πλευρά του οποίου περιλαμβάνει ένα ερώτημα σχετικό με τη συμπερίληψη και τη σχολική ζωή ενός παιδιού με κινητική αναπηρία. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε έξι ομάδες και ρίχνουν διαδοχικά τον κύβο. Κάθε ομάδα εργάζεται πάνω στο ερώτημα που της ανατίθεται και καλείται να διαμορφώσει μια σύντομη παρουσίαση (μέσω λόγου, σχεδίου, παντομίμας ή μικρής θεατρικής σκηνής), ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές της.

Οι 6 πλευρές του κύβου και τα ενδεικτικά ερωτήματα που εξετάζονται σε κάθε πλευρά περιλαμβάνουν:

- Πλευρά ‘Περιέγραψέ το’ - ‘Πώς είναι ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς;’
- Πλευρά ‘Σύγκρινέ το’ – ‘Πώς διαφέρει ένα σχολείο για όλους από ένα μη συμπεριληπτικό σχολείο;’
- Πλευρά ‘Συσχέτισέ το’ – ‘Ένωσα ποτέ αποκλεισμένους/η;’ ‘Τι έκανα τότε;’ ‘Τι έκανε κάποιος άλλος για μένα;’
- Πλευρά ‘Εφάρμοσέ το’ - ‘Δημιουργήστε μια μικρή ιστορία ή σκηνή όπου η συμπερίληψη συμβάλλει στην επίλυση ενός προβλήματος.’
- Πλευρά ‘Αξιολόγησέ το’ - ‘Ποια είναι τα οφέλη για όλα τα παιδιά με και χωρίς (κινητική) αναπηρία από ένα προσβάσιμο σχολείο;’

- Πλευρά 'Φαντάσου το αλλιώς' - 'Αν από αύριο όλα τα σχολεία ήταν πλήρως προσβάσιμα, πώς θα άλλαζε η καθημερινότητα των μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία;'

Η δραστηριότητα αυτή δίνει χώρο στη φωνή των παιδιών, ενθαρρύνοντας την προσωπική έκφραση και ενισχύοντας τον συλλογικό προβληματισμό.

2η Δραστηριότητα: 'Γράφοντας τη δική μας ιστορία – Αν ήμουν εγώ...'. Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες, σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων, δημιουργούν μια πρωτότυπη ιστορία ή κόμικ με πρωταγωνιστή/πρωταγωνίστρια έναν/μία συμμαθητή/τρια με κινητική αναπηρία. Η αφήγηση επικεντρώνεται σε μια καθημερινή δυσκολία που αντιμετωπίζει ο/η ήρωας/ηρωίδα και στον τρόπο με τον οποίο καταφέρνει να την ξεπεράσει με τη στήριξη του κοινωνικού του/της περιβάλλοντος.

Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει καθοδηγητικά ερωτήματα όπως:

- 'Ποιος/α είναι ο/η ήρωας/ηρωίδα της ιστορίας;'
- 'Ποιο εμπόδιο ή δυσκολία αντιμετωπίζει;'
- 'Ποιοι τον/την βοηθούν και πώς;'
- 'Ποιο είναι το αποτέλεσμα της συνεργασίας;'

Στη συνέχεια, οι ομάδες μεταφέρουν την ιστορία τους στο ψηφιακό περιβάλλον, πρώτα μέσω της πλατφόρμας Canva ως εικονογραφημένο κόμικ, και έπειτα στο Book Creator, όπου δημιουργούν ένα ολοκληρωμένο ψηφιακό βιβλίο με εικόνες, κείμενο και ηχογραφημένη αφήγηση. Η ψηφιακή διάσταση της δραστηριότητας προσφέρει ένα πεδίο πολυτροπικής έκφρασης και ενισχύει την τεχνολογική παιδεία των μαθητών/τριών.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ιστοριών στην ολομέλεια της τάξης και τη διατύπωση προτάσεων για συγκεκριμένες πρακτικές δράσεις υποστήριξης στον σχολικό χώρο.

3η Δραστηριότητα: 'Αναστοχάζομαι με μια λέξη'. Ως κατακλείδα της διδακτικής ώρας, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναστοχαστούν ατομικά, καταγράφοντας ανώνυμα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσω του ψηφιακού εργαλείου Kahoot Open-Ended. Οι ερωτήσεις έχουν στοχαστικό και υπαρξιακό χαρακτήρα:

- 'Ποια λέξη μου έρχεται στο μυαλό όταν ακούω τη λέξη συμπερίληψη;'
- 'Πώς ένιωσα μέσα από τις σημερινές δραστηριότητες;'
- 'Τι έμαθα για τον εαυτό μου και για τους άλλους;'
- 'Ποιο μήνυμα κρατώ και θέλω να θυμάμαι;'
- 'Ποια είναι η δική μου προσωπική δέσμευση για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς;'

Η δραστηριότητα αυτή καλλιεργεί τη μεταγνωστική επίγνωση και ενθαρρύνει τη συναισθηματική ειλικρίνεια, δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να οικειοποιηθούν τα νοήματα της συμπερίληψης μέσα από την προσωπική τους οπτική.

3. Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού μαθήματος 'Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ένα Σχολείο για Όλους' με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία στο γενικό σχολείο. Παρόλο που δεν εφαρμόστηκε σε πραγματική σχολική τάξη, η θεωρητική του συγκρότηση και η δομημένη εκπαιδευτική πρότασή του το καθιστούν κατάλληλο για μελλοντική υλοποίηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η αξιοποίησή του βασίζεται στη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Gardner, 2011), στην αρχή της συμπερίληψης και στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, ενσωματώνοντας ενεργητικές, βιωματικές τεχνικές μάθησης που εστιάζουν στη συναισθηματική καλλιέργεια, τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες περιλαμβάνουν σταθμούς μάθησης, παιχνίδια ρόλων, δημιουργική γραφή, προσομοιώσεις και ψηφιακές αφηγήσεις, προωθώντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της διαφορετικότητας.

Μέσα από την ανάλυση των δραστηριοτήτων, αναδεικνύεται η δυνατότητα του σεναρίου να ενισχύσει την αυτορρύθμιση, την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης και την καλλιέργεια στάσεων σεβασμού προς τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, η έννοια της προσβασιμότητας προσεγγίζεται ως αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα, σε συμφωνία με τις αρχές της UNESCO (2017). Το σενάριο προσφέρεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο για μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να υλοποιήσουν στοχευμένες παρεμβάσεις συμπερίληψης στην τάξη.

4. Συζήτηση

Το παρόν διδακτικό σενάριο δεν εφαρμόστηκε σε πραγματικό σχολικό πλαίσιο, αλλά σχεδιάστηκε και παρουσιάστηκε θεωρητικά στο πλαίσιο πανεπιστημιακής διδασκαλίας, με στόχο να διερευνηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει για την καλλιέργεια μίας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Η θεωρητική του συγκρότηση βασίστηκε στη θεμελιώδη αρχή του Gardner (2011) ότι η διδασκαλία πρέπει να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά προφίλ μάθησης, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και την πολλαπλή έκφραση.

Η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων και η εναλλαγή των σταθμών οδηγεί σε αυξημένη συναισθηματική εμπλοκή, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να νιώσουν τις δυσκολίες ενός παιδιού με κινητική αναπηρία. Αυτή η προσέγγιση συνάδει με τις αρχές της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης (Noddings, 2005), καθώς η κατανόηση δεν προέρχεται μόνο από τη γνωστική επεξεργασία, αλλά και από τη συναισθηματική συμμετοχή και την αναστοχαστική διεργασία.

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να συνδημιουργούν ιστορίες, να υλοποιούν έργα με νόημα, να ακουστούν και να δουν τον εαυτό τους ως φορείς αλλαγής, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του 'ανήκειν'. Η τεχνολογική υποστήριξη με εργαλεία όπως το Canva και το Book Creator

ενισχύει τη διαθεματικότητα και την πολυτροπικότητα της μάθησης, στοιχεία που ενδείκνυνται για συμπεριληπτικά περιβάλλοντα (Rose & Meyer, 2002).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διάθεση του/της εκπαιδευτικού να λειτουργήσει ως εμπυχωτής/τρια και να διαχειριστεί δημιουργικά τη διαφοροποίηση. Η μακροπρόθεσμη αλλαγή της σχολικής κουλτούρας απαιτεί συστηματική ενσωμάτωση τέτοιων δράσεων και όχι αποσπασματικές εφαρμογές.

Παρότι πρόκειται για υποθετική εφαρμογή, το σενάριο μπορεί να λειτουργήσει ως ιδιαίτερα χρήσιμο υπόδειγμα για μελλοντική υλοποίηση σε σχολικές τάξεις με στόχο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών.

5. Επίλογος

Η παρούσα παρέμβαση ανέδειξε τη δυναμική των συμπεριληπτικών πρακτικών όταν αυτές συνδέονται με βιωματικές, δημιουργικές και πολυτροπικές μεθόδους διδασκαλίας. Η κινητική αναπηρία, αντί να αποτελέσει αντικείμενο οίκτου ή αποστασιοποιημένης αναφοράς, εντάχθηκε στον πυρήνα της μαθησιακής εμπειρίας ως πεδίο κατανόησης, δράσης και συναισθηματικής αφύπνισης. Μέσα από τη συνεργασία, το παιχνίδι, τη δημιουργία και τον αναστοχασμό, οι μαθητές/τριες δεν έχουν τη δυνατότητα να μάθουν απλώς για τη συμπερίληψη αλλά δύνανται να γίνουν οι ίδιοι/ες φορείς της.

Το διδακτικό σχήμα των σταθμών μάθησης αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικό, καθώς δίνει φωνή σε κάθε μαθητή/τρια, ανεξαρτήτως γνωστικού προφίλ ή προσωπικότητας, επιτρέποντας την πολυδιάστατη προσέγγιση της έννοιας της αναπηρίας. Η προσβασιμότητα, η ισότητα και η αποδοχή παρουσιάστηκαν όχι ως θεωρητικές έννοιες, αλλά ως αξίες με άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή της σχολικής κοινότητας.

Το πιο ουσιαστικό συμπέρασμα είναι πως η συμπερίληψη δεν είναι μια απλή εκπαιδευτική πρακτική, αλλά ένα σύστημα αξιών, το οποίο καλλιεργείται μέσα από το βίωμα, τη φαντασία και τη συνεργασία. Η συμμετοχή όλων των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία –και ιδιαίτερα εκείνων που ενδεχομένως δεν είχαν προηγούμενη έκθεση σε θέματα αναπηρίας– ενισχύει την κοινωνική συνοχή, τη δημοκρατική κουλτούρα και την ευθύνη απέναντι στον Άλλον.

Τέλος, η ένταξη της τεχνολογίας, της καλλιτεχνικής έκφρασης και της προσωπικής κατάθεσης σκέψης ανέδειξε μια παιδαγωγική που σέβεται τη φωνή του παιδιού και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο πραγματικά για όλους.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: where next? Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πεδίο.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
<https://doi.org/10.4324/9780203088609-13>
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge.
- De Bono, E. (1991). *Six thinking hats*. Penguin Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Allyn & Bacon.
https://archive.org/details/learningtogether0000john_y1e3
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT press.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.3>
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
https://doi.org/10.1207/s1532690xcic0102_1
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- Pozas, M., Letzel-Altc, V. & Schwab, S. (2023). *The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction*. *Teaching and Teacher Education*, 122. 103962.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Σούλης, Σ.- Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης*. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους». (Α' Τόμος). Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Σούλης, Σ.- Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Από την Έρευνα στην Πράξη – *Παιδαγωγική της Ένταξης*. (Β' Τόμος). Gutenberg.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Willis, J. (2017). *Η Αργυρώ γελάει*. (Φ. Μανδηλαράς, Μετ.). Πατάκη.

Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης και Κριτικής Σκέψης μέσω Βιωματικών Δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο

Ελένη Καλαμίδα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει ένα διδακτικό σενάριο τεσσάρων διδακτικών ωρών, το οποίο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο πανεπιστημιακού μαθήματος 'Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο' του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εστιάζει στο δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, με στόχο την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Το σενάριο περιλαμβάνει βιωματικές, συνεργατικές και δημιουργικές δραστηριότητες, όπως προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων, καταιγισμό ιδεών, την τεχνική των έξι καπέλων σκέψης, κατασκευή αφίσας, ηχογράφηση podcast και το 'Δέντρο των Ευκαιριών'. Βασίζεται σε πολυαισθητηριακή και διαφοροποιημένη προσέγγιση και συνδέεται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, προάγοντας τη δημοκρατική συνείδηση. Η αξιολόγηση έδειξε αυξημένη ενσυναίσθηση, συμμετοχή και κατανόηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική της βιωματικής μάθησης στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων.

Λέξεις – κλειδιά: Εκπαιδευτικές ανισότητες, βιωματική μάθηση, ενσυναίσθηση, συνεργατική διδασκαλία, ανθρώπινα δικαιώματα

0. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον σχεδιασμό και την εκπαιδευτική αξιοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου για μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, με κεντρικό άξονα το ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το σενάριο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού μαθήματος 'Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο' του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και έχει συνολική διάρκεια 3 έως 4 διδακτικών ωρών. Μέσα από μια σύγχρονη, βιωματική και διαθεματική διδακτική προσέγγιση, η εργασία επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος και να ενισχύσει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει την ανάγκη ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών γύρω από τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές ανισότητες και να ενθαρρύνει την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και δημοκρατικής στάσης. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίσουν τη σημασία των ανθρωπίνων

δικαιωμάτων στην καθημερινότητά τους, να εκφράσουν τεκμηριωμένες απόψεις, να συνεργαστούν αποτελεσματικά και να προτείνουν λύσεις για την προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων, καταιγισμό ιδεών, την τεχνική των έξι καπέλων σκέψης του De Bono, καθώς και δημιουργικές εργασίες, όπως η παραγωγή αφίσας, η ηχογράφηση podcast και η δημιουργία του 'Δέντρου των Ευκαιριών'.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, υιοθετήθηκε μια πολυαισθητηριακή και διαφοροποιημένη προσέγγιση, που βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών. Το σενάριο συνδέεται διαθεματικά με γνωστικά αντικείμενα όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Γλώσσα, τα Εικαστικά, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και οι ΤΠΕ. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, προάγεται η δημιουργική έκφραση, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της προσωπικής και συλλογικής ευθύνης για ένα πιο συμπεριληπτικό και δίκαιο σχολικό περιβάλλον.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν διδακτικό σενάριο στηρίζεται σε ένα πολυπαραγοντικό θεωρητικό υπόβαθρο, συνδυάζοντας σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Η βασική του αρχή είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες μεταβαίνουν από παθητικοί δέκτες γνώσης σε ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας.

Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η *βιωματική μάθηση*, όπως περιγράφεται στο μοντέλο του Kolb (2014), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση είναι ένας κυκλικός και δυναμικός κύκλος εμπειριών, στοχασμού, εννοιολόγησης και ενεργού πειραματισμού. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία, αναστοχάζονται, επεξεργάζονται και εφαρμόζουν τη γνώση σε νέα πλαίσια. Η βιωματική προσέγγιση συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ειδικά όταν εστιάζει σε κοινωνικά ζητήματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα και η εκπαιδευτική ισότητα (Moon, 2004).

Η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, όπως αναπτύχθηκε από την Tomlinson (2014), επιδιώκει την προσαρμογή του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος της μάθησης στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών. Η παρούσα διδακτική πρόταση αξιοποιεί ποικιλία μέσων, όπως αφίσες, ηχογραφήσεις, ψηφιακές εφαρμογές και δημιουργικά έργα, επιτρέποντας την έκφραση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών.

Η θεωρία του *κοινωνικού εποικοδομητισμού* του Vygotsky (1978) ενισχύει τη σημασία της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας. Η μάθηση δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά συμβαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους, κυρίως στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ZPD). Η συνεργατική εργασία και ο διάλογος που ενσωματώνονται στο σενάριο βασίζονται σε αυτή την προσέγγιση. Παράλληλα, ο *εποικοδομητισμός*, όπως διατυπώθηκε από τους Piaget (1972) και

Bruner (1966), τονίζει ότι η γνώση δεν μεταδίδεται αλλά οικοδομείται ενεργά από τον/την μαθητή/τρια, μέσα από τη διερεύνηση, την ανακάλυψη και την εννοιολογική σύνδεση.

Η *ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση*, που προτείνουν οι Bruner (1961) και Dewey (1986), ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναζητούν λύσεις, να διατυπώνουν ερωτήματα και να πειραματίζονται. Η παιδαγωγική πρόταση αξιοποιεί τη μέθοδο αυτή, ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να ερευνήσουν πραγματικά προβλήματα (π.χ. ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση) και να προτείνουν λύσεις. Ο *δημιουργικός στοχασμός*, όπως περιγράφεται από την Craft (2005), προάγεται μέσω δραστηριοτήτων που δίνουν χώρο στη φαντασία, την καινοτομία και την προσωπική έκφραση.

Επιπλέον, η *συνεργατική μάθηση*, όπως προτείνεται από τους Johnson & Johnson (2002), ενισχύει την κοινωνική συνοχή και τις δεξιότητες συνεργασίας. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν εργάζονται μαζί με στόχο την κοινή επιτυχία, ανταλλάσσοντας ιδέες και υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον.

Η παρούσα πρόταση εμπνέεται επίσης από τη *μαθητοκεντρική διδασκαλία*, όπου το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας είναι οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες και οι ανάγκες τους (Rogers, 1983). Η *επαγωγική και η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος* λειτουργούν συμπληρωματικά, οδηγώντας από το συγκεκριμένο στο γενικό και αντίστροφα, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και τη σύνδεση γνώσεων.

Συνολικά, η θεωρητική θεμελίωση του σεναρίου βασίζεται στη σύζευξη κλασικών και σύγχρονων θεωριών μάθησης, με σκοπό την ανάπτυξη ενός πλαισίου που ενδυναμώνει γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά τους μαθητές/τριες.

2. Πρακτικό μέρος

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού μαθήματος 'Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο' και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού, με συνολική διάρκεια 3 έως 4 διδακτικές ώρες. Εστιάζει στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και συνειδητοποίησης του θεμελιώδους δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, υιοθετήθηκε μια παιδαγωγικά τεκμηριωμένη πολυπαραγοντική μεθοδολογική προσέγγιση, βασισμένη στις αρχές της βιωματικής, διαφοροποιημένης, συνεργατικής και μαθητοκεντρικής μάθησης.

Η μεθοδολογία στηρίζεται στις θεωρητικές αρχές του εποικοδομητισμού, όπως διατυπώθηκε από τον Piaget (1972) και τον Bruner (1966), όπου η μάθηση θεωρείται διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης μέσω ενεργούς εμπλοκής του/της μαθητή/τριας. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) ενισχύει τη σημασία της συνεργασίας και της διαμεσολάβησης στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (2014) τονίζει τη σημασία της εμπειρίας ως θεμέλιο της μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με την Tomlinson (2014), επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα

ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ενώ η έννοια της δημιουργικής μάθησης (Craft, 2005) δίνει έμφαση στη φαντασία, την έκφραση και την καινοτομία μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Επιλέχθηκαν διδακτικές τεχνικές που εστιάζουν στην ενεργή συμμετοχή, την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη, όπως οι προσομοιώσεις, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, οι ρουτίνες σκέψης και η δημιουργική γραφή. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση *ρουτινών έντεχνου συλλογισμού* όπως η ρουτίνα *Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι* (Ritchhart et al., 2011), καθώς και σε ψηφιακά εργαλεία (π.χ. ηχογράφηση podcast) που ενισχύουν τη μαθησιακή εμπλοκή.

Οι δραστηριότητες οργανώθηκαν σε έξι διαδοχικές φάσεις, οι οποίες ακολουθούν επαγωγική και διερευνητική πορεία μάθησης, ενθαρρύνοντας σταδιακά την ενεργοποίηση, προβληματοποίηση, διερεύνηση, έκφραση, δράση και αναστοχασμό των μαθητών/τριών.

Φάση 1 – Έλεγχος μαθησιακής ή γνωσιολογικής ετοιμότητας (5')

Η πρώτη φάση επιδιώκει να διερευνήσει τις αρχικές αντιλήψεις και εμπειρίες των μαθητών/τριών σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Παρουσιάζονται εικόνες με παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εφαρμόσουν τη ρουτίνα *σκέψης Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι* (Ritchhart et al., 2011), ως μέσο ανάπτυξης παρατηρητικότητας, κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Οι ερωτήσεις που τους τίθενται είναι:

- 'Τι βλέπετε στις εικόνες;' [Βλέπω]
- 'Τι σκέφτεστε γι' αυτό που βλέπετε;' [Σκέφτομαι]
- 'Τι είναι αυτό που σας κάνει να αναρωτιέστε;' [Αναρωτιέμαι]

Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως έναυσμα προβληματισμού, εισάγοντας τους/τις μαθητές/τριες στο θέμα της εκπαιδευτικής ανισότητας και δημιουργώντας τις βάσεις για τις επόμενες φάσεις του σεναρίου.

Φάση 2 – Προσανατολισμός του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών (Αφόρμηση) (10')

Η δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης αποσκοπεί στην ενεργοποίηση των γνωστικών σχημάτων των μαθητών/τριών και την πρόκληση προσωπικού ενδιαφέροντος για το θέμα που θα διερευνηθεί. Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κινητοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους γύρω από το δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθώς και να εκφράσουν απορίες ή ερωτήματα που ενδεχομένως έχουν για το συγκεκριμένο ζήτημα.

Η φάση αυτή περιλαμβάνει δύο διαδοχικές δραστηριότητες.

1η Δραστηριότητα: Ξέρω – Θέλω να μάθω – Έμαθα (ΞΘΕ) (Αρχική και Τελική Στρατηγική Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας). Οι μαθητές/τριες καλούνται να συμπληρώσουν ένα πίνακα τριών στηλών, ο οποίος αξιοποιείται ως εργαλείο

αυτορρύθμισης και διερεύνησης ενδιαφερόντων. Ο πίνακας περιλαμβάνει τις στήλες:

- 'Ξέρω': Οι μαθητές/τριες καταγράφουν όσα ήδη γνωρίζουν για το σχολείο, την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές συνθήκες παιδιών σε άλλες χώρες.
- 'Θέλω να μάθω': Διατυπώνουν ερωτήσεις ή ενδιαφέροντα σχετικά με την εκπαίδευση παγκοσμίως, με στόχο να ενισχυθεί η μαθησιακή εμπλοκή και η κριτική τους σκέψη.
- 'Έμαθα': Συμπληρώνεται στο τέλος του σεναρίου, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία αναστοχασμού.

Η τεχνική αυτή, γνωστή και ως *KWL (Know – Want to Know – Learned)*, αποτελεί βασικό εργαλείο οργάνωσης της μάθησης σε μοντέλα διερευνητικής διδασκαλίας (Ogle, 1986).

2η Δραστηριότητα: – Καταιγισμός Ιδεών με το Μοντέλο Frayer. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες και αξιοποιούν το Μοντέλο Frayer (Frayer Model), μια στρατηγική οπτικής οργάνωσης εννοιών, προκειμένου να αποσαφηνίσουν τη σημασία του όρου δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η έννοια προσεγγίζεται μέσα από τέσσερα επιμέρους πεδία:

- Ορισμός (τι σημαίνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση),
- Χαρακτηριστικά (ιδιότητες και γνωρίσματα του δικαιώματος),
- Παραδείγματα (περιπτώσεις όπου το δικαίωμα εφαρμόζεται),
- Μη Παραδείγματα (καταστάσεις παραβίασης του δικαιώματος).

Η δραστηριότητα υλοποιείται σε διαδραστικό ψηφιακό περιβάλλον (εργαλείο FigJam), με τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργούν post-it σημειώσεις με χρήση emojis, σχεδίων και χρωμάτων για κάθε κατηγορία, ενισχύοντας τη συνεργατικότητα και την αισθητική-καλλιτεχνική έκφραση.

Για την περαιτέρω ενίσχυση της συναισθηματικής εμπλοκής, προβάλλεται σύντομο οπτικοακουστικό υλικό με τίτλο *Το δικαίωμα στην εκπαίδευση*. Μετά την προβολή, ακολουθεί συζήτηση με ερωτήματα που ενθαρρύνουν τον στοχασμό, όπως:

- 'Υπάρχει κάτι που σας έκανε εντύπωση στο βίντεο;'
- 'Γιατί είναι σημαντικό να πηγαίνουν όλα τα παιδιά σχολείο;'

Οι απαντήσεις και οι απόψεις των μαθητών/τριών καταγράφονται σε ψηφιακό τοίχο (εργαλείο Linoit), ώστε να αξιοποιηθούν σε επόμενες φάσεις του σεναρίου. Η χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, ευνοεί την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, την ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριών και την εμπλοκή τους με το κοινωνικό νόημα του θέματος.

Φάση 3 – Ανίχνευση ιδεών των μαθητών/τριών (15')

Η τρίτη φάση του σεναρίου αποσκοπεί στην ανίχνευση των ιδεών, των στάσεων και των προκαταλήψεων που ενδέχεται να φέρουν οι μαθητές/τριες σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση, τις διαφορετικές συνθήκες ζωής των παιδιών

παγκοσμίως και την κοινωνική (αν)ισότητα στην πρόσβαση στη μόρφωση. Βασική επιδίωξη αποτελεί η ενεργοποίηση της φαντασίας, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας των παιδιών να ταυτιστούν με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Δραστηριότητα: 'Η Φωνή των Παιδιών: Παίζοντας τους Ρόλους της Ζωής'. Η δραστηριότητα στηρίζεται στη τεχνική της δραματοποίησης και της παιχνιδοποίησης. Αρχικά, γίνεται τυχαίος διαχωρισμός των μαθητών/τριών σε επτά ομάδες, με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου 'Spin the Wheel – Wheel of Names', το οποίο προσφέρει ένα στοιχείο παιχνιδιού και ενίσχυσης της προσδοκίας (anticipation) στους/στις μαθητές/τριες, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή.

Κάθε ομάδα καλείται να υποδυθεί μια διαφορετική κοινωνική συνθήκη παιδιών, όπως:

- 1^η ομάδα: παιδιά που φοιτούν στο σχολείο σε συνθήκες κανονικότητας,
- 2^η ομάδα: παιδιά που εργάζονται, στερούμενα βασικών μορφωτικών δικαιωμάτων,
- 3^η ομάδα: παιδιά που ζουν σε εμπόλεμες ζώνες,
- 4^η ομάδα: παιδιά που δεν έχουν πρόσβαση σε σχολείο λόγω απόστασης ή υποδομών,
- 5^η ομάδα: παιδιά που ζουν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας,
- 6^η ομάδα: παιδιά που κάνουν μάθημα σε εξωτερικούς ή πρόχειρους χώρους,
- 7^η ομάδα: παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά, προετοιμάζουν σύντομες δραματοποιημένες σκηνές και ενσαρκώνουν τις διαφορετικές συνθήκες ζωής και εκπαίδευσης που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά παγκοσμίως. Μέσω αυτής της βιωματικής μεθόδου, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η κοινωνική κατανόηση και η αντίληψη των μαθητών/τριών για την έννοια του δικαιώματος ως καθολικού και αδιαπραγμάτευτου αγαθού.

Η δραστηριότητα συνδέεται θεωρητικά με την προσέγγιση της βιωματικής μάθησης (Kolb, 2014), καθώς οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε μια ενεργητική διαδικασία που περιλαμβάνει εμπειρία, στοχασμό, εννοιολογική κατανόηση και εφαρμογή. Επιπλέον, η χρήση ρόλων προωθεί την κοινωνικοπολιτισμική μάθηση (Vygotsky, 1978), όπου η γνώση δομείται μέσω της αλληλεπίδρασης και της πολιτισμικής εμπλοκής. Οι τεχνικές της δραματοποίησης και του παιχνιδιού ρόλων ανήκουν στις μορφές έκφρασης της δημιουργικής μάθησης (Craft, 2005), προσφέροντας ευκαιρίες για ελεύθερη φαντασία και πολλαπλές φωνές εντός της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο τέλος της δραστηριότητας, γίνεται σύντομη ομαδική ανατροφοδότηση με ερωτήσεις του τύπου:

- 'Πώς νιώσατε υποδυόμενοι/ες αυτόν τον ρόλο;'
- 'Ποια δυσκολία βιώσατε μέσα από τη δραματοποίηση;'
- 'Ποια μηνύματα πήρατε από τις άλλες ομάδες;'

Η φάση ολοκληρώνεται με καταγραφή βασικών συμπερασμάτων σε κοινό καμβά, ενισχύοντας την ορατότητα της πολυφωνίας και της διαφορετικότητας των εμπειριών

Φάση 4: Εισαγωγή της νέας γνώσης / επαφή με τα νέα δεδομένα (40')

Η τέταρτη φάση της διδακτικής παρέμβασης έχει ως στόχο την εμβάθυνση των μαθητών/τριών στο περιεχόμενο του δικαιώματος στην εκπαίδευση, μέσα από την ενεργή γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εμπλοκή τους. Αξιοποιούνται παιδαγωγικά εργαλεία υψηλής ενσυναίσθησης, στοχασμού και συνεργασίας, ενώ συνδυάζονται τεχνικές της συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, 2002), της δημιουργικής μάθησης (Craft, 2005) και της ενεργητικής διερεύνησης (Bruner, 1961).

Δραστηριότητα: 'Σκέψεις με Χρώμα: Ανακαλύπτοντας το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση'. Η δραστηριότητα βασίζεται στη διδακτική τεχνική των 6 καπέλων σκέψης του De Bono (1985), η οποία επιτρέπει την πολυπρισματική προσέγγιση ενός ζητήματος μέσα από διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε έξι ομάδες, κάθε μία από τις οποίες εκπροσωπεί ένα διαφορετικό 'καπέλο σκέψης':

- Λευκό καπέλο: παρουσιάζει αντικειμενικά δεδομένα και στατιστικά στοιχεία για την παγκόσμια πρόσβαση στην εκπαίδευση.
- Κόκκινο καπέλο: εκφράζει συναισθήματα, ανησυχίες και προσωπικές σκέψεις για την άνιση πρόσβαση στην εκπαίδευση.
- Κίτρινο καπέλο: εστιάζει στα οφέλη, τις προοπτικές και τις θετικές επιδράσεις του δικαιώματος στη μόρφωση.
- Μαύρο καπέλο: αναδεικνύει τις δυσκολίες, τις προκλήσεις και τις περιπτώσεις παραβίασης του δικαιώματος.
- Πράσινο καπέλο: διατυπώνει δημιουργικές ιδέες και λύσεις για την εξασφάλιση ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.
- Μπλε καπέλο: αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή, συνοψίζοντας τις προτάσεις όλων των ομάδων και διευκολύνοντας την αποτίμηση της δραστηριότητας.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν σε βάθος, να συζητήσουν και να αντιληφθούν τις πολλαπλές διαστάσεις του ζητήματος, μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο διαλόγου και δημιουργικότητας. Η δραστηριότητα στηρίζεται στον κοινωνικό εποικοδομητισμό του Vygotsky (1978), καθώς η μάθηση νοηματοδοτείται μέσω της αλληλεπίδρασης και της διαπραγμάτευσης εννοιών σε κοινωνικό πλαίσιο.

Δραστηριότητα: 'Το Δέντρο των Ευκαιριών'. Ακολουθεί η εμβάθυνση των εννοιών με τη χρήση της συνεργατικής διδακτικής τεχνικής Σκέφτομαι – Συνεργάζομαι – Μοιράζομαι (Think – Pair – Share) (Lyman, 1981). Οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν ατομικά τι ευκαιρίες τους προσφέρει η εκπαίδευση, στη συνέχεια συζητούν σε ζεύγη και τέλος μοιράζονται τις ιδέες τους στην ολομέλεια. Η αναστοχαστική διαδικασία ενισχύει την εσωτερίκευση της νέας γνώσης και προάγει την κριτική σκέψη.

Ως επιστέγασμα των προηγούμενων σταδίων, οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν συλλογικά το 'Δέντρο των Ευκαιριών'. Κάθε ομάδα καταγράφει τις ιδέες της πάνω σε "φύλλα" που αναπαριστούν διαφορετικά οφέλη της εκπαίδευσης (π.χ., 'Αποκτώ γνώσεις', 'Μαθαίνω να συνεργάζομαι', 'Εκφράζω τη γνώμη μου'). Τα φύλλα κατασκευάζονται με χρωματιστά υλικά (χαρτόνια, γκοφρέ χαρτιά, ψαλίδια, μαρκαδόρους) και τοποθετούνται σε ένα μεγάλο χαρτονένιο δέντρο στην τάξη.

Η δημιουργία του 'Δέντρου των Ευκαιριών' λειτουργεί ως συμβολική και ουσιαστική πράξη ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών, αναδεικνύοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος και παράγοντα κοινωνικής προόδου.

Φάση 5: Εφαρμογή της νέας γνώσης / Δραστηριότητες εμπέδωσης και γενίκευσης (30')

Στην πέμπτη φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου, οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν τη γνώση και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τις προηγούμενες φάσεις, εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις σε δημιουργικές και αυθεντικές συνθήκες. Οι δραστηριότητες εστιάζουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και στην επικοινωνία βασικών μηνυμάτων για το δικαίωμα στην εκπαίδευση μέσα από ψηφιακά και καλλιτεχνικά μέσα έκφρασης.

Η πρώτη δραστηριότητα της φάσης περιλαμβάνει τη δημιουργία ψηφιακής αφίσας με τίτλο "Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση". Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων και χρησιμοποιούν το ψηφιακό εργαλείο Canva, ώστε να δημιουργήσουν πρωτότυπες αφίσες που θα αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης ως ανθρώπινο δικαίωμα, και θα προωθούν την ένταξη και την ισότητα στην πρόσβαση στη γνώση. Η δραστηριότητα στοχεύει στην ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης, καθώς και στην ικανότητα συνεργασίας και οπτικοποίησης σύνθετων εννοιών. Οι αφίσες παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης και κατόπιν αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου και τοποθετούνται σε εμφανές σημείο της σχολικής μονάδας (π.χ. είσοδος), προσδίδοντας έτσι δημόσιο χαρακτήρα στο μήνυμα των μαθητών/τριών και συνδέοντας τη σχολική δράση με την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη δημιουργία podcast με τίτλο 'Η φωνή μας για το δικαίωμα στην εκπαίδευση'. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες των επτά ατόμων και συνεργάζονται για τη σύνταξη και ηχογράφηση σύντομων ηχητικών μηνυμάτων, αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Audacity. Στα podcast καταθέτουν προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις, απαντώντας σε ερωτήματα όπως: 'Τι σημαίνει η εκπαίδευση για εσάς;' ή 'Πώς φαντάζεστε έναν κόσμο όπου όλα τα παιδιά μπορούν να πηγαίνουν σχολείο;'. Η δραστηριότητα αυτή εστιάζει στην καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη χρήση τεχνολογίας για κοινωνική παρέμβαση. Η παρουσίαση των podcast στην ολομέλεια ενισχύει τη συμμετοχικότητα και την αποδοχή της

διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα δίνει φωνή στους/στις μαθητές/τριες να εκφραστούν ως ενεργοί πολίτες.

Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες μετατρέπονται σε δημιουργούς νοήματος και κοινωνικά ευαισθητοποιημένα υποκείμενα, επιτυγχάνοντας μια μορφή μαθητοκεντρικής μάθησης με σαφές ηθικο-κοινωνικό αποτύπωμα.

Φάση 6: Ανακεφαλαίωση – Ανατροφοδότηση (10')

Η έκτη και τελευταία φάση της παρούσας μελέτης εστιάζει στον αναστοχασμό και στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, προάγοντας την αυτορρύθμιση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση της γνώσης και της εμπειρίας τους. Η φάση ξεκινά με την δραστηριότητα 'Ωρα για Αναστοχασμό!', όπου οι μαθητές/τριες επιστρέφουν στον πίνακα *ΞΘΕ* (*Ξέρω – Θέλω να μάθω – Έμαθα*) που είχε χρησιμοποιηθεί από την αρχή της διδασκαλίας, συμπληρώνοντας τη στήλη 'Έμαθα'. Μέσω αυτής της διαδικασίας, αναστοχάζονται συλλογικά όσα έχουν κατακτήσει σχετικά με το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην πρόσβαση στο σχολείο, τη σημασία της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, αλλά και τις δράσεις που μπορούν να αναλάβουν ως ενεργοί πολίτες για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης. Η δραστηριότητα αυτή προάγει τη μεταγνώση και ενισχύει την κατανόηση μέσω της επαναφοράς και εμβάθυνσης της γνώσης (Flavell, 1979).

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη δημιουργία ενός συλλογικού ψηφιακού βιβλίου με τίτλο 'Το δικαίωμα στην εκπαίδευση μέσα από τα μάτια μας' μέσω της πλατφόρμας StoryJumper. Κάθε μαθητής/τρια καταγράφει με 2-3 προτάσεις τα κυριότερα σημεία που τον/την συγκίνησαν από τη θεματική, καθώς και τις ενέργειες που θεωρεί ότι μπορεί να αναλάβει ως ενεργός πολίτης. Το ψηφιακό αυτό βιβλίο παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης, προωθείται στους γονείς και ενδεχομένως αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινού έργου (Riel & Polin, 2004).

Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της συνολικής εμπειρίας και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών, χρησιμοποιούνται τα ψηφιακά εργαλεία Poll-maker και AnswerGarden. Το πρώτο επιτρέπει τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω σύντομων ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης, ενώ το δεύτερο βοηθά στη σύντομη καταγραφή των συναισθημάτων και των απόψεων των μαθητών/τριών με μορφή σύντομων μηνυμάτων. Η χρήση αυτών των εργαλείων προσφέρει άμεση και αποτελεσματική ανατροφοδότηση και συνδέεται με τις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης που δίνουν έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών (Black & William, 1998).

Αυτή η ανατροφοδοτική διαδικασία ολοκληρώνει τον κύκλο μάθησης, προάγοντας την κριτική σκέψη, την αυτορρύθμιση και την κοινωνική ευθύνη των μαθητών/τριών.

3. Συμπεράσματα

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο με θέμα το δικαίωμα στην εκπαίδευση σχεδιάστηκε με σκοπό να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπλοκή και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσα από σύγχρονες, βιωματικές και πολυτροπικές διδακτικές πρακτικές. Αν και δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί στην πράξη, βασίζεται σε παιδαγωγικές θεωρίες και στρατηγικές που έχουν τεκμηριωθεί επιστημονικά και αναμένεται να αποφέρουν πολλαπλά οφέλη στο μαθησιακό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, στη Φάση 2 του σεναρίου, η ενσωμάτωση εργαλείων όπως το μοντέλο Frayer και η τεχνική *Ξέρω – Θέλω να μάθω – Έμαθα (ΞΘΕ)* αναμένεται να υποστηρίξει τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης και να κινητοποιήσει την περιέργεια των μαθητών/τριών γύρω από τις έννοιες της ισότητας, της προσβασιμότητας και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (Frayer et al., 1969). Η ενεργή συμμετοχή στην αρχική φάση εκτιμάται ότι θα συμβάλει στη διαμόρφωση κινήτρων και προσωπικού ενδιαφέροντος.

Στη Φάση 3, μέσω δραματοποίησης και τεχνικών ενσυναίσθησης (π.χ. ανάληψη ρόλων), οι μαθητές/τριες θα έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν και να αναστοχαστούν γύρω από κοινωνικά ζητήματα όπως ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση, ο πόλεμος και η φτώχεια, γεγονός που θα ενισχύσει τη συναισθηματική τους κατανόηση και κριτική στάση (Johnson & Johnson, 2009).

Η Φάση 4 προβλέπει τη χρήση των έξι καπέλων σκέψης (De Bono, 1985), με στόχο την πολυπρισματική ανάλυση του θέματος, ενώ μέσα από τη δημιουργία του 'Δέντρου των Ευκαιριών' εκτιμάται ότι θα προκύψουν συλλογικά και ουσιαστικά συμπεράσματα για τη σημασία της εκπαίδευσης στη ζωή του ανθρώπου.

Η Φάση 5 στοχεύει στη δημιουργική επεξεργασία και εξωτερίκευση της νέας γνώσης με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων όπως το Canva και το Audacity, προσφέροντας ευκαιρίες για διάχυση των μαθητικών φωνών εντός και εκτός σχολικής κοινότητας.

Τέλος, η Φάση 6 επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και στον μεταγνωστικό στοχασμό. Αναμένεται ότι η συμπλήρωση της στήλης 'Έμαθα', καθώς και η δημιουργία ενός συλλογικού ψηφιακού βιβλίου, θα καταδείξουν την εσωτερίκευση της γνώσης και των αξιών που σχετίζονται με το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Flavell, 1979). Παράλληλα, εργαλεία όπως το Poll-maker και το AnswerGarden θα διευκολύνουν τη συλλογή ανατροφοδότησης, προσφέροντας πολύτιμες ενδείξεις για τη μαθησιακή εμπειρία. Η υλοποίηση αυτού του σεναρίου ευελπιστεί να προάγει μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει τη γνωστική ανάπτυξη με την κοινωνική και συναισθηματική καλλιέργεια, ενισχύοντας παράλληλα την ενεργή πολιτεϊότητα και την ενσυνείδητη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

4. Συζήτηση

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο επιδιώκει να αναδείξει τον ρόλο της εκπαίδευσης ως μέσο διαμόρφωσης δημοκρατικών αξιών και ενεργής πολιτειότητας. Η θεματική του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση προσεγγίζεται όχι απλώς ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως αξία, την οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να επεξεργαστούν βιωματικά και πολυτροπικά, μέσα από σύγχρονες διδακτικές πρακτικές.

Η ποικιλομορφία των δραστηριοτήτων, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και την προώθηση ενεργητικής συμμετοχής, αναμένεται να υποστηρίξουν τη μαθησιακή εμπλοκή και την πολυδιάστατη κατανόηση του θέματος. Το σενάριο στηρίζεται θεωρητικά στη συνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση (Harvey & Daniels, 2009), προάγοντας τη μετατροπή της γνώσης σε προσωπική και κοινωνική δράση. Μέσα από δοκιμασμένες στρατηγικές, όπως το *Think-Pair-Share* (Lyman, 1981) και η τεχνική των έξι καπέλων σκέψης (De Bono, 1985), αναμένεται οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την ικανότητα να προσεγγίζουν ένα κοινωνικό ζήτημα πολυπρισματικά και με αναστοχαστική διάθεση.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη δημιουργία υλικού με εξωτερικούς αποδέκτες, όπως αφίσες, podcasts ή παρουσιάσεις, καθώς μια τέτοια εξωστρεφής διάσταση της μάθησης έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη συνείδηση των μαθητών/τριών ως ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) και η αξιοποίηση εργαλείων όπως το Canva και το Audacity προσφέρουν δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης, ενισχύοντας τη φωνή των παιδιών στο δημόσιο χώρο (Robin, 2008).

Αναγνωρίζεται ότι η υλοποίηση του σεναρίου ενδέχεται να συναντήσει ορισμένες προκλήσεις, όπως τη διαφορετική εξοικείωση των παιδιών με εργαλεία ή την αρχική διστακτικότητα στην έκφραση μέσω δραματοποίησης. Ωστόσο, η προβλεπόμενη ομαδοσυνεργατική δομή και η ενισχυτική καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό αναμένεται να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, μειώνοντας τα εμπόδια και καλλιεργώντας ένα ασφαλές και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον.

Συνολικά, το σενάριο ευθυγραμμίζεται με σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις και επιδιώκει να καταστήσει τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ουσιαστική, βιωματική και μετασχηματιστική, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες το απαραίτητο υπόβαθρο για να γίνουν συνειδητοποιημένοι και ευαισθητοποιημένοι πολίτες του κόσμου.

5. Επίλογος

Το παρόν προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο, με θεματική το δικαίωμα στην εκπαίδευση, φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα παράδειγμα για το πώς μια διαθεματική, βιωματική και κοινωνικά ευαίσθητη παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να ενδυναμώσει τους/τις μαθητές/τριες όχι μόνο σε γνωστικό, αλλά και σε ηθικό και συναισθηματικό επίπεδο. Εφόσον υλοποιηθεί, αναμένεται να συμβάλει στην ουσιαστική καλλιέργεια ενσυναίσθησης, υπευθυνότητας και κοινωνικής συνείδησης.

Μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν τον αναστοχασμό, την προσωπική έκφραση και τη δημιουργική κατασκευή νοήματος, οι μαθητές/τριες θα έχουν τη δυνατότητα να συνδεθούν βαθύτερα με τις έννοιες της παγκόσμιας δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το σενάριο επιδιώκει να αναδείξει την εκπαίδευση όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως αξία και δικαίωμα, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ενεργή ακρόαση, η επιχειρηματολογία, η συνεργασία και η κριτική σκέψη.

Η αξιοποίηση σύγχρονων και προσβάσιμων ψηφιακών εργαλείων (όπως τα FigJam, Canva και StoryJumper) εκτιμάται ότι θα ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, επιτρέποντάς τους να εκφραστούν με δημιουργικούς και πολυτροπικούς τρόπους, ενώ ταυτόχρονα θα ενδυναμώσει τη λειτουργική και νοηματοδοτημένη ψηφιακή τους εγγραμματοσύνη (Mayer, 2024).

Το εν λόγω σενάριο μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για ανάλογες δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, προάγοντας τη δημοκρατία, την ένταξη και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Σε μια εποχή όπου το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως πυλώνας κοινωνικής συνοχής και ενεργής πολιτεότητας, τέτοιου είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι κρίσιμες για την ενίσχυση της παιδαγωγικής αποστολής του. Η μελλοντική υλοποίηση και διεύρυνση του σεναρίου ευελπιστεί να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες όχι μόνο τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, αλλά και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως φορείς αλλαγής και ελπίδας — ενδυναμώνοντάς τους να γίνουν οι αυριανοί ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες.

Βιβλιογραφία

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
<https://doi.org/10.4324/9780203088609-13>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats*. Penguin Books.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241–252). Taylor & Francis Group.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Freyer, D. A., Fredrick, W. C., & Klausmeier, H. J. (1969). *A schema for testing the level of concept mastery: report from the Project on Situational Variables and Efficiency of Concept Learning*. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

- Harvey, F., & Daniels, H. (2009). *Comprehension & collaboration: Inquiry circles in action* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lyman, F. T. (1981). The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students. Mainstreaming digest. College Park, MD: University of Maryland.
- Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36(1), 8.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Ogle, D. M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39 (6), 564-570.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Penguin Books.
- Riel, M., & Polin, L. (2004). Common ground and critical differences in designing technical environments. *Designing for virtual communities in the service of learning*, 16.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Γραφή Braille και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο

Χαρίκλεια Στάθη, Γεωργία Χατζητσολίδη, Μιχαήλ Μάρκου & Γεωργία Ιατράκη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου που έχει σκοπό την συμπερίληψη ενός μαθητή με ολική οπτική αναπηρία στη Δ' τάξη του Δημοτικού. Το σενάριο στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον κώδικα Braille, προάγοντας τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την ισότιμη συμμετοχή στην τάξη. Η θεωρητική του θεμελίωση βασίζεται στις έννοιες της συμπερίληψης και στις βασικές αξίες που τη διέπουν και εφαρμόζεται στην κατάσταση της οπτικής αναπηρίας. Το προτεινόμενο σενάριο πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μαθήματος Εργαστήρια Δεξιοτήτων και έχει διάρκεια πέντε εβδομάδων. Σε συνεργασία με τον εξωτερικό φορέα, Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών, χρησιμοποιούνται μηχανές Braille και σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία με τα οποία εξοικειώνονται οι μαθητές/τριες της τάξης με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους, γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες αφορούν την κατάκτηση ακαδημαϊκού περιεχομένου, συγκεκριμένα την εκμάθηση των γραμμάτων μέσω Braille και τη δημιουργία κειμένων. Πρόσθετα, μέσω της ομαδικής εργασίας, αναπτύσσονται επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση. Ο μαθητής με οπτική αναπηρία λειτουργεί ως φορέας γνώσης, ενισχύοντας τη διαδραστικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η παρέμβαση καταδεικνύει τη σημασία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που εστιάζει στις δυνατότητες των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως των δυσκολιών τους, προάγοντας την ισότιμη συμμετοχή και πρόοδο στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: οπτική αναπηρία, κώδικας Braille, συμπεριληπτική εκπαίδευση, δημοτικό σχολείο.

0. Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο αφορά τον σχεδιασμό ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού πλαισίου με επίκεντρο τους/τις μαθητές/τριες με οπτική αναπηρία, εστιάζοντας στην εκπαιδευτική πράξη εκείνων και των υπολοίπων μαθητών/τριών της Δ' τάξης του δημοτικού. Οι μαθητές/τριες με οπτική αναπηρία χρησιμοποιούν τον κώδικα Braille ως βασικό μέσο πρόσβασης στην γνώση, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την κατανόηση και τον σεβασμό του από το ευρύτερο μαθητικό σύνολο. Παράλληλα, η τεχνολογική πρόοδος σήμερα παρέχει πληθώρα εργαλείων και εφαρμογών που βοηθούν και διευκολύνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και ενισχύουν την

συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην γενική τάξη, όπως και εκείνων των ατόμων με οπτική αναπηρία.

Το παρακάτω διδακτικό σενάριο που σχεδιάστηκε αποσκοπεί στην διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα ενισχύσει την συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή. Εστιάζει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών χωρίς οπτική αναπηρία με τον κώδικα αυτό, όχι ως απλή δραστηριότητα γνωριμίας, αλλά ως μία διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων που ενδυναμώνει τις αρχές της συμπερίληψης. Η συμμετοχή εξωτερικών φορέων, ακόμη, όπως ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών, σε συνδυασμό με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης αλλά και του διευθυντή του εκάστοτε δημοτικού σχολείου, τονώνει την βιωματική προσέγγιση και την εγκυρότητα του διδακτικού περιεχομένου. Η προσέγγιση που ακολουθείται είναι γενικεύσιμη και μπορεί να προσαρμοστεί σε διάφορες βαθμίδες και γνωστικά αντικείμενα και έχει ως απώτερο στόχο την δημιουργία ενός σχολικού πλαισίου που αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των ατόμων. Έτσι, το εγχείρημα αυτό αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση που ενσωματώνει την αρχή της καθολικής προσβασιμότητας, της *συμπερίληψης* και θέτει τις βάσεις για την υιοθέτηση του θεσμού *Ένα Σχολείο για Όλους*.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η οπτική αναπηρία αποτελεί μία από τις επικρατέστερες μορφές αναπηρίας που επιδρούν στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών. Τα άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης αντιμετωπίζουν πολυδιάστατες δυσκολίες τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Elsman et al., 2019· Haegele et al., 2015).

Σύμφωνα με τον Κατσούλη και την Χαλκιά (2007), η οπτική αναπηρία δεν επηρεάζει μόνο την πρόσληψη της πληροφορίας, αλλά και την γενικότερη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα, καθώς καθένας από αυτούς ανταποκρίνεται σε διαφορετικά ερεθίσματα και εμφανίζει ξεχωριστές ατομικές ανάγκες (Christodoulou et al., 2014, 2017). Η ετερογένεια αυτή αφορά τόσο το επίπεδο της όρασης όσο και άλλες παραμέτρους, όπως η ηλικία εμφάνισης της αναπηρίας η ύπαρξη δευτερογενών δυσκολιών και υποστήριξη από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Mason & McCall, 2011). Η Ζώνιου-Σιδέρη και η Σπανδάγου (2011) επισημαίνουν ότι μαθητές/τριες με ολική ή μερική απώλεια όρασης ενδέχεται να παρουσιάζουν αυξημένες δυσκολίες σε τομείς όπως ο προσανατολισμός στο χώρο, η χρήση συμβατικών μέσων διδασκαλίας, αλλά και η αλληλεπίδρασή τους με τους συνομήλικούς τους. Γι' αυτό η ύπαρξη των κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων και η χρήση εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και να ενισχύσει την συμπερίληψη αυτών των ατόμων (Λιοδάκης, 2000).

Επιπρόσθετα, είναι σκόπιμο να αναγνωριστεί ότι η διαδικασία της διδακτικής συμπερίληψης των ατόμων με οπτική αναπηρία προϋποθέτει μία ολιστική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τόσο τη γνωστική όσο και την κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη (Σούλης, 2008· Χριστοδούλου, 2016). Η Ζώνιου-Σιδέρη και οι συνεργάτες της (2011) τονίζουν ότι η σχολική συμπερίληψη δεν μπορεί να είναι ουσιαστική χωρίς την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, καθώς οι μαθητές με προβλήματα όρασης συχνά νιώθουν περιθωριοποιημένοι ή εξαρτώμενοι από τους άλλους. Ακόμη, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής (Ν. 3699/2008, Άρθρα 3 & 6), η Πολιτεία οφείλει να διασφαλίζει την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών μηχανισμών, εξατομικευμένων προγραμμάτων και προσαρμοσμένων μέσων διδασκαλίας για τα άτομα με αναπηρία. Αυτές οι δυσκολίες δεν περιορίζονται μόνο στο επίπεδο της πληροφορίας, αλλά αγγίζουν την συνολική εκπαιδευτική εμπειρία, η οποία απαιτεί την ενεργή παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα διαθέτουν κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση πάνω στην χρήση των μέσων και των μεθόδων αυτών (Αγγελοπούλου & Σακαντάμη, 2004· Σούλης, 2008).

Πρόσθετα, η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση όπως υπογραμμίζεται από τον Παπαδόπουλο (2005), προϋποθέτει την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την παροχή εργαλείων που να επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία στη σχολική ζωή και τις επιμέρους δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα όρια του γενικού σχολείου (Onuigbo et al., 2019). Επιπλέον, προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση του διδακτικού σεναρίου/παρέμβασης, είναι αναγκαία η αναφορά στους εννοιολογικούς προσδιορισμούς της *οπτικής αναπηρίας*, της *συμπερίληψης* και *στις βασικές αρχές που τη διέπουν*. Αυτές οι έννοιες αποτελούν τους βασικούς πυλώνες τόσο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όσο και της γενικής εκπαίδευσης, ειδικά στην δημιουργία σχολικών μονάδων που προάγουν την ισότητα και δίνουν την δυνατότητα μάθησης σε όλους τους μαθητές/τριες. Αρχικά, η *οπτική αναπηρία* αναφέρεται στην μείωση ή την απώλεια της όρασης των ατόμων, καθώς και στην αδυναμία χρήσης της όρασής τους στην καθημερινότητά τους, όπως στην διεργασία της ανάγνωσης, της γραφής και της μετακίνησής τους (Mason & McCall, 2011). Η οπτική αναπηρία περιλαμβάνει δύο κατηγορίες, της ολικής και την μερική. Στο σχέδιο διδασκαλίας γίνεται λόγος κυρίως για την ολική οπτική αναπηρία. «*Ολική απώλεια όρασης/τυφλότητα: η πλήρης απουσία οπτικής αντίληψης, που απαιτεί την χρήση εναλλακτικών μέσων, όπως ο κώδικας Braille και η ακουστική υποστήριξη.*» (Παπαδόπουλος, 2005).

Ο τύπος αυτός αναπηρίας επηρεάζει την προσβασιμότητα του ατόμου στην εκπαίδευση, την κοινωνική του αλληλεπίδραση, αλλά και γενικότερα στις δραστηριότητες της καθημερινότητας, υποχρεώνοντας το στην χρήση εξατομικευμένης υποστήριξης (Παπαδόπουλος, 2009). Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, στην Ελλάδα, η οπτική αναπηρία διέπεται από πολλαπλά νομοθετικά πλαίσια, όπως ο Ν.2817/2000 και ο Ν.3699/2008, που μέσω αυτών προβλέπεται η παράλληλη στήριξη των μαθητών/τριών με ολική απώλεια όρασης,

αλλά και η προσαρμογή του διδακτικού περιεχομένου πάνω στις ειδικές ανάγκες τους (Ν.2699/2008, Άρθρο 6· Λιοδάκης, 2000). Η *συμπερίληψη* αναφέρεται στην διαδικασία συμπερίληψης όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις ανάγκες τους, στο γενικό σχολείο, έχοντας ως απώτερο στόχο την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελοπούλου & Σακαντάμη, 2004).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας, αντί για την προσαρμογή του/της μαθητή/τριας στο υπάρχον σύστημα (Maison & McCall, 2011· UNESCO, 1994). Θεμέλια για την δημιουργία του παραπάνω σχολικού περιβάλλοντος είναι οι *αρχές της συμπερίληψης*, οι οποίες βασίζονται σε διεθνή αλλά και εθνικά πρότυπα. Οι βασικές αρχές περιλαμβάνουν:

- *Ισότητα και μη διάκριση*: «Όλοι οι μαθητές/τριες έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.» (Ν.3699/2008, Άρθρο 3). Η συγκεκριμένη αρχή έχει την υποστήριξη της νομοθεσίας, όπως ο νόμος Ν.2817/2000, που προβλέπει την συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.
- *Προσαρμοστικότητα*: Το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά με ή χωρίς αναπηρία (Mason & McCall, 2011).
- *Συνεργασία*: Απαιτείται η συνεργασία των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών με τους διάφορους φορείς, όπως η οικογένεια, οι ειδικοί, οι ενασχολούμενοι με τον τομέα της παιδαγωγικής, όπως και τα μέλη του σχολικού συμβουλίου (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, διευθυντής, σχολικός/ή ψυχολόγος κλπ.) (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011).
- *Συμμετοχή*: Η ενεργή συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις κοινωνικές δραστηριότητες (Παπαδόπουλος, 2005).
- *Σεβασμός στην διαφορετικότητα*: Η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν βασικό στοιχείο της συμπερίληψης (Αγγελοπούλου & Σακαντάμη, 2004).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποσκοπεί στην δημιουργία ενός προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού πλαισίου για μαθητές/τριες με ολική απώλεια όρασης στο γενικό σχολείο. Βασικός σκοπός είναι η ανάπτυξη ενός σεναρίου για τη διδασκαλία και μάθηση του κώδικα Braille σε μια τάξη δημοτικού, λαμβάνοντας υπόψη τον *Οδηγό του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση στο ανάγλυφο σύστημα γραφής και ανάγνωσης braille* (Κατσούλης, 2020). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες αναμένεται να γνωρίσουν τον κώδικα γραφής και ανάγνωσης Braille, να χρησιμοποιήσουν τον κώδικα αυτό, να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και λειτουργίας των ατόμων με οπτική αναπηρία, να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην αναπηρία, να κατανοήσουν την αξία της συμπερίληψης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου «Σχολείου για όλους» (Σούλης, 2008). Κεντρικοί άξονες που βοήθησαν στην δόμηση

του παρακάτω σχεδίου διδασκαλίας ήταν η ενίσχυση της πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στην γνώση μέσω πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασής μεταξύ τους και η ενδυνάμωση της αυτονομίας όλων των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία.

Μέσα στο σχέδιο διδασκαλίας που προτείνεται, ενσωματώθηκαν διαφοροποιημένα υλικά και μέσα που βοήθησαν στην κατανόηση από την πλευρά των μαθητών/τριών για την οπτική αναπηρία. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2005), η αφή αποτελεί ένα σημαντικό μέσο πρόσληψης της πληροφορίας για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Επομένως η χρήση απτικών υλικών, όπως οι γραφομηχανές του κώδικα Braille και άλλων μέσων κρίνεται αναγκαία. Τα διδακτικά υλικά και μέσα που θα χρησιμοποιηθούν είναι επιλεγμένα καθ' αυτόν τον τρόπο για να υποστηρίζουν την προαγωγή της γνώσης τόσο στα παιδιά με αλλά και χωρίς απώλεια όρασης.

Επίσης, λόγω διάφορων παραγόντων, όπως έλλειψη οικονομικής αρωγής στα σχολεία της χώρας, η αδυναμία συνεργασίας με ειδικούς εξωτερικούς φορείς, καθώς δεν υπάρχουν κέντρα όπως ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών σε κάθε πόλη, αλλά και η ύπαρξη σχολείων σε δυσπρόσιτες περιοχές θα καταστήσουν αδύνατη την μεταφορά και την χρήση των μηχανών γραφής του κώδικα. Έχοντας αυτούς τους ανασταλτικούς παράγοντες υπόψιν, μπορούμε με την χρήση τεχνολογικών μέσων και ιστότοπων να διεξάγουμε την διδασκαλία. Όπως επισημαίνεται στο έργο των Αγγελουπούλου και Σακαντάμη (2004) και των Apostolaki συνεργατών (2018), η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις σχολικές μονάδες ενισχύει την ανεξαρτησία και την αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας ανεξαρτήτως του προσωπικού τους υπόβαθρου και των χαρακτηριστικών τους.

2.1 Φάσεις διδασκαλίας

Η διδασκαλία χωρίζεται σε τρεις βασικές φάσεις, που διευκολύνουν τον/ην εκπαιδευτικό για την σωστή οργάνωση και υλοποίηση του διδακτικού υλικού και της διαδικασίας. Αυτές οι φάσεις είναι οι εξής:

- *Προετοιμασία- Διερεύνηση αναγκών:* Πριν την υλοποίηση της διδασκαλίας, κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση των μαθησιακών προτιμήσεων και αναγκών των μαθητών/τριών για να προσαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός την διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες και τις δεξιότητες τους (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντερποπούλου- Ντέρου, 2011).
- *Διδακτική εφαρμογή:* Στη διδασκαλία μπορεί να επιτευχθεί η χρήση πολυαισθητηριακών τεχνικών, όχι μόνο για τα άτομα με οπτική αναπηρία, αλλά και για τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες του τμήματος, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η συνεργατική μάθηση. Δηλαδή, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής και προόδου των ατόμων με αναπηρία.

- **Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση:** Ως τελευταίο βήμα της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση του/της κάθε μαθητή/τριας ατομικά με περιγραφική μορφή. Ταυτόχρονα πραγματοποιείται μία ανατροφοδότηση, η οποία είναι συνεχής και σχετίζεται με τους στόχους που έθεσε ο/η εκπαιδευτικός στην αρχή της διδασκαλίας.

2.2 Διδακτικό πλαίσιο/Προφίλ μαθητών

Η διδασκαλία απευθύνεται σε μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού, ενός τμήματος 21 παιδιών, εκ των οποίων ένας μαθητής έχει ολική απώλεια όρασης. Ο συγκεκριμένος μαθητής είναι εξοικειωμένος με τον κώδικα Braille και υποστηρίζεται μέσω παράλληλης στήριξης. Οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες έχουν αναπτύξει βασικές δεξιότητες συνεργασίας και έχουν διαμορφώσει μεταξύ τους φιλικές σχέσεις, ωστόσο δεν έχουν προηγούμενη επαφή με τον κώδικα Braille. Οι μαθητές διαθέτουν βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα, ενώ ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις ατομικές ικανότητες και δυσκολίες των μαθητών, προσαρμόζοντας κατάλληλα τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν ώστε να διασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή όλων.

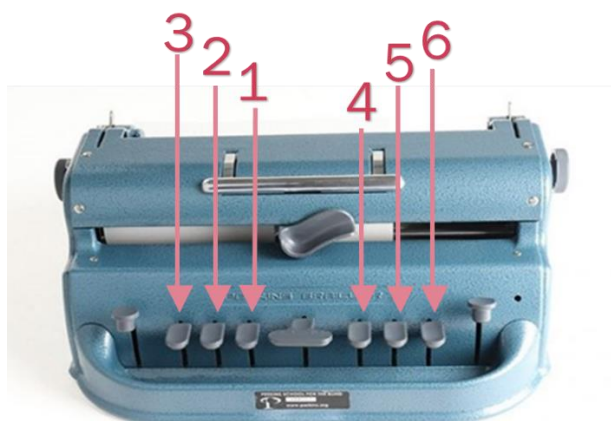
Το σενάριο θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος «Εργαστήριο Δεξιοτήτων», διάρκειας δύο διδακτικών ωρών ανά εβδομάδα και συνολικής διάρκειας πέντε εβδομάδων από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης σε συνεργασία με το φορέα κεατ.

2.3 Διδακτικά υλικά/ Εξοπλισμός

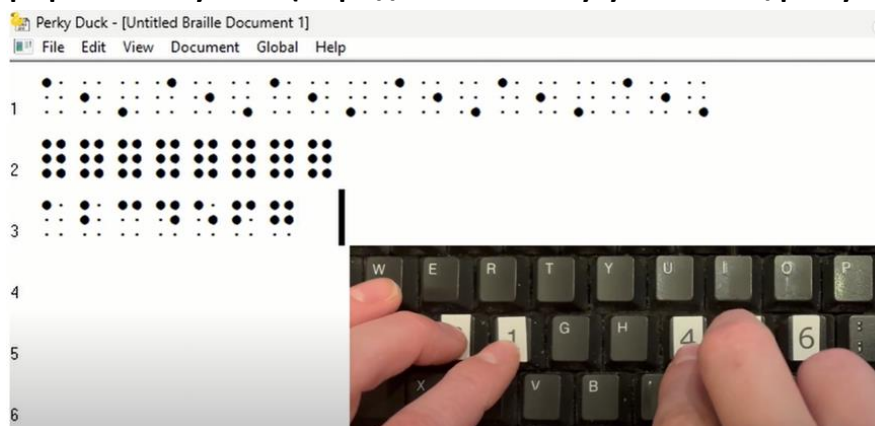
Για την ανάπτυξη της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν, στο πλαίσιο του κύριου εξοπλισμού, γραφομηχανές braille (Εικόνα 1) ή υπολογιστές με διαθέσιμο λογισμικό (PerkyDuck) το οποίο απεικονίζεται στην Εικόνα 2.

Πρόσθετα αξιοποιήθηκαν ειδικά χαρτιά braille, κάρτες με λέξεις (γραμμένες με λέξεις σε braille και σε κανονική γραφή), χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες (για τη δημιουργία κολλάζ ή αφισών), εκτυπωμένα φυλλάδια με το αλφάβητο braille για αναφορά-καθοδήγηση, διαδραστικός πίνακας για παρουσίαση, υλικά για παιχνίδι όπως κουτιά για την οργάνωση των ομάδων στυλό και χαρτιά A4.

Εικόνα 1: Η γραφομηχανή braille με τις κατάλληλες ενδείξεις για την χρήση της



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από τη γραφή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσω του λογισμικού Perky Duck (<https://www.duxburysystems.com/perky.asp>)



1^η Διδακτική εβδομάδα:

‘Εισαγωγή στον κώδικα Braille’

Δεν υπάρχει μια και μοναδική μέθοδος απομνημόνευσης των χαρακτήρων braille. Ο κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους, όπως:

1. Απομνημονεύοντας τις αριθμημένες κουκίδες (Εικόνα 3).
2. Απομνημονεύοντας την εικόνα του κάθε χαρακτήρα (οπτική αναπαράσταση).
3. Συνδυάζοντας χαρακτήρες μεταξύ τους με διάφορους κανόνες, όπως π.χ.:

Τα γράμματα «ε» και «ι», «χ» και «ω», «φ» και «δ» είναι καθρεπτικά αντίθετα.

Τα γράμματα «χ», «φ», «δ» και «ω», σχηματίζουν γωνίες τετραγώνου κατά τη φορά των δεικτών του ρολογιού, κλπ.

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τον κώδικα, την ιστορία του και τα πρώτα τέσσερα γράμματα της αλφαβήτου (Α-Δ).

Δραστηριότητες:

Αρχικά, το ειδικό προσωπικό (Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών ή ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ) ή ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνουν τους/τις μαθητές/τριες για τον κώδικα Braille, την ιστορία του (Louis Braille) και τα πρώτα βήματα σωστής χρήσης της ειδικής

γραφομηχανής, σε συνεργασία με τον μαθητή με ολική οπτική αναπηρία. Στην συνέχεια, πραγματοποιείται το στάδιο της εκμάθησης των γραμμάτων Α έως Δ, ενώ οι μαθητές/τριες εξασκούνται σε ζευγάρια με την καθοδήγηση του συμμαθητή τους με ολική απώλεια όρασης και του/της εκπαιδευτικού (60'). Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι λόγω πρακτικών, οικονομικών αλλά και άλλων παραγόντων μπορεί να μην γίνει δυνατή η παροχή πολλών γραφομηχανών αλλά και η καθοδήγηση των ειδικών φορέων. Γι' αυτό σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της Πληροφορικής μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τους διαθέσιμους υπολογιστές του σχολείου για την εκπόνηση αυτού του διδακτικού σεναρίου. Τέλος, στον υπολειπόμενο χρόνο (30') γίνεται επανάληψη των γραμμάτων, ενώ οι ειδικοί και ο/η εκπαιδευτικός παρατηρούν και διορθώνουν πιθανά λάθη.

Εικόνα 3: Το ελληνικό αλφάβητο Braille

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ BRAILLE

Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ
Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ
Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ
Τ	Υ	Φ	Χ	Ψ	Ω

ΔΙΦΘΟΓΓΟΙ BRAILLE

ΑΙ	ΕΙ	ΟΙ	ΑΥ	ΕΥ	ΗΥ
ΥΙ	ΟΥ				

2^η Διδακτική εβδομάδα:

‘Μαθαίνοντας από το Ε έως το Ξ’

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να επαναλάβουν τα τέσσερα πρώτα γράμματα και να εξασκηθούν στα επόμενα 10.

Δραστηριότητες:

Στα πρώτα λεπτά (10') οι μαθητές/τριες κάνουν επανάληψη με την βοήθεια του εκπαιδευτικού και του μαθητή με ολική απώλεια όρασης. Στην συνέχεια, πραγματοποιείται το στάδιο της εκμάθησης των επόμενων 10 γραμμάτων (50'), ενώ στο τέλος κάνουν γενική επανάληψη όσων έμαθαν σήμερα.

3^η Διδακτική ομάδα:

‘Ολοκληρώνοντας το αλφάβητο’

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να ολοκληρώσουν την εκμάθηση της αλφαβήτου και να εμπεδώσουν και τα 24 γράμματα.

Δραστηριότητες:

Αρχικά, πραγματοποιείται επανάληψη των 14 γραμμάτων που διδάχθηκαν τις προηγούμενες δύο εβδομάδες (Α έως Ξ) με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού

και του μαθητή με οπτική αναπηρία (30'). Έπειτα, υλοποιείται το στάδιο της εκμάθησης των υπόλοιπων 10 γραμμάτων της αλφαβήτου (Ο έως Ω) και τέλος, τα παιδιά κάνουν επανάληψη όσων έμαθαν τις προηγούμενες διδακτικές ώρες (60').

4^η Διδακτική εβδομάδα:

‘Παίζοντας με τις λέξεις’

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους σε διαδραστικές εφαρμογές και να κατακτήσουν τον κώδικα’

Δραστηριότητες:

Ξεκινάμε κάνοντας γενική επανάληψη όσων διδάχθηκαν τα παιδιά στα τελευταία μαθήματα. Η επανάληψη θα γίνει με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και του μαθητή με ολική απώλεια όρασης, ενώ θα διαρκέσει μία ολόκληρη διδακτική ώρα (45'). Στην συνέχεια, θα πραγματοποιήσουμε το στάδιο της εφαρμογής και εμπέδωσης της γνώσης μέσα από διαδραστικές εφαρμογές. Έχοντας χωρίσει τους/τις μαθητές/τριες σε 5 ομάδες των τεσσάρων ατόμων, είτε χρησιμοποιώντας υπολογιστές είτε γραφομηχανές, προχωράμε στον παιχνίδι των λέξεων στο οποίο ο μαθητής με οπτική αναπηρία εκφωνεί, μέσα από την ανάγνωση καρτών που πάνω τους αναγράφονται μονοσύλλαβες και δισύλλαβες λέξεις στον κώδικα, ενώ οι υπόλοιποι/ες γράφουν. Η διαδικασία αυτή θα καθοδηγηθεί από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α θα αναλάβει τον ρόλο του διοργανωτή και του αρωγού. Τέλος, γίνεται έλεγχος των λέξεων για πιθανά λάθη και επιβραβεύονται λεκτικά όλοι/ες οι μαθητές/τριες.

5^η Διδακτική εβδομάδα:

‘Εμπέδωση και δημιουργικότητα μέσα από δραστηριότητες’

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να εμπεδώσουν τον κώδικα Braille μέσω του παιχνιδιού, να εκφραστούν καλλιτεχνικά και να αναδείξουν τα έργα τους.

Δραστηριότητες:

Η τελευταία εβδομάδα του διδακτικού σεναρίου αναφέρεται σε επανάληψη και αξιολόγηση του περιεχομένου που διδάχθηκαν τα παιδιά καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος, μέσα από παιχνίδια και την καλλιτεχνική δημιουργία. Αρχικά, πραγματοποιείται ένα παιχνίδι, κατά το οποίο οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι/ες σε ομάδες. Ο μαθητής με απώλεια όρασης, όπως και την προηγούμενη εβδομάδα, εκφωνεί λέξεις γραμμένες στον κώδικα πάνω σε κάρτες από το ειδικό χαρτί Braille, ενώ οι υπόλοιποι/ες γράφουν τις λέξεις αυτές όσο πιο γρήγορα μπορούν. Ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει το παιχνίδι και τέλος, ελέγχει τα χαρτιά για πιθανά λάθη, αναδεικνύοντας τα και ανταμείβοντας τον/την κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά για την προσπάθεια που κατέβαλλε καθ' όλη την διάρκεια του project. Ακολουθεί συζήτηση εμπειριών μεταξύ όλων των μελών του τμήματος και ο/η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της Αισθητικής Αγωγής ενθαρρύνουν την

δημιουργία κολλάζ, αφισών ή άλλων πολυτροπικών κειμένων για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της έκφρασης και της δημιουργικότητας.

Επίλογος

Η πρόταση του διδακτικού σεναρίου τεκμηριώνει την ρεαλιστική και εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πρακτική της συμπερίληψης, όταν πλαισιώνεται από κατάλληλο σχεδιασμό σε ευθυγράμμιση με τις αξίες της συμπερίληψης και τις διδακτικές αρχές, εποικοδομητική συνεργασία και αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων. Μέσα από την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και την αξιοποίηση του κώδικα Braille ως μέσου επικοινωνίας και μάθησης, καλλιεργούνται δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης και σεβασμού προς τη διαφορετικότητα (Soulis et al., 2013, 2015). Ο μαθητής με ολική οπτική αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης υποστήριξης, αλλά ως ισότιμο και ενεργό μέλος της τάξης. Η εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων αναδεικνύει την ανάγκη για διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που δίνει έμφαση στη μαθητική ιδιότητα, στις δυνατότητες των συμμετεχόντων/ουσών και στις κατάλληλες προσαρμογές και τροποποιήσεις που συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους (Σούλης, 2008) και ευρύτερα σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Ν. & Σακαντάμη, Ε.(2004). *Ειδική Αγωγή: Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Andreou, Y., & McCall, S. (2010). Using the voice of the child who is blind as a tool for exploring spatial perception. *British Journal of Visual Impairment*, 28(2), 113–129.
- Apostolaki, D., Tsiara, A. Soulis, S.-G., & Mikropoulos, T. A. (2018). Language processing in visually and non-visually impaired individuals: the use of Auditory Event-Related Potentials, In *Proceedings of Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion*, DSAI 2018. New York: ACM, 156-160.
- Christodoulou, P., Mousouli, M., Fotiadou, E., Soulis, S.-G., Tsintavi, M. & Christopoulou, F. (2017). Effects of an exercise program on Children and Adolescents with Visual Impairment. *Open Science Journal of Education*, x(x), pp. x-x.
- Christodoulou, P., Soulis, S.-G., Fotiadou, E., Tsimaras, V. & Mousouli, M. (2014). Motor development and self-esteem of children and adolescents with visual impairment. *Journal of Education and Practice*, 5(37), 97-105.
- Elsman, E. B., Al Baaj, M., van Rens, G. H., Sijbrandi, W., van den Broek, E. G., van der Aa, H. P., ... van Nispen, R. M. (2019). Interventions to improve functioning, participation and quality of life in children with visual impairment: a systematic review. *Survey of Ophthalmology*.

- Ζωνίου- Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (2011). *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Haegele, J.A., Brian, A. & Goodway, J. (2015). Fundamental Motor Skills and School-Aged Individuals with Visual Impairments: a Review. *Rev J Autism Dev Disord* 2, 320–327.
- Κατσούλης, Φ. & Χαλκιά, Ι. (2007). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με ολική και μερική απώλεια όρασης*, Αθήνα.
- Κατσούλης, Φ. (2020). Οδηγός εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση στο ανάγλυφο σύστημα γραφής και ανάγνωσης braille. ΙΕΠ.
- Λιοδάκης, Δ.(2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*, εκδ. Ατραπός. Αθήνα.
- Mason, H. & McCall, S. (2011). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (Α. Ζωνίου- Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Επιστ. επιμ). Αθήνα.
- Νόμος 2817/2000, Άρθρο 1, παρ.6-7. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Νόμος 3699/2008, Άρθρα 3 & 6. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Onuigbo, L., Anyanwu, J., Adimora, E., Akaneme, I., Oforka, T. & Obiyo, N. et al. (2019). Emotional Self-Regulation as a Predictor of Self-Esteem and Academic Self-Efficacy of Children with Visual Impairment. *Global Journal of Health Science*, 11(8), 29.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Τύφλωση και ανάγνωση: Διαβάζοντας με την αφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Soulis, S.-G. & Papadimitriou, M. (2015). A study of the relationships between teachers of visually impaired children and their parents. *Open Science Journal of Education*, 3(1), 1-5.
- Soulis, S.-G., Andreou, Y. & Xristodoulou, P. (2013). Self-esteem and empathy of Greek children and adolescents with visual impairments. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(2), 79-90.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Χριστοδούλου, Π., Κ. & Χριστόπουλος, Κ., Σ. (2016). *Η ανάπτυξη του ατόμου με οπτική αναπηρία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

«Μη φοβάσαι να είσαι διαφορετικός!»

Ελένη Κάλπινου & Αικατερίνη Πάνου Πανούση

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτείνει ένα σενάριο διδασκαλίας για τους/τις μαθητές/τριες της τρίτης τάξης Δημοτικού Σχολείου με τίτλο: «Μη φοβάσαι να είσαι διαφορετικός!». Ο σκοπός του σεναρίου έγκειται στην αμοιβαία αναγνώριση, κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Ο σχεδιασμός του σεναρίου βασίζεται στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών, το οποίο οικοδομείται στα τέσσερα στάδια της Τοποθετημένης πρακτικής, της Ανοιχτής διδασκαλίας, της Κριτικής πλαισίωσης και της Μετασχηματισμένης πρακτικής. Το πρώτο στάδιο εδράζεται στην αξιοποίηση των βιωμάτων αλλά και των εμπειριών των ίδιων των μαθητών/τριών, το δεύτερο επικεντρώνεται στην εννοιολόγηση με βάση τη θεωρία, το τρίτο στάδιο αναπτύσσει την κριτική προσέγγιση των μαθητών/τριών ενώ το τέταρτο στάδιο προωθεί την δημιουργική έκφραση των παιδιών. Η διαφορετικότητα συνιστά μια κοινωνική κατασκευή, καθώς περιλαμβάνει διαφορετικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις σχετιζόμενες με τη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία, αλλά και πολλές πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσα από το σενάριο παρέχεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν το φαινόμενο της διαφορετικότητας.

Λέξεις κλειδιά: Σενάριο διδασκαλίας, Δημοτικό Σχολείο, Διαφοροποίηση, το μοντέλο των Πολυγραμματισμών

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ανάπτυξη του γραμματισμού αποτελεί μια μακρόχρονη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά ξεκινά ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, μέσα από ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

1.1. Η συμπερίληψη της διαφορετικότητας μέσα από το μοντέλο των Πολυγραμματισμών

Η έννοια του γραμματισμού έχει εξελιχθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, αποκτώντας ένα πολυδιάστατο χαρακτήρα που αντανάκλα τις σύγχρονες κοινωνικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις. Όπως επισημαίνουν οι Ντίνας & Γιώτη(2016:28): «Σήμερα ο όρος γραμματισμός δεν αφορά μόνο στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του δια του γραπτού λόγου». Με την ευρύτερη έννοια, ο γραμματισμός συνιστά μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και αντικατοπτρίζει διάφορες πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες, οι οποίες επηρεάζονται από το υπόβαθρο του

εκάστοτε περιβάλλοντος της κοινωνίας, στο οποίο διαμορφώνεται (Ντίνας & Γιώτη, 2016; Μητσικοπούλου, 2001; Χατζησαββίδης, 2005). Η διευρυμένη αυτή αντίληψη του γραμματισμού προϋποθέτει την κατανόηση του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου, ο οποίος αξιοποιεί γλωσσικά και μη κείμενα, όπως για παράδειγμα ήχος, εικόνες (Μητσικοπούλου, 2001).

Η προσέγγιση του γραμματισμού εξελίχθηκε, ενσωματώνοντας την πολυτροπικότητα και διαμορφώνοντας την πρόταση των Πολυγγραμματισμών. Λαμβάνοντας υπόψη τον ζωτικό ρόλο της τεχνολογίας στην ζωή του ατόμου, αλλά και τη νέα, σύνθετη, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα τα κείμενα εμπλουτίστηκαν στη δομή τους (Ντίνας & Γιώτη, 2016; Kalantzis & Cope, 2007, 2013; Χατζησαββίδης, 2007) αξιοποιώντας ποικίλους σημειωτικούς πόρους. Επομένως, οι *Πολυγγραμματισμοί* (Multiliteracies) συνιστούν μια παιδαγωγική μεθοδολογία, η οποία αποσκοπεί στην παραγωγή και την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή κειμένων που εσωκλείουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα, σε διάφορα κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με τους Μαγουλά, Μήτση & Οικονομάκου (2022:6) «η επεξεργασία διαφορετικών κειμενικών τύπων συνδέεται με την επιτέλεση βασικών επικοινωνιακών και κοινωνικών διεργασιών». Οι μαθητές/τριες, μέσα από τα στάδια του μοντέλου των Πολυγγραμματισμών, εξετάζουν τις κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού των κειμένων (για παράδειγμα τις γλωσσικές συμβάσεις και τα δομικά χαρακτηριστικά). Συγκεκριμένα, στο παρόν διδακτικό σενάριο δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με τους κειμενικούς τύπους της αφήγησης αλλά και της επιχειρηματολογίας, ενισχύοντας τόσο τις αφηγηματικές τους δεξιότητες όσο και την ικανότητα διατύπωσης τεκμηριωμένων απόψεων.

Ο/η εκπαιδευτικός καλλιεργεί τη γλωσσική αλλά και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών ενισχύοντας την ευελιξία και την προσαρμοστικότητά τους στις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, που θα αποτελέσει οδοδείκτη για μια ενεργή και συνειδητή στάση στα πλαίσια της κοινωνίας και στον ρόλο τους μέσα σε αυτήν. Για αυτό είναι απαραίτητο τα σχολικά κείμενα να επιδιώκουν την καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσα από ποικιλία κειμένων για τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνων πολιτών.

Ο λόγος συνδέεται στενά με τις ιδεολογίες που επικρατούν σε μια κοινωνία. Χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας, συχνά με τρόπο που διαιωνίζει κατεστημένες αντιλήψεις και εξουσιαστικές δομές. Η ιδεολογία, μέσα από τον λόγο, παρουσιάζει συγκεκριμένες έννοιες και αντιλήψεις ως φυσικές και αυτονόητες, αποκρύπτοντας έτσι τις πραγματικές κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που βρίσκονται από πίσω. «Οι ιδέες και οι αντιλήψεις διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τα κείμενα και την ομιλία, οι άνθρωποι δεν εξαναγκάζονται να κάνουν πράγματα αλλά πείθονται να τα κάνουν μέσω της ιδεολογικής δράσης του λόγου» (Στάμου, 2014). Η μάθηση θα πρέπει να

λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών/τριών και να συνδιαλέγεται μαζί τους (Kalantzis & Core, 2007-2013). «...ο τρόπος με τον οποίο αισθάνονται τον εαυτό τους οι μαθητές είναι πάντα ιδιαίτερος και αυτή η ιδιαιτερότητα πρέπει να αναγνωρίζεται και να ενσωματώνεται για πιο αποτελεσματική μάθηση. Εδώ η έννοια της *διαφορετικότητας* είναι χρήσιμη γιατί υπογραμμίζει μερικές διαστάσεις της ιδιαιτερότητας των μαθητών» (Kalantzis & Core, 2007-2013: 14).

Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός στον 21ο αιώνα, επομένως, οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής και πολυτροπικής κοινωνίας, αναδεικνύοντας τις ποικίλες εκφάνσεις της μάθησης, της συλλογικής κοινότητας αλλά και της ταυτότητας. Η καλλιέργεια της αποδοχής συνιστά θεμελιώδη λίθο κάθε σύγχρονης παιδαγωγικής πράξης. Η 'αποδοχή' είναι μια εκπαιδευτική επιλογή που ενδυναμώνει το παιδί, ενισχύει τη συμμετοχικότητά του και αναγνωρίζει τις εμπειρίες και τα βιώματά του. Στο παρόν διδακτικό σενάριο, αυτό επιτυγχάνεται μέσω του σταδίου της Τοποθετημένης Πρακτικής. Εν συνεχεία, η ανάγκη για προσβασιμότητα και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον καθίσταται επιτακτική. Η εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να εσωκλείει τις αρχές της διαφοροποιημένης μάθησης αλλά και να καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριες τις κριτικές στάσεις απέναντι στην διαφορετικότητα. Στο διδακτικό σενάριο αυτό επιτυγχάνεται με το στάδιο της Κριτικής Πλαισίωσης, που στόχος είναι η καλλιέργεια της κριτικής στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στις (επικοινωνιακές) προθέσεις των εκάστοτε 'εκφορέων' λόγου. Η αξιοποίηση ποικίλων τρόπων έκφρασης λόγου, όπως η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση αλλά και κειμενικών τύπων ενισχύει τη συμπερίληψη, καθώς η πολυτροπικότητα σέβεται τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Τέλος, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών συμβάλλουν στην διαμόρφωση ενός δίκαιου και ανθρώπινου κοινωνικού σχολικού πλαισίου. Ο Μπίκος (2004: 186) επισημαίνει σχετικά: «Αποδεχόμενοι λοιπόν ότι οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μέσα στη σχολική τάξη αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα τόσο για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους όσο και για την κοινωνική ένταξή τους».

Οι Kalantzis & Core (2007-2013: 16) επισημαίνουν ότι για να χαρακτηριστεί η μάθηση αποτελεσματική απαιτείται να λαμβάνεται υπόψη η ταυτότητα του/της μαθητή/τριας. «Χτίζει πάνω στη γνώση του μαθητή, πάνω στις εμπειρίες του, στα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του. Σε κάθε μαθησιακή κοινότητα υπάρχει και ένας μεγάλος βαθμός διαφοροποίησης και αυτό γιατί οι καθημερινοί βίοκοσμοι από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές διαφέρουν» (Kalantzis & Core, 2007-2013: 18). Προς συμπλήρωση, όπως επισημαίνει ο Σούλης (2020: 179): «Η επιτυχής σχεδίαση και η αποτελεσματική πραγματοποίηση της διδασκαλίας που επικεντρώνεται στο άτομο με νοητική αναπηρία προϋποθέτουν την τήρηση ποικίλων διδακτικών αρχών, όπως παραδείγματος χάρη την επικέντρωση στις δυνατότητες και δυσχέρειες του ατόμου, την ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, τη σαφήνεια των στόχων, τη

διαθεματική παρουσίαση των διδακτικών περιεχομένων, τη σύνδεση με την καθημερινότητα, την ενεργητική εμπλοκή και δραστηριοποίησή του, την ενδυνάμωση των αισθήσεων, τη συστηματική χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας, την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, την αξιοποίηση της επανάληψης κ.α.». Η εκπαιδευτική συνύπαρξη μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία συνιστά τον βασικό άξονα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν κοινωνικές και ηθικές δεξιότητες, να γνωρίσουν εμπειρίες διαφορετικές από τις δικές τους και να καλλιεργήσουν τον σεβασμό, την αποδοχή και τη φιλία. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές/τριες με αναπηρία ωφελούνται πολλαπλά, καθώς συμμετέχουν σε ένα κοινωνικό και μαθησιακό πλαίσιο που δεν τους/τις αποκλείει, αλλά τους δίνει χώρο να εκφραστούν, να αλληλεπιδράσουν και να εξελιχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η συνύπαρξη μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρίες αλλά και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την προώθηση της πολυτροπικής προσέγγισης στην εκπαίδευση δημιουργεί οργανισμούς μάθησης βασισμένους στην οικειότητα, στην εμπιστοσύνη και στην ασφάλεια.

2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση του διδακτικού σεναρίου εδράζεται στο θεωρητικό μοντέλο των πολυγραμματισμών, το οποίο εισήχθη από τη New London Group (1996) και εξελίχθηκε περαιτέρω από τους Kalantzis και Cope (2005) σε ένα πλαίσιο μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, προσανατολισμένο στις ανάγκες της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών επιμερίζεται σε τέσσερα κύρια στάδια: την *Τοποθετημένη Πρακτική*, την *Ανοικτή Διδασκαλία*, την *Κριτική Πλαισίωση* και τη *Μετασχηματισμένη Πρακτική*.

Η Τοποθετημένη Πρακτική (*situated practice*), η οποία χωρίζεται στις φάσεις του 'Βιώνοντας το Γνωστό' και 'Βιώνοντας το Νέο', συνιστά την εισαγωγή του μαθητή και της μαθήτριας στον θεματικό άξονα του κειμένου, ενεργοποιώντας κατά κύριο λόγο τις δικές τους προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα, με απώτερο σκοπό την προσέλευση του ενδιαφέροντός τους αλλά και την αμείωτη διατήρησή του. Δίνοντας την δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να φέρουν στη σχολική πραγματικότητα τις δικές τους εμπειρίες, τους λόγους (*discourses*) και τις ταυτότητες, μπορούν να οικοδομήσουν με αυτό τον τρόπο τη μετάβαση από το 'Γνωστό' στο 'Νέο' (The New London Group, 1996). Πραγματοποιώντας την προοδευτική μετάβαση στο 'Βιώνοντας το Νέο', οι μαθητές/τριες έρχονται σε μία πρώτη επαφή με το κείμενο, χωρίς ωστόσο να προχωρήσουν στην ανάγνωσή του, αποσπώντας πληροφορίες από τα εξωτερικά στοιχεία του κειμένου (π.χ. τίτλος, εικόνες) και προβληματίζονται για τα καινούρια δεδομένα που προσφέρει το κείμενο.

Η *Ανοικτή Διδασκαλία* (*overt instruction*) αναφέρεται στην συστηματική, αναλυτική και συνειδητή κατανόηση των κειμενικών τύπων (The New London Group, 1996). Το παρόν στάδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει τόσο τις διαδικασίες της

ταξινόμησης, της σύγκρισης και του ορισμού των εννοιών (εννοιολογώντας μέσω ορολογίας), όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία των γλωσσικών συμβάσεων του κειμενικού τύπου, όσο και της γενίκευσης και ερμηνείας τους στη βάση της θεωρίας (εννοιολογώντας μέσω θεωρίας), στο οποίο οι μαθητές/τριες εξασκούνται μέσα από “καθοδηγούμενες υποστηρικτικές δραστηριότητες” («scaffold learning activities»: The New London Group, 1996) του/της εκπαιδευτικού, που σκοπό έχουν την προώθηση της γενικής εφαρμογής τους.

Η *Κριτική Πλαισίωση* (Analysing) αφορά σε μια μορφή κριτικής ικανότητας (Cope & Kalantzis, 2009) και στόχος της είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να πλαισιώσουν τη σταδιακή κατάκτηση της γνώσης, την αυξανόμενη συνειδητή κατανόηση και τον έλεγχο της μάθησης, σε σχέση με τις ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, ιδεολογικές και αξιακές συνιστώσες που διαμορφώνουν συγκεκριμένα συστήματα γνώσης και κοινωνικής πρακτικής (The New London Group, 1996). Ενέχει δυο διαστάσεις: το ‘Αναλύοντας Λειτουργικά’, στην φάση του οποίου οι μαθητές/τριες, ύστερα από την ανάγνωση του κειμένου, επιδίδονται στην ανάκληση και την επεξεργασία των νοημάτων του. Αξιοποιούν τους γλωσσικούς μηχανισμούς και τις λειτουργίες ώστε να αντλήσουν τα νοήματα που επιφέρονται από το κείμενο λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προσλαμβάνουσες πηγές που εκείνο παρέχει. Διεισδύοντας ακόμη περισσότερο, στο ‘Αναλύοντας Κριτικά’, οι μαθητές/τριες διατηρούν κριτική στάση απέναντι στα νοήματα αλλά και στην αξιολόγηση της στάσης του/της συγγραφέα, προχωρώντας ενδεχομένως στην αμφισβήτηση και διερώτησή τους ανάλογα με το πλαίσιο, συνθέτοντας με αυτό τον τρόπο την κριτική γλωσσική τους επίγνωση.

Το τελευταίο στάδιο της *Μετασχηματισμένης Πρακτικής* περιλαμβάνει το ‘Εφαρμόζοντας Κατάλληλα’ και το ‘Εφαρμόζοντας δημιουργικά’. Στη φάση του ‘Εφαρμόζοντας Κατάλληλα’ περιλαμβάνεται η χρήση γνώσεων και κατανόησης σε σύνθετες καταστάσεις του πραγματικού κόσμου ή σε καταστάσεις που τον προσομοιάζουν, ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητά τους (Cope & Kalantzis, 2009). Οι μαθητές/τριες καλούνται να ενεργοποιήσουν τις δεξιότητες παραγωγής λόγου ευφάνταστα, διατηρώντας το ίδιο κειμενικό τύπο που επεξεργάστηκαν. Στη φάση του ‘Εφαρμόζοντας Δημιουργικά’ το νόημα που έχει εξελιχθεί ή προσαρμοστεί σε ένα πλαίσιο μπορεί να εφαρμοστεί και να λειτουργήσει σε διαφορετικά συμφραζόμενα ή πολιτισμικούς χώρους (The New London Group, 1996). Ο/Η μαθητής/τρια πράττει κάτι που εκφράζει ή επηρεάζει τον κόσμο με νέο τρόπο ή μεταφέρει τη γνώση του σε ένα καινούριο περιβάλλον (Cope & Kalantzis, 2009). Ο σχεδιασμός των επιμέρους δραστηριοτήτων γίνεται με βάση τα τρία στάδια της παραγωγής λόγου: το *προσυγγραφικό*, το *συγγραφικό* και το *μετασυγγραφικό*. Στο *προσυγγραφικό* στάδιο γίνεται η προετοιμασία των μαθητών/τριών για την εισαγωγή στην δραστηριότητα. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τους σκοπούς και τους στόχους της και δομούν ένα πλάνο για τον τρόπο εκτέλεσης της. Στο *συγγραφικό* στάδιο οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν την δραστηριότητα λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθύνσεις που

όρισαν στο προηγούμενο στάδιο. Τέλος, στο μετασυγγραφικό στάδιο οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται πάνω στο παραγόμενο προϊόν τους, προσχωρώντας σε αναθεώρηση κάποιων σημείων όπου αυτό κριθεί αναγκαίο.

3. Διδακτικό Σενάριο

Το σενάριο διδασκαλίας “Μη φοβάσαι να είσαι διαφορετικός!” βασίστηκε στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας με τίτλο «Το χαρούμενο λιβάδι» (Κεφάλαιο 5 της ενότητας 9 «Έλα στην παρέα μας»), το οποίο είναι διασκευασμένο απόσπασμα από το βιβλίο της Φυλλιώς Νικολούδη. Η υπόθεση του αφηγηματικού κειμένου, στο οποίο εφαρμόζεται η πρακτική διδασκαλίας, αφορά ένα λιβάδι με κατάλευκες μαργαρίτες στο οποίο ξαφνικά φυτρώνει ένα «διαφορετικό» λουλούδι, η παπαρούνα, το οποίο δεν γίνεται αποδεκτό. Ο καθοριστικός ρόλος της σοφής Γιαγιάς Μαργαριτένιας μετασχηματίζει τις αρχικές πεποιθήσεις και στάσεις των μαργαριτών, οι οποίες συνειδητοποιούν ότι παρόλες τις ομοιότητες τους διαφέρουν και αυτές μεταξύ τους. Έτσι αναδεικνύεται η σημασία της μοναδικότητας του κάθε ατόμου και το γεγονός πως παρά τις ομοιότητες, όλοι/όλες διαφέρουμε μεταξύ μας και αυτή η διαφορά συνιστά τη δύναμή μας.

Ο σκοπός του σεναρίου είναι η αμοιβαία αναγνώριση, κατανόηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Οι επιμέρους στόχοι έγκεινται στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα δομικά χαρακτηριστικά και τις γλωσσικές συμβάσεις των αφηγηματικών κειμένων, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αλλά και στην υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην έννοια της διαφορετικότητας. Η χρονική διάρκεια του σεναρίου αναμένεται να είναι οι τέσσερις διδακτικές ώρες.

Στη συνέχεια, περιγράφεται αναλυτικά η διδακτική πορεία και ειδικότερα τα στάδια διδασκαλίας αλλά και οι επιμέρους μαθησιακές δραστηριότητες με τις ενέργειες τόσο του/της εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών/τριών.

Οι μαθησιακές δραστηριότητες αρχίζουν με το στάδιο της *Τοποθετημένης πρακτικής* και συγκεκριμένα με το ‘Βιώνοντας το γνωστό’. Ως στόχος του συγκεκριμένου σταδίου τίθεται οι μαθητές/τριες μέσα από την δραστηριότητα με τίτλο “Μ’ αγαπά, δε μ’ αγαπά!” να μοιραστούν τα βιώματα, τις εμπειρίες αλλά και τα συναισθήματά τους πάνω στην έννοια της διαφορετικότητας. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου ο/η εκπαιδευτικός έχει ήδη κατασκευάσει μια μαργαρίτα, με αποσπώμενα πέταλα, στα οποία αναγράφονται οι εξής ερωτήσεις:

- 1) Ποιο είναι το αγαπημένο σας λουλούδι και γιατί;
- 2) Ποια συναισθήματα έχετε για το αγαπημένο σας λουλούδι;
- 3) Έχουν τα ίδια συναισθήματα με εσάς οι συμμαθητές/τριες σας για το αγαπημένο σας λουλούδι;
- 4) Υπάρχει κάποιο λουλούδι που δε σας αρέσει; Γιατί;
- 5) Το λουλούδι που δε σας αρέσει τυχαίνει να είναι το αγαπημένο ενός συμμαθητή/τριας σας. Πώς νιώθετε για αυτό;

- 6) Αν κάποιος/α κατέκρινε κάτι πάνω σας, πώς θα νιώθατε;
- 7) Θεωρείτε ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι;
- 8) Πώς αισθάνεσαι όταν κάποιος “διαφορετικός” υπάρχει γύρω σου;

Για την ολοκλήρωση της *Τοποθετημένης πρακτικής* εφαρμόζεται η επόμενη δραστηριότητα με τίτλο “Το χαρούμενο λιβάδι”, η οποία αφορά το “Βιώνοντας το νέο”. Ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το κείμενο, να διερωτηθούν για τη θεματική του και να κάνουν υποθέσεις για το θέμα το οποίο πραγματεύεται. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να δουν το πολυτροπικό κείμενο, χωρίς να το διαβάσουν, και στη συνέχεια προβαίνει στις εξής ερωτήσεις:

- 1) Σύμφωνα με τον τίτλο, ποιο θεωρείτε ότι είναι το μήνυμα του κειμένου;
- 2) Τι ιστορία θέλει να μοιραστεί μαζί μας η συγγραφέας;
- 3) Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχέση κειμένου και εικόνας;
- 4) Γιατί πιστεύετε ότι οι μαργαρίτες κοιτούν εκνευρισμένες την παπαρούνα;

Στο δεύτερο στάδιο του σεναρίου εντάσσεται η *Ανοικτή διδασκαλία*. Ο στόχος της δραστηριότητας “Μπες στα παπούτσια μου...”, η οποία σχετίζεται με την “εννοιολόγηση μέσω ορολογίας”, είναι οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι/ες μέσα στην σχολική αίθουσα, ως μικρογραφία της κοινωνίας, είναι διαφορετικοί/ές αλλά ίσοι/ες. Οι μαθητές/τριες καλούνται να γράψουν ένα απόσπασμα προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων που ένιωσαν ότι είναι “διαφορετικοί/ές”. Στη συνέχεια, τα αποσπάσματα αυτά ανακατεύονται σε μια γυάλα και παίρνει ο ένας/η μία το απόσπασμα του/της άλλου/ης και το ερμηνεύει με τον δικό του/της τρόπο, το τι θα έκανε αν ήταν δηλαδή στην θέση του/της. Η δεύτερη δραστηριότητα της *Ανοικτής Διδασκαλίας*, “εννοιολογώντας μέσω θεωρίας”, έχει ως στόχο οι μαθητές/τριες να διακρίνουν τα δομικά χαρακτηριστικά ενός αφηγηματικού κειμένου. Συγκεκριμένα, μέσω της δραστηριότητας “Να σου πω μια ιστορία;”, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τη δομή του αφηγηματικού κειμένου¹ και ανακατεύει σε ένα καλάθι τα παραμύθια «Το ασχημόπαπο» του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν και «Ο Έλμερ» του Ντέιβιντ Μακ Κι χωρισμένα σε κομμάτια (ανάλογα με τη δομή). Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε δυο ομάδες διαλέγουν από το καλάθι ένα απόκομμα και πρέπει να βρουν τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριες τους που έχουν την ίδια ιστορία και να σχηματίσουν με τη σειρά τα γεγονότα της ιστορίας, όπως αυτή εκτυλίσσεται.

Στην *Κριτική Πλαισίωση*, στο στάδιο “Αναλύοντας λειτουργικά”, ο στόχος της δραστηριότητας “Πες το με δικά σου λόγια...” είναι οι μαθητές/τριες να εξασκηθούν στην δομή του αφηγηματικού κειμένου του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, καλούνται βάση των δομικών χαρακτηριστικών του αφηγηματικού κειμένου (παράρτημα 1), να αφηγηθούν με δικά τους λόγια την ιστορία του κειμένου. Κάθονται όλοι/ες μαζί σε ένα κύκλο και ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά πετώντας ένα μπαλάκι σε

¹ Παράρτημα 1

ένα/μία μαθητή/τρια για να συνεχίσει την ιστορία. Στη συνέχεια, ο/η μαθητής/τρια, αφού συνεχίσει την ιστορία, πετάει το μπαλάκι στον/στην επόμενο/η μέχρι να ολοκληρωθεί η ιστορία. Εφόσον επικυρωθεί η κατανόηση του κειμένου εκ μέρους των μαθητών/τριών, τότε εφαρμόζεται η δραστηριότητα του σταδίου 'Αναλύοντας Κριτικά' με τίτλο «Το χαρούμενο λιβάδι ως ιδανικό περιβάλλον μάθησης». Σε αυτή την δραστηριότητα επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν στο νόημα του κειμένου και να επεξεργαστούν κριτικά το αφηγηματικό κείμενο. Ο/η εκπαιδευτικός απευθύνει τις εξής ερωτήσεις κριτικής σκέψης στους/στις μαθητές/τριες:

- 1) Τι πιστεύετε ότι επιδιώκει η συγγραφέας μέσω του κειμένου; Τι θέλει να μας πει;
- 2) Τι πιστεύετε ότι θέλει να μας πει το κείμενο για τη διαφορετικότητα;
- 3) Ο τίτλος πιστεύετε ότι αναφέρεται στην αρχή ή στο τέλος της ιστορίας και γιατί;
- 4) Αν η γιαγιά Μαργαριτένια δεν είχε παρέμβει με τις σοφές της συμβουλές, τι πιστεύετε θα είχε συμβεί; Έχεις αναλάβει ποτέ τον ρόλο της γιαγιάς Μαργαριτένιας;
- 5) Πώς πιστεύετε ότι η αξία της συμπερίληψης μπορεί να μας βοηθήσει στην καθημερινότητά μας;

Το διδακτικό σενάριο ολοκληρώνεται με το τελευταίο στάδιο της 'Μετασχηματισμένης Πρακτικής'. Η δραστηριότητα με τίτλο "Αγαπητό μου ημερολόγιο...", που αντιστοιχεί στην φάση του 'Εφαρμόζοντας Κατάλληλα', έχει ως στόχο οι μαθητές/τριες να παράγουν λόγο μέσω της δημιουργίας αφηγηματικών κειμένων αξιοποιώντας τις γνώσεις τους για τα δομικά και γραμματικοσυντακτικά χαρακτηριστικά του κειμενικού τύπου² αλλά και να καλλιεργήσουν στάσεις και αξίες όπως η αποδοχή, η συμπερίληψη αλλά και η ενσυναίσθηση προς το διαφορετικό. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες καλούνται να γράψουν το ημερολόγιο της παπαρούνας, η οποία ως εκπρόσωπος της διαφορετικότητας εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά της, καθώς προσπαθεί να βρει τη θέση της στον κόσμο. Στη συνέχεια, το τελικό προϊόν, οι μαθητές/τριες θα το δημοσιοποιήσουν στην σχολική εφημερίδα για την Παγκόσμια Ημέρα του Παιδικού Βιβλίου, στις 2 Απριλίου. Η τελική δημοσιοποίηση του ημερολογίου αποσκοπεί στην έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών ως προς τη διαφορετικότητα αλλά και την αποτύπωση σκέψεων ως προς τα οφέλη της συμπερίληψης. Ως προς το *προσυγγραφικό* στάδιο οι μαθητές/τριες μελετούν τα δομικά χαρακτηριστικά και τις γλωσσικές συμβάσεις των αφηγηματικών κειμένων, στο *συγγραφικό* στάδιο καταγράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που βίωσε η παπαρούνα την στιγμή που φύτρωσε στο λιβάδι και τέλος στο *μετασυγγραφικό* στάδιο οι μαθητές/τριες εξετάζουν αν εφάρμοσαν τα δομικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμένου. Αφού ολοκληρωθεί η αυτοαξιολόγηση, μπορούν να προβούν σε ετεροαξιολόγηση στους/στις συμμαθητές/τριες τους με σκοπό τη διεξαγωγή του καλύτερου αποτελέσματος. Ο

² Παράρτημα 2

στόχος της δεύτερης δραστηριότητας, στην φάση του Εφαρμόζοντας Δημιουργικά με τίτλο “Όλοι/ες μια αγκαλιά!”, είναι οι μαθητές/τριες να παράγουν λόγο αλλάζοντας επικοινωνιακό πλαίσιο/ κειμενικό τύπο και να αναπλαισιώσουν τις γνώσεις τους σε επιχειρηματολογικά κείμενα. Το επικοινωνιακό πλαίσιο της δραστηριότητας αφορά την αποχαιρετιστήρια καλοκαιρινή σχολική εορτή, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να προεκτείνουν τον διάλογο μεταξύ της σοφής γιαγιάς και των μαργαριτών αλλά και να τον δραματοποιήσουν με στόχο να καταλήξουν στην έννοια της συμπερίληψης. Στο *προσυγγραφικό* στάδιο μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών, οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι/σμένες σε δυο ομάδες, σχεδιάζουν την προέκταση των επιχειρημάτων, βασισμένοι/ες στα δομικά χαρακτηριστικά και στις γλωσσικές συμβάσεις της επιχειρηματολογίας (βλ. Παράρτημα 3). Στο *συγγραφικό* στάδιο οι μαθητές/τριες ατομικά προχωρούν στην καταγραφή του θεατρικού δρώμενου. Τέλος, στο *μετασυγγραφικό* στάδιο οι μαθητές/τριες, αφού ολοκληρώσουν την αυτοαξιολόγηση, προβαίνουν σε ετεροαξιολόγηση στους/στις συμμαθητές/τριες τους ώστε ψηφίσουν το καλύτερο αποτέλεσμα με σκοπό να το δραματοποιήσουν στα πλαίσια της σχολικής εορτής στις 12 Ιουνίου.

4. Συμπεράσματα

Τα πολλαπλά οφέλη που απορρέουν από το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο μπορούμε να τα συνοψίσουμε στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα “γνώσεις για τη γλώσσα”, αλλά και “γνώσεις για τον κόσμο”. Συγκεκριμένα, στις γνώσεις για τη γλώσσα, οι μαθητές/τριες θα εντοπίσουν και θα επεξεργαστούν τα δομικά χαρακτηριστικά ενός αφηγηματικού αλλά και ‘επιχειρηματολογικού’ κειμένου, θα αναγνωρίσουν δηλαδή τις γλωσσικές εκφράσεις αλλά και τα γραμματοσυντακτικά χαρακτηριστικά που τα χαρακτηρίζουν.

Στα μαθησιακά αποτελέσματα που εντάσσονται στις γνώσεις για τον κόσμο, οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν το φαινόμενο της διαφορετικότητας. Στα πλαίσια του/της κριτικά σκεπτόμενου/μενης πολίτη καθώς και της ένταξης της ποικιλομορφίας που επικρατεί στην κοινωνική πραγματικότητα, άξονες που απορρέουν από το μοντέλο των πολυγλωσσισμών, προσιδιάζουν η γνωριμία αλλά και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η αποδοχή της διαφορετικότητας δεν συνεπάγεται επιφανειακή πρόσληψη της πολιτισμικής ετερότητας αλλά συμμετοχή σε διαδικασίες ουσιαστικής διερεύνησης και διαπροσωπικής εμπλοκής με τον/την συνάνθρωπο. Κατά αυτόν τον τρόπο μία πληροφοριακού τύπου γνώση δεν θα φέρει αποτελέσματα, ενώ η γνώση που θα προκύψει από την προσωπική εμπειρία και επαφή θα φέρει συναισθήματα ουσιώδους κατανόησης και ενσυναίσθησης. Όπως επισημαίνει ο Σούλης (2003: 123): «Μια πολιτισμένη κοινωνία όπως και ένα πολιτισμένο σχολείο διακρίνεται από το πόσο “ανοιχτό” είναι στο διαφορετικό, στην αποδοχή της ποικιλομορφίας και στο να παρέχει περιθώρια για “παρεκκλίνουσες” συμπεριφορές».

Βιβλιογραφία

- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and Identity. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369–394). Blackwell Publishing.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies: New literacies, new learning." *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2007-2013). *Οδηγός Επιμόρφωσης*. (Επιμέλεια: Ε. Αρβανίτη). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://neamathisi.com/learning-by-design/>
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., & Οικονομάκου, Μ. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο: 2 Κειμενικοί Τύποι και Πολυτροπικότητα*. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*, (σσ. 223-229). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Ελληνικά γράμματα.
- Ντίνας Κ.- Γώτη Ε. (2016). *Ο κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Εκδόσεις Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμος Β΄. Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Gutenberg.
- Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (Επιμ.) *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, (σσ. 149-187). Νήσος.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγλωσσισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της OMEP* (σσ. 27 – 34). Πάτρα.

Παραρτήματα

- 1) **Δομικά και γραμματικοσυντακτικά χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων** (Μαγουλά, Μήτσης, & Οικονομάκου, 2022 : 47)
- 1) **Δομικά χαρακτηριστικά και γλωσσικές συμβάσεις επιχειρηματολογίας** (Μαγουλά, Μήτσης, & Οικονομάκου, 2022 : 17), (Μαγουλά, Μήτσης, & Οικονομάκου, 2022 : 48)

Πώς αφηγούμαστε		
Διαδικασίες	Δομικά χαρακτηριστικά	Γλωσσικά μέσα
Πώς αφηγούμαστε μία ιστορία	-Πού και πότε συμβαίνουν τα γεγονότα της ιστορίας που αφηγούμαι; -Ποιο είναι το κεντρικό πρόσωπο και ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν; -Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν; -Με ποιο γεγονός ξεκινάει η ιστορία; -Με ποια γεγονότα ή πράξεις συνεχίζεται; -Πώς τελειώνει η ιστορία; -Τι σκέφτονται και τι αισθάνονται τα πρόσωπα (κυρίως το κεντρικό πρόσωπο) για ό,τι συνέβη; -Ποιες είναι οι δικές μου σκέψεις για την ιστορία;	-Παρατατικός ή αόριστος για την αφήγηση των γεγονότων -Ενεστώτας για ζωντάνια και αμεσότητα (στην αφήγηση των γεγονότων ή στις περιγραφές) -Χρονικές και αιτιολογικές προτάσεις -Χρονικοί σύνδεσμοι, χρονικά επιρρήματα, φράσεις που δηλώνουν χρόνο -Ουσιαστικά και επίθετα στις περιγραφές

Ποιότητα ζωής ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Γεώργιος Μαυρομμάτης

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή λόγω της εξέλιξης της επιστήμης και της μεγάλης τεχνολογικής ανάπτυξης που υπάρχει κάθε άτομο, το οποίο έχει ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες κυρίως σοβαρές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι σε θέση να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό της ικανότητας του, αλλά και να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικά όλες εκείνες τις δυσκολίες που το εμπόδιζαν να εκπληρώσει τα όνειρα του και να βελτιώσει σημαντικά τη ζωή του. Έτσι, στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθούν οι λόγοι που τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αδυνατούν λόγω των χαρακτηριστικών τους να ζήσουν μία φυσιολογική ζωή, αλλά και οι τρόποι που βοηθούν τα άτομα αυτά να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους. Αρχικά, επιχειρείται αφενός να δοθεί κάποιος ορισμός σχετικά με τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και αφετέρου να αναφερθούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά τους, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της ζωής τους. Στην συνέχεια επιδιώκεται να αναδειχθεί η αξία τόσο της εκπαίδευσης που δέχονται στο σχολείο όσο και του ρόλου της οικογένειας και της συναναστροφής με τους συνομηλικούς μαθητές/τριες, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν όλες σχεδόν τις ικανότητες τους και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη βελτίωση της καθημερινότητας τους. Τέλος, αναφέρεται η σημασία του ρόλου της υποστηρικτικής τεχνολογίας στη ζωή των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και παρουσιάζονται κάποια από τα σημαντικά τεχνολογικά μέσα, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα των ατόμων με βαριές ή και πολλαπλές αναπηρίες.

Λέξεις κλειδιά: βαριές/πολλαπλές αναπηρίες, εκπαίδευση, συνομήλικοι, σχολείο, οικογένεια, υποστηρικτική τεχνολογία

0. Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή τα άτομα με βαριές ή /και πολλαπλές αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα μέσα από τις πολλές ευκαιρίες που τους προσφέρονται να αντιμετωπίσουν κάθε δυσκολία που είχαν παλαιότερα και η οποία τα κρατούσε καθηλωμένα στην απομόνωση, στην εξάρτηση και στην παθητικότητα, αλλά και να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από την αλματώδη εξέλιξη της υποστηρικτικής τεχνολογίας, η οποία τα βοήθησε να αναπτύξουν όλες τις δεξιότητες τους και να αναλάβουν ρόλους, οι οποίοι τα οδηγούν στην επιτυχία. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας έχουν

εμφανιστεί που οι περισσότερες από αυτές βασίζονται στη χρήση των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων, προκειμένου τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να είναι σε θέση, με τη χρήση αυτών των μέσων, να ανακαλύψουν τις κρυμμένες δυνατότητες, με στόχο να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες τους και να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου με βαριές ή και πολλαπλές η εκπαίδευση στο σχολείο, η οικογένεια και οι συνομήλικοί του, κυρίως οι συμμαθητές του. Δηλαδή αυτοί οι τρεις σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης είναι δυνατόν να οδηγήσουν το άτομο αυτό να διαμορφώσει την προσωπικότητα του και να το βοηθήσουν να ζήσει μία αξιοπρεπή ζωή χωρίς αποκλεισμούς καθώς και να αναπτύξει τις ικανότητες που χρειάζεται για την εξέλιξη του.

1. Άτομα με βαριές ή /και πολλαπλές αναπηρίες και τα χαρακτηριστικά τους.

Μέσα της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός, ο οποίος θα ορίζει με ακρίβεια το άτομο με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες. Και αυτό επειδή στα άτομα αυτά δεν υπάρχει μόνο μία αναπηρία, αλλά ένα σύνολο διαφορετικών αναπηριών, οι οποίες παρουσιάζουν τα δικά τους ξεχωριστά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούμε να αξιοποιήσουμε, προκειμένου να λάβουμε τις κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης και παρέμβασης που θα χρησιμοποιήσουμε (Σούλης, 2022; Παπαζαφείρη & Αργυροπούλου, 2021). Έτσι, σύμφωνα με τον Σούλη (2022) ένα άτομο με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θεωρείται το άτομο, στο οποίο συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν πάνω από μία αναπηρίες, δηλαδή μπορεί να είναι ένα άτομο με τύφλωση και κώφωση ή με αυτισμό και τύφλωση, κοκ. Επίσης, σύμφωνα με την εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία (2005) ένα άτομο με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να θεωρηθεί εκείνο το άτομο, το οποίο έχει μία βαριά αναπηρία, η οποία συνοδεύεται από άλλες αναπηρίες. Ακόμη, ως άτομα με βαριές ή /και πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να θεωρηθούν εκείνα τα άτομα, τα οποία έχουν διανοητική (Skaresune, 2023) ή νοητική αναπηρία, η οποία συνοδεύεται από ψυχοκινητικές και αντιληπτικοκινητικές διαταραχές (Καρτασίδου, υπό δημοσίευση α) καθώς επίσης και από σοβαρές πνευματικές και κινητικές αναπηρίες (De Geeter et al., 2022) ή άλλα προβλήματα που μπορεί να αφορούν τις αισθήσεις, την κίνηση, τη συμπεριφορά και την υγεία (Καρτασίδου, υπό δημοσίευση α). Επίσης, κάποια από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα άτομα με βαριές ή /και πολλαπλές αναπηρίες είναι ότι αδυνατούν να κάνουν από μόνα τους επιλογές για τη ζωή τους (Nakken & Vlaskamp, 2007) και παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στη γνωστική, στη συναισθηματική και στην κοινωνική τους ανάπτυξη όσο και στη μαθησιακή τους πορεία στο σχολείο (Skarsaune, 2023). Δεν επιθυμούν την σύναψη σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους, διότι στα περισσότερα από αυτά αναλαμβάνουν την εκπαίδευση και την συντήρησή τους ιδρύματα, μέσα στα οποία

δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν με συνομηλίκους τους και να συνάψουν σχέσεις φιλίας μαζί τους (Nakken & Vlaskamp, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να τους δημιουργείται η εντύπωση ότι λόγω της κατάστασης τους δεν είναι δυνατόν να κάνουν παρέες και επομένως να προτιμούν να είναι μόνοι στερούμενοι με αυτόν τον τρόπο όλα τα θετικά οφέλη που θα είχε για την σωστή ανάπτυξη τους η φιλία με τους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στο να αλληλοεπιδράσουν στο άμεσο περιβάλλον τους και να ανταποκριθούν σωστά στα διάφορα ερεθίσματα, αλλά και παρουσιάζουν ορισμένα από αυτά διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, θεωρείται ότι εξαιτίας αυτών των ζητημάτων που εμφανίζουν πως είναι παθητικά και εξαρτώμενα από τους άλλους, οι οποίοι θα πρέπει να αναλάβουν τη φροντίδα τους (Lacioni et al., 2011· Nijls & Maes, 2014).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Σούλη (2022) και την Καρτασίδου (υπό δημοσίευση α) κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες είναι ότι λόγω των περιορισμένων νοητικών και επικοινωνιακών λειτουργιών τους οδηγούνται στην περιορισμένη απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και σε πολύ αργό ρυθμό μάθησης, τα προβλήματα που εμφανίζουν στις αισθήσεις τους προκαλούν δυσκολίες στη λήψη, επεξεργασία και αποθήκευση νέων πληροφοριών και παρουσιάζουν περιορισμένη ανάπτυξη και κινητικότητα. Εξαιτίας της περιορισμένης γλωσσικής τους ανάπτυξης αδυνατούν στις περισσότερες φορές να επικοινωνήσουν λεκτικά και γι' αυτό χρησιμοποιούν του σώμα, με σκοπό να επικοινωνήσουν με τους άλλους με μη λεκτικό τρόπο (Σούλης, 2022; Καρτασίδου, υπό δημοσίευση α). Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των ατόμων είναι η απομόνωση, η οποία προκύπτει από την αδυναμία χρήσης των αισθήσεων, τις διαταραχές στην αντίληψη, την περιορισμένη κινητική τους ικανότητα και εξαιτίας της αδυναμίας που έχει το περιβάλλον να κατανοήσει τις ανάγκες τους (Καρτασίδου, υπό δημοσίευση α).

Όμως, τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες εκτός από αδυναμίες έχουν κάποια στοιχεία, δηλαδή ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά, τα οποία τα καταστούν ικανά να βελτιώσουν τη ζωή τους μόνοι τους, δηλαδή είναι σε θέση να επικοινωνούν μέσω του σώματος τους μη λεκτικά (Skarsaune, 2023) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας να προσπαθούν να ξεφύγουν από την απομόνωση τους και έτσι να επιδιώξουν να κοινωνικοποιηθούν. Μπορούν ορισμένες από τις ανάγκες τους να τις ικανοποιούν είτε μόνοι τους είτε με μικρή βοήθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να τους δημιουργείται η αίσθηση ότι μπορούν και μόνοι τους να προσφέρουν κάτι στον κόσμο και στον εαυτό τους και έτσι με αυτό τον τρόπο να τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους (Καρτασίδου, υπό δημοσίευση α). Τέλος, με την κατάλληλη εκπαίδευση είναι σε θέση να ανακαλύπτουν από μόνοι τους στηριζόμενα στις δικές τους δυνάμεις τις γνώσεις που χρειάζονται για τον εαυτό τους και το κόσμο και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, με σκοπό να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση (Nakken & Vlaskamp, 2007· Καρτασίδου, υπό δημοσίευση α).

2. Η αξία της εκπαίδευσης, της οικογένειας, των συνομηλίκων και της υποστηρικτικής τεχνολογίας για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με βαριές ή /και πολλαπλές αναπηρίες.

2.1 Η συμβολή της εκπαίδευσης, της οικογένειας και των συνομηλίκων για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με βαριές ή /και πολλαπλές αναπηρίες

Η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, προκειμένου τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να ζήσουν μία αξιοπρεπή ζωή και να εκπληρώσουν τα όνειρά τους. Αρχικά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες στο να βοηθήσουν τα άτομα αυτά να ενταχθούν στην γενική τάξη, να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες και να αποκτήσουν δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης (Nakken & Vlaskamp, 2007). Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο οι επαγγελματίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση καθώς και να γνωρίζουν αφενός τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και επικοινωνίας μέσω των οποίων θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και αφετέρου τα χαρακτηριστικά των ομάδων (κατηγοριών) που έχουν τοποθετηθεί τα άτομα με βαριές ή και πολλαπλές αναπηρίες με βάση τα χαρακτηριστικά των αναπηριών που έχουν (Παπαζαφείρης & Αργυρόπουλος, 2021). Όλα αυτά θα έχουν ως αποτέλεσμα ο ειδικός που είναι αρμόδιος για την εκπαίδευση των μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν σημαντικά την ποιότητα της ζωής τους.

Στη συνέχεια η διδασκαλία των δεξιοτήτων γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή, κατανόηση του κειμένου) συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, διότι έχει αποδειχθεί μέσα από σχετική έρευνα (Broder et al., 2008) ότι μέσω της απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων τα άτομα αυτά είναι σε θέση να αυξήσουν την συμμετοχή τους στην κοινότητα, να μειώσουν την εξάρτησή τους από τους άλλους, να έχουν ενεργό ρόλο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα τους προσφέρουν νέες γνώσεις, να ελέγχουν και να εξερευνούν ιδέες και να αυξήσουν τις ευκαιρίες τους για επαγγελματική απασχόληση. Επίσης, έχει δημιουργηθεί από τον Browder ένα εννοιολογικό μοντέλο για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραμματισμού στα άτομα που παρουσιάζουν βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες (Browder et al., 2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στην κοινή φωνητική ανάγνωση κειμένων από τους μαθητές και το οποίο αποσκοπεί να τους βοηθήσει αφενός να μάθουν τις δεξιότητες γραμματισμού και αφετέρου να βελτιώσουν τη φωνητική και τη μεταγλωσσική τους επίγνωση, αλλά και να μάθουν και να κατανοήσουν πιο εύκολα τα γράμματα του αλφαβήτου και το

λεξιλόγιο. Το μοντέλο αυτό μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά μαθησιακά αποτελέσματα όταν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του γίνει χρήση της κατάλληλης υποστηρικτικής τεχνολογίας και συγκροτούνται ομάδες εργασίας αποτελούμενες από άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μέσα στις οποίες θα δίνεται η ευκαιρία σε αυτά τα άτομα να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές και τις κοινωνικές δεξιότητες τους (Browder et al., 2008).

Προκειμένου να προβούμε στις κατάλληλες ενέργειες, ώστε να διαμορφώσουμε το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης στο σχολείο για τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι ανάγκη να χρησιμοποιήσουμε την ενσυναίσθηση (Skareaune, 2023). Μέσω της ενσυναίσθησης θα είμαστε σε θέση να επικοινωνήσουμε κατάλληλα με το άτομο με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είτε με λεκτικούς είτε με μη λεκτικούς τρόπους, με στόχο να εισέλθουμε στον δικό του κόσμο, δηλαδή να μπορέσουμε να δούμε τον κόσμο όπως τον βλέπει το ίδιο με τα δικά του μάτια και να αισθανθούμε τα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος όπως τα αισθάνεται το ίδιο με το δικό του μοναδικό τρόπο καθώς επίσης και να αισθανθούμε τα συναισθήματα και τις επιθυμίες που διαθέτει (Skareaune, 2023). Έτσι, μέσα από αυτά τα στοιχεία που θα λάβουμε μέσω της ενσυναίσθησης θα έχουμε τη δυνατότητα να ανακαλύψουμε τις ανάγκες και τις δυνατότητες που υπάρχουν σε αυτό το άτομο και με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά να διαμορφώσουμε εκείνο το μαθησιακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο θα το βοηθήσει να κατακτήσει τις απαραίτητες λειτουργικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι χρήσιμες για την επαγγελματική του εξέλιξη, αλλά και για τη βελτίωση της ζωής του (Skareaune, 2023· Nganji & Brayshaw, 2017).

Η συναναστροφή των μαθητών/τριών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο με τους συνομηλίκους τους δίχως αναπηρίες μπορεί να τους παρέχει πολλά θετικά οφέλη τόσο στην ανάπτυξη τους όσο και στη μαθησιακή τους πορεία στο σχολείο. Οι Hunt & Farron-Davis (1996) υποστηρίζουν ότι η συναναστροφή των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες με τους συμμαθητές τους με δίχως αναπηρία στο σχολείο τους βοηθά να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες και έτσι να αποκτήσουν μία αυτονομία στη ζωή τους, να γίνουν αποδεκτοί στα διάφορα κοινωνικά δίκτυα του σχολείου, να δημιουργήσουν δεσμούς φιλίας με τους άλλους μαθητές και να αντιμετωπιστεί κάθε εσφαλμένη εντύπωση που υπήρχε για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, δηλαδή να αποκτήσουν σεβασμό προς το διαφορετικό και οι υπόλοιποι μαθητές δίχως αναπηρία. Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες με τους συνομηλίκους τους συμβάλλει στην ομαλή ανάπτυξη και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους, διότι μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης τα άτομα αυτά δημιουργούν με τους άλλους κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του άγχους, επηρεάζεται θετικά η ψυχική και η σωματική τους υγεία και ωφελείται η γνωστική και η γλωσσική τους ανάπτυξη. Επίσης, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους βοηθά τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να μάθουν

αφενός νέους τρόπους συναναστροφής και αλληλεπίδρασης με τους άλλους και αφετέρου τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων τους, δηλαδή πως να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να διατηρήσουν μία σχέση (Nijs & Maes, 2014).

Η συνεισφορά της οικογένειας για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι πολύ σημαντική. Έτσι, ο ρόλος της οικογένειας δεν περιορίζεται μόνο στην ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών του παιδιού με βαριές ή και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά μέσα σε αυτή το άτομο μπορεί να δεχθεί την κατάλληλη εκπαίδευση που θα το βοηθήσει να ανταποκριθεί με επιτυχία σε κάθε πρόκληση της ζωής του. Σύμφωνα με τον Axelson (2014) οι διαδικασίες που διεξάγονται στο πλαίσιο της οικογένειας είναι δυνατόν να παρέχουν στο άτομο με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες την κατάλληλη εκπαίδευση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ένταξη του στη κοινωνία, αλλά και για τη βελτίωση της ζωής του (Axelson, 2014). Οι διαδικασίες αυτές είναι οι ρουτίνες της οικογένειας, οι οποίες αποτελούν τις επαναλαμβανόμενες πρακτικές και δραστηριότητες της και οι τελετουργίες, οι οποίες βοηθούν το άτομο με βαριές ή /και πολλαπλές αναπηρίες να αντιληφθεί και να κατανοήσει το τι σημαίνει να είσαι μέλος μιας ομάδας, αλλά μέσω αυτών των τελετουργιών αποκτά εκείνες τις ικανότητες που θα το καταστήσουν ικανό να επικοινωνεί με τους άλλους (Axelson, 2014). Επίσης, οι τελετουργίες βοηθούν το συγκεκριμένο άτομο να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του ικανότητες, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τα άτομα των ομάδων, στις οποίες θα συμμετέχει και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα μέσω των σχέσεων που θα συνάψει με τους άλλους να λάβει από αυτούς στοιχεία, τα οποία θα συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Axelson, 2014).

Στη σημερινή εποχή οι γονείς διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού τους με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Οι γονείς βρίσκονται μαζί με το παιδί με βαριές ή και πολλαπλές αναπηρίες πολλές ώρες και για το λόγο αυτό αποκτούν κάποια εμπειρία σχετικά με τη φροντίδα και την εκπαίδευση του (De Geeter et al., 2002). Επομένως, μπορούμε να αντλήσουμε από αυτές τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι γονείς πολύτιμες και αξιόπιστες πληροφορίες για τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες ακόμη και για τα ενδιαφέροντα του παιδιού τους (De Geeter et al., 2002). Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία να υπάρξει μία συνεργασία των ειδικών που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τη φροντίδα ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες με τους γονείς, προκειμένου οι ίδιοι οι γονείς μέσα από αυτή τη συνεργασία να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτήσουν νέες δεξιότητες μέσω των οποίων θα είναι σε θέση να βοηθήσουν το παιδί τους σε τέτοιο βαθμό που θα το καταστήσουν ικανό να αναπτύξει την προσωπικότητα του και να αποκτήσει τις δεξιότητες που χρειάζεται για να βελτιώσει τη ζωή του (De Geeter et al., 2002).

2.2 Η συμβολή της υποστηρικτικής τεχνολογίας στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών/τριών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Στη σημερινή εποχή λόγω της μεγάλης τεχνολογικής εξέλιξης που υπάρχει σε όλους τους τομείς της κοινωνίας έχουν εφευρεθεί νέα μέσα υποστηρικτικής τεχνολογίας, αλλά και έχουν βελτιωθεί στη λειτουργία τους τα ήδη υπάρχοντα, προκειμένου μέσω αυτών να γίνει ένα σημαντικό βήμα στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Έτσι, ένας ορισμός για την υποστηρικτική τεχνολογία σύμφωνα με τους Βούλγαρη και σύν. (2004) είναι ότι ως υποστηρικτική τεχνολογία ορίζεται οποιοδήποτε αντικείμενο, το οποίο είτε το δημιουργούμε είτε το αγοράζουμε και το οποίο αποσκοπεί στο να αυξήσει ή να βελτιώσει τις λειτουργικές δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι Lacioni et al. (2011) θεωρούν ότι μέσω της χρήσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας δίνεται η δυνατότητα στα άτομα με σοβαρές ή /και πολλαπλές αναπηρίες να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να ελέγξουν το περιβάλλον και να ανταποκρίνονται σωστά στα διάφορα ερεθίσματα. Ακόμη, η χρήση των μέσων υποστηρικτικής τεχνολογίας κυρίως του ηλεκτρονικού υπολογιστή συμβάλλει στο να διαμορφώνεται ένα γόνιμο περιβάλλον μάθησης, να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή του μαθητή με ειδικές ανάγκες και στη συγκεκριμένη περίπτωση με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό να κατακτήσει ο συγκεκριμένος μαθητής/τρια τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζεται για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του (Μαστρογιάννης, 2016).

Επίσης, η υποστηρικτική τεχνολογία βοηθά τα συγκεκριμένα άτομα να αλληλοεπιδράσουν με αντικείμενα που υπάρχουν στο σχολείο που φοιτούν με έναν πιο αυτόνομο τρόπο καθώς και να ικανοποιήσουν μόνοι τους ορισμένες από τις ανάγκες τους που σε διαφορετική περίπτωση χρειάζονται τη βοήθεια των άλλων ατόμων, προκειμένου να τις ικανοποιήσουν (Lacioni et al., 2014). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην αξιοποίηση υποστηρικτικής τεχνολογίας βοηθούν τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλλουν στο να καταστήσουν τα άτομα αυτά ικανά να γίνουν πιο αποδοτικά στο επάγγελμα τους (Lacioni et al., 2014).

Η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας μπορεί να αντισταθμίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες που προκύπτουν λόγω της κατάστασης τους και να τους παρέχει ευκαιρίες να αναλαμβάνουν και να ολοκληρώνουν εργασίες καθώς και να βελτιώσουν την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Desideri, et al., 2013). Οι επαγγελματίες που ασχολούνται με τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας μπορούν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, ώστε μέσω αυτή της συγκεκριμένης συνεργασίας να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με το πώς θα μπορέσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα μέλη της οικογένειας να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα την υποστηρικτική τεχνολογία, προκειμένου να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των περιορισμών που

έχουν τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, ώστε με τον τρόπο αυτό τα άτομα αυτά να είναι σε θέση να αναπτύξουν νέες δεξιότητες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Desideri et al., 2013).

Ένα άτομο με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες για να μπορέσει να αναλάβει ένα επάγγελμα και να επιτύχει σε αυτό είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κινητικότητας του, δηλαδή τις κινητικές δεξιότητες του (Lancioni et al., 2017). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία βασίζονται στη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Επομένως, μέσα από αυτά τα προγράμματα τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα χρησιμοποιούν την υποστηρικτική τεχνολογία για να εξασκήσουν τις κινητικές δεξιότητες τους, ώστε να αποκτήσουν εκείνα τα προσόντα, τα οποία είναι απαραίτητα, προκειμένου να αναλάβουν με επιτυχία ένα επάγγελμα και να εξελιχθούν σε αυτό. Τέλος, μέσα από αυτή τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας για την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων αυξάνονται οι καρδιακοί παλμοί των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μέσω της αύξησης των καρδιακών τους παλμών να βελτιώνεται η υγεία τους (Lancioni et al., 2017).

Αν δεν υπάρξει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο να βασίζεται στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, δεν είναι δυνατόν αυτός ο/η μαθητής/τρια να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζεται για τη βελτίωση της ζωής του. Προς τη κατεύθυνση αυτή για τη διαμόρφωση του κατάλληλου για τον/την μαθητή/τρια μαθησιακού περιβάλλοντος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η υποστηρικτική τεχνολογία. Έτσι, για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτείται, προκειμένου να εξασφαλιστεί γι' αυτούς μία καλύτερη ζωή θα πρέπει να υπάρξει εξατομίκευση μέσω της χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας και με βάση τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με βαριές ή και πολλαπλές αναπηρίες του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία τους (Nganji & Brayshaw, 2017). Αυτό σημαίνει ότι με τη βοήθεια της υποστηρικτικής τεχνολογίας είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο για τους/τις μαθητές/τριες με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα τους δίνει τη δυνατότητα μέσω της χρήσης των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων να γίνεται πιο εύκολη γι' αυτούς η απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Nganji & Brayshaw, 2017).

Κάποια από τα σημαντικά μέσα υποστηρικτικής τεχνολογίας που παίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες είναι τα εξής: Οι συσκευές VOCA, οι οποίες βοηθούν τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Έτσι, μέσα από αυτές τις συσκευές τα άτομα αυτά είναι σε θέση να εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να αναπτύσσουν διάλογο με τα άτομα του περιβάλλοντός τους, δηλαδή με λίγα λόγια τους παρέχουν

τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους άλλους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα λειτουργικής επικοινωνίας και να αποκτήσουν έλεγχο των επιλογών και των επιθυμιών τους (Sigafoos et al., 2004; Καρτασίδου, υπό δημοσίευση b). Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Sigafoos et al. (2004) τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ήταν πιο δεκτικά στη χρήση συσκευής VOCA, διότι ήταν πιο εύκολη στη χρήση της και έτσι βοήθησε αποτελεσματικά τα άτομα αυτά με τη δυνατότητα της επικοινωνίας που τους προσέφερε να εξυπηρετούνται αυτόνομα καθώς και τα βοήθησε να αναπτύξουν και να διορθώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Κάποια άλλα σημαντικά μέσα υποστηρικτικής τεχνολογίας είναι οι μικροσκοπικές, οι οποίες είναι τεχνικές συσκευές που χρησιμοποιούνται από άτομα με βαριά νοητική υστέρηση και προβλήματα όρασης, με σκοπό να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται σωστά τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Lancioni et al., 2011). Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγαν οι Lancioni et al. (2014) άνδρες με βαριά νοητική υστέρηση και προβλήματα όρασης μπόρεσαν μέσω των μικροδιακοπών να αλληλοεπιδρούν με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος τους, να αντιδρούν σωστά σε ερεθίσματα και να πραγματοποιούν περίπλοκες διαδικασίες.

Τέλος, στο αναπηρικό αμαξίδιο είναι δυνατόν να τοποθετηθούν κι άλλες συσκευές όπως μικροδιακόπτες, ηλεκτρονικός υπολογιστής, προκειμένου να διευρυνθεί η λειτουργία του (Βούλγαρη και σύν., 2004). Έτσι, αυτή η δυνατότητα που προσφέρει το αναπηρικό αμαξίδιο να συνδέεται με άλλα τεχνολογικά μέσα διευκολύνει σημαντικά τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες σε πολλούς τομείς της ζωής τους.

3. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εκπαίδευση, η συναναστροφή με τους συνομηλίκους, η οικογένεια και η υποστηρικτική τεχνολογία μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην αυτοπραγμάτωση, δηλαδή να ανακαλύψουν τις κρυμμένες δυνάμεις που κατέχουν, ώστε να τις αξιοποιήσουν για τη βελτίωση της ζωής τους.

Επίσης, κρίνεται αναγκαίο ότι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βοηθήσουν τον μαθητή με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να κατακτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζεται για τη βελτίωση του βιοτικού του επιπέδου, πρέπει να προβούν με τη χρήση των κατάλληλων μέσων της υποστηρικτικής τεχνολογίας και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή τους, σε προσεκτικό σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε μέσα από αυτά τα προγράμματα να δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αφενός να προσαρμοστεί μέσα στην σχολική τάξη και αφετέρου να αποκτήσει ένα πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, οι γονείς του παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες για να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί τους να αναπτύξει την προσωπικότητα και να βελτιώσει τη ζωή του χρειάζεται να λάβουν τη κατάλληλη ψυχο-συναισθηματική υποστήριξη μέσω της οποίας θα μάθουν να διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματα που τους προκαλεί η κατάσταση του παιδιού τους, αλλά και θα αποκτήσουν και νέες δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να στηρίζουν αποτελεσματικά το παιδί τους. Επίσης, η πολιτεία, αλλά και κάθε άτομο που ασχολείται με τη φροντίδα και την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να προσφέρει στους γονείς παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες την κατάλληλη πληροφόρηση και να τους προτείνει ορισμένες λύσεις σε προβλήματα της καθημερινότητας, ώστε οι γονείς να είναι σε θέση να προβαίνουν σε εκείνες τις ενέργειες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ομαλή ανάπτυξη και στη βελτίωση της κατάστασης του παιδιού τους.

Τέλος, συναναστροφή με τους συνομηλίκους αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που βοηθά το άτομο με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς να επιχειρούν να σχεδιάζουν από κοινού ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στις οποίες θα καλούνται να συνεργαστούν μαθητές/τριες με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες με μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία, ώστε να επιτύχουν μέσω της συνεργασίας τους έναν συγκεκριμένο στόχο. Έτσι, μέσα από αυτή την συνεργασία θα δίνεται η δυνατότητα και στις δύο πλευρές, δηλαδή στους/στις μαθητές/τριες με βαριές ή /και πολλαπλές αναπηρίες και στους/στις μαθητές/τριες δίχως αναπηρία να γνωριστούν και να μάθει ο ένας από τον άλλο τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του καθώς και την αξία που έχει για τη ζωή του η συνεργασία τους και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα αφενός οι μαθητές/τριες δίχως αναπηρία να αποκτήσουν μία πιο θετική στάση για τα άτομα με βαριές ή και πολλαπλές αναπηρίες και αφετέρου οι μαθητές/τριες με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους να αποκτήσουν τα απαραίτητα στοιχεία (πχ. γνώσεις, νέες συμπεριφορές κ.ά.) που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Βιβλιογραφία

- Axelson, A-K. (2014). Children with profound intellectual and multiple disabilities and their participation in family activities. *School of Health Sciences*, 49, 61, 1-114. Jönköping: Jönköping University.
- Βούλγαρη, Η., Τριανταφύλλου, Σ., & Κατέβας, Ν-Ζ. (2004). Υποστηρικτική τεχνολογία: Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής ως Εργαλείο Επικοινωνίας και Ανεξάρτητης Διαβίωσης. Πρακτικά από το 4^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ: *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, 16-17 Οκτωβρίου 2004. Αθήνα, ΕΤΠΕ, 239-246.

- Browder, D-M., Mims, P-J., Spooner, F., Ahlgrim-Dehell, K., & Lee, A. (2008). Teaching Elementary Students with Multiple Disabilities to Participate in Share Stories. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(1-2), 3-12.
- Campodonico, F., Olivia, D., & Gronewey, J. (2014). People with multiple disabilities learn to engage in occupation and work activities with the support of technology-aided programs. *Research in Developmental Disabilities*, 35(6), 1264–1271.
- Chiariello, V., & Zimbaro, C. (2017). A Technology-Aided Program to Support Basic Occupational Engagement and Mobility in Persons with Multiple Disabilities. *Frontier in Public Health: Origins Research*, 5, 338.
- Desideri, L., Roentgen, U., Hoogerwerf, E-S., & Witte, L. (2013). Recommending assistive technology (AT) for children with multiple disabilities: A systematic review and qualitative synthesis of model and instruments for AT professionals. *Technology and disabilities*, 25(1), 3-13.
- De Geeter, K.L., Peppes, P., & Vlaskamp, C. (2002). Parents as experts: The position of children with profound multiple disabilities. *Child, Care, Health and Development*, 28(6), 443-453.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2005). Άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης: Οι αποκλεισμένοι ανάμεσα στους αποκλεισμένους. Έκθεση για την 3η Δεκεμβρίου 2004 - Εθνική Ημέρα ατόμων με αναπηρία. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.
- Hunt, P., Alwell, M., Farron-Davis, F., & Goetz, L. (1996). Creating Socially Supportive Environments for Fully Included Students who Experience Multiple Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 21(2), 53-71.
- Καρτασίδου, Λ. (υπό δημοσίευση). Εκπαίδευση μαθητών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.
- Καρτασίδου, Λ. (υπό δημοσίευση). Εκπαίδευση ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες και πρόβλημα όρασης στις επικοινωνιακές δεξιότητες.
- Lancioni, G., Singh, N., O'Reilly, M., & Sigafoos, M. (2011). Assistive Technology for Behavioural Intervention for Persons with Severe/Profound Multiple Disabilities: A selective overview. *European Journal of Behaviour of Analysis*, 12(1), 7-26.
- Lancioni, G., Singh, N., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Alberti, C., Perilli, V., Laporta, D., Campodonico, F., Olivia, D., & Gronewey, J. (2014). People with multiple disabilities learn to engage in occupation and work activities with the support of technology-aided programs. *Research in Developmental Disabilities*, 35(6), 1264–1271.
- Lancioni, G., Singh, N., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Alberti, G., Campodonico, F., Perilli, V., Chiariello, V., & Zimbaro, C. (2017). A Technology-Aided Program to Support Basic Occupational Engagement and Mobility in Persons with Multiple Disabilities. *Frontier in Public Health: Origins Research*, 5, 338.
- Μαστρογιάννης, Α. (2016). Ο υπολογιστής ειδικό, γνωστικό και υποστηρικτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή: Μερικές παραδειγματικές, συνηγορικές

- περιπτώσεις. Πρακτικά από το Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα, 2-5 Ιουνίου 2011. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2014(2), 309-327.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Polity and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83–87.
- Nganji, J-T., & Brayshaw, M. (2017). Disabilities -Aware Adaptive and Personalized Learning for Students with Multiple Disabilities. *International Journal of Information and Learning Technology*, 34(4), 307-321.
- Nijs, S., & Maes, B. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: a literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 153-165.
- Παπαζαφείρη, Μ., & Αργυρόπουλος, Β. (2021). Επαγγελματίες και παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση: Σύγχρονες προκλήσεις και προτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 177-198.
- Rogers, W., & Johnson, N. (2018) Strategies with several multiple disabilities within the general education classroom. *Physical disabilities: Education and related services*, 37(2), 1-12.
- Sigafoos, J., Drasgow, E., Halle, J. W., O'Reilly, M., Seely-York, S., Edrisinha, C., & Andrews, A. (2004). Teaching VOCA Use as a Communicative Repair Strategy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(4), 411–422.
- Skarsaune, S-N. (2023). Persons with profound and multiple learning disabilities as subjects of knowledge: Exploring the possibilities of empathy. *British Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 101-109.
- Σούλης, Σ-Γ.(2022). Μαθητές με πολλαπλή αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: κριτική θεώρηση. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 1(1), 82–94.

Οι Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τα Άτομα με Αναπηρία και η Εφαρμογή τους στην Ελλάδα

Αικατερίνη Ζιάβρου & Μαριαλένα Δάλλα

Περίληψη

Η προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) αποτελεί βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με στόχο την κοινωνική ένταξη, την ισότιμη συμμετοχή και την εξάλειψη των διακρίσεων. Η ΕΕ έχει θεσπίσει σημαντικά νομικά και πολιτικά εργαλεία, με πιο σημαντικό τη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ, την οποία έχουν επικυρώσει τόσο η ίδια όσο και τα κράτη-μέλη της. Η σύμβαση κατοχυρώνει θεμελιώδη δικαιώματα, όπως η ανεξάρτητη διαβίωση, η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η επαγγελματική ένταξη. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τα ευρωπαϊκά και εθνικά μέτρα για την προστασία των δικαιωμάτων των ΑμεΑ, καθώς και να αναλύσει πώς αυτά εφαρμόζονται στην Ελλάδα. Ειδικότερα, εξετάζεται η πολιτική του κυβερνώντος κόμματος, μέσα από παρεμβάσεις όπως η βελτίωση της προσβασιμότητας, η απλοποίηση της πιστοποίησης αναπηρίας και η δημιουργία του Ψηφιακού Μητρώου Αναπηρίας. Επιπλέον, καταγράφονται δράσεις που στηρίζουν την εκπαίδευση και την επαγγελματική ένταξη των ΑμεΑ. Παρά τις προόδους, εξακολουθούν να υπάρχουν σοβαρές προκλήσεις. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις που στοχεύουν σε μια πιο συμπεριληπτική ελληνική και ευρωπαϊκή κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: Άτομα με Αναπηρία, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ελλάδα, Θεσμικό πλαίσιο

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου 600.000 άτομα με κάθε είδους αναπηρία, κυρίως κινητική, οπτική, νοητική ή ψυχική, τα οποία αποτελούν το 10% του πληθυσμού. Από αυτά περίπου τα 150.000 είναι πιστοποιημένα με ποσοστό αναπηρίας άνω των 67%. Όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν την εντολή να βελτιώνουν την οικονομική και κοινωνική ζωή των ατόμων με αναπηρίες ώστε να εξασφαλιστεί η ενεργητική τους ένταξη στην κοινωνία όπου ζουν (Taxheaven, 2015). Για πολλά χρόνια, οι διάφορες κυβερνήσεις στη χώρα μας παρείχαν επιδόματα και κάθε είδους οικονομική ενίσχυση στα ΑμεΑ και τις οικογένειές τους, θεωρώντας πως έτσι θα καλύψουν τις καθημερινές τους ανάγκες. Πέρα όμως από την οικονομική βοήθεια, πρέπει να υπάρχει μέριμνα για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πτυχές του δημοσίου βίου, ώστε να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και να ενισχυθεί η ανεξάρτητη διαβίωση και η αξιοπρέπειά τους (European Congress on Disability, 2002, οπ. αναφ. στους Δρόσο & Αντωνίου, 2020). Η Νέα Δημοκρατία έχει λάβει αρκετά μέτρα και έχει θεσπίσει νόμους για τη ισότιμη πρόσβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, την κοινωνική ένταξη και την

συμπερίληψη σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ορισμένα από τα παραπάνω μέτρα και πολιτικές έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία, ενώ άλλα έχουν μείνει ακόμη σε θεωρητικό στάδιο.

1. Ευρωπαϊκές Προβλέψεις

1.1 Θεσμικό Πλαίσιο

1.1.1 Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η ΕΕ έχει δεσμευτεί να προάγει τη συμπερίληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση, ιδιαίτερα στα ΑμεΑ, όπως γίνεται εμφανές και από το θεσμικό της πλαίσιο. Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Union, 2012), ο οποίος έχει νομικά δεσμευτική ισχύ από τη Συνθήκη της Λισαβόνας (2009), λειτουργεί ως θεμέλιο για την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αρχικά, το άρθρο 21 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ προβλέπει ότι δεν θα γίνονται διακρίσεις σε βάρος καμίας κοινωνικής ομάδας, ούτε και των ΑμεΑ, ενώ με το άρθρο 26 αναγνωρίζονται τα δικαιώματα των εν λόγω ατόμων στην ανεξαρτησία και κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Τα άρθρα αυτά ενισχύονται και από άλλες διατάξεις που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα ΑμεΑ, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια (άρθρο 1), της ισότητας απέναντι στον νόμο (άρθρο 20), καθώς και του δικαιώματος πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας (άρθρο 35). Οι διατάξεις αυτές, σε συνδυασμό με τις αρχές της ισότητας και της προσβασιμότητας που πρεσβεύει η ΕΕ, στοχεύουν στην εξάλειψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ σε όλους τους τομείς της ζωής τους, από την εκπαίδευση και την απασχόληση, μέχρι την προσβασιμότητα και την ανεξάρτητη διαβίωση.

1.1.2 Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Η ΕΕ και τα κράτη-μέλη της έχουν προσχωρήσει και στην υπογραφή της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006), η οποία αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπηρία, να απολαμβάνουν θεμελιώδεις ελευθερίες χωρίς καμία διάκριση, καθώς αποτελούν θεμέλιο της ελευθερίας, της παγκόσμιας ειρήνης και της δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει ένα σύνολο καθοριστικών αρχών συμπεριλαμβανομένου του σεβασμού της αξιοπρέπειας, της διαφορετικότητας, της ατομικής αυτονομίας και της ελευθερίας επιλογών των ΑμεΑ, της μη διάκρισης, της πλήρους και αποτελεσματικής συμμετοχής και ένταξης στην κοινωνία, της ισότητας ευκαιριών, καθώς και της προσβασιμότητας. Με το άρθρο 5 της εν λόγω Σύμβασης, κατοχυρώνεται η ισότητα και η μη διάκριση, με την υποχρέωση των κρατών να διασφαλίζουν την ίση προστασία του νόμου για όλους τους πολίτες. Το Άρθρο 9 αφορά την προσβασιμότητα, επιβάλλοντας την εξάλειψη των εμποδίων σε υποδομές, μεταφορές, πληροφορίες και επικοινωνία. Το Άρθρο 19 θεμελιώνει το δικαίωμα στην

ανεξάρτητη διαβίωση και στην ένταξη στην κοινότητα, ενώ το Άρθρο 27 προβλέπει το δικαίωμα στην εργασία, σε συνθήκες ισότητας, χωρίς αποκλεισμούς ή διακρίσεις. Με το Άρθρο 24 διασφαλίζεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση και προβλέπεται ένα ενταξιακό, ποιοτικό και δωρεάν εκπαιδευτικό σύστημα για όλα τα άτομα με αναπηρία.

Με το άρθρο 4 της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, τα Συμβαλλόμενα Κράτη δεσμεύονται να προστατεύουν και να προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες των ΑμεΑ υιοθετώντας όλα τα αναγκαία μέτρα, ακόμα και νομοθετικά και διοικητικά, χωρίς να κάνουν κάποια διάκριση με βάση το είδος της αναπηρίας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η πρόβλεψη για εθνικούς μηχανισμούς παρακολούθησης της εφαρμογής της Σύμβασης (Άρθρο 33), οι οποίοι περιλαμβάνουν σημεία επαφής, μηχανισμούς συντονισμού και ανεξάρτητους φορείς προώθησης και προστασίας των δικαιωμάτων των ΑμεΑ. Με αυτόν τον τρόπο, η Σύμβαση δεν αποτελεί μόνο ένα νομικό εργαλείο αλλά ένα ολιστικό πλαίσιο πολιτικής που προωθεί την ισότητα, την κοινωνική ένταξη και τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας για όλα τα άτομα με αναπηρία.

1.2 Ευρωπαϊκές Πολιτικές

1.2.1 Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία

Η ΕΕ υιοθέτησε την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία για το διάστημα 2010-2020 με σκοπό να ενδυναμώσει τα άτομα με αναπηρία και να διασφαλίσει την ένταξή τους στην κοινωνία. Η Στρατηγική αυτή παίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της συμπερίληψης των ΑμεΑ μέσω πρωτοβουλιών που δεν έχουν κανονιστικό χαρακτήρα, αλλά παροτρύνουν την ανάληψη μέτρων για ισότητα σε εθνικό επίπεδο, αφού παρατηρείται μια αδυναμία ορισμένων κρατών-μελών στο συγκεκριμένο πεδίο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Ειδικότερα, ένα βασικό μη-νομοθετικό εργαλείο είναι η προώθηση της ευαισθητοποίησης και της ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών, ώστε μέσα από τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους να μπορέσουν οι κυβερνήσεις και οι οργανισμοί να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και να διευθετήσουν τις ανάγκες των ΑμεΑ. Για να λάβουν οι εθνικές αρχές χρηματοδότηση, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η εκπλήρωση ορισμένων κριτηρίων προσβασιμότητας των ΑμεΑ, κάτι που τους έδωσε κίνητρο να υιοθετήσουν τις αντίστοιχες πολιτικές. Ταυτόχρονα, η δράση της ΕΕ ενίσχυσε τις προσπάθειες κάθε κράτους-μέλους να εξαλείψει τα νομικά και οργανωτικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα, να παρέχει στήριξη για την εξατομικευμένη μάθηση χωρίς αποκλεισμούς και να βρίσκει έγκαιρα τις ειδικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Τον Μάρτιο του 2021, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε τη Στρατηγική για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία 2021-2030, ως συνέχεια της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Αναπηρία 2010-2020. Η στρατηγική βασίζεται στις αρχές της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και έχει στόχο τη διασφάλιση της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία

στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Κύριες Προτεραιότητες της Στρατηγικής αποτελούν η εξασφάλιση προσβασιμότητας σε προϊόντα, υπηρεσίες, υποδομές και ψηφιακά περιβάλλοντα και η διευκόλυνση της ελεύθερης μετακίνησης και διαβίωσης εντός της ΕΕ, καθώς και της συμμετοχής στις εκλογικές διαδικασίες (European Commission, 2021). Παράλληλα, η Στρατηγική προωθεί την αυτόνομη διαβίωση και ένταξη των ΑμεΑ στην κοινότητα μέσα από την παροχή πρόσβασης σε κατάλληλη στέγαση, υπηρεσίες και κοινωνική προστασία, ενώ καταπολεμά τις διακρίσεις και διασφαλίζει ίση πρόσβαση στη δικαιοσύνη, την εκπαίδευση, την υγεία, την απασχόληση και τον πολιτισμό. Τέλος, η εν λόγω Στρατηγική ενισχύει τον ρόλο της ΕΕ στην προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία διεθνώς, ιδιαίτερα σε περιοχές συγκρούσεων και κρίσεων και προάγει τον συντονισμό μεταξύ των θεσμικών οργάνων της ΕΕ και των κρατών μελών για την υλοποίηση των δράσεών της (European Commission, 2021).

Εικόνα 1: Ευρωπαϊκή Ψηφιακή Κάρτα Αναπηρίας



Η Στρατηγική της ΕΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία 2021–2030 περιλαμβάνει και μια σειρά στοχευμένων πρωτοβουλιών που αποσκοπούν στη βελτίωση της καθημερινής ζωής των ΑμεΑ, καθώς και στην ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής τους στην κοινωνία (European Commission, 2021). Ανάμεσα στις σημαντικότερες είναι η Ευρωπαϊκή Κάρτα Αναπηρίας (Εικόνα 1), που προωθείται για χρήση σε όλα τα κράτη μέλη ώστε να διασφαλίζεται η αναγνώριση της αναπηρίας και η πρόσβαση σε υπηρεσίες κατά τη μετακίνηση εντός ΕΕ και το Κέντρο Πόρων "AccessibleEU", με στόχο τη συγκέντρωση και διάδοση καλών πρακτικών και προτύπων προσβασιμότητας. Η στρατηγική περιλαμβάνει, επίσης, το Πακέτο Απασχόλησης για τα Άτομα με Αναπηρία, το οποίο στοχεύει στη στήριξη της ένταξης στην αγορά εργασίας μέσω κατάρτισης, προσαρμοσμένων θέσεων και πολιτικών ενδυνάμωσης. Τέλος, η Πλατφόρμα Αναπηρίας ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ θεσμών, κρατών μελών και οργανώσεων ΑμεΑ για την παρακολούθηση και εφαρμογή της στρατηγικής, ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα και τη διαφάνεια.

1.2.2 Ευρωπαϊκή Πράξη για την Προσβασιμότητα

Η Ευρωπαϊκή Πράξη για την Προσβασιμότητα (ΕΑΑ) αποτελεί ένα σημαντικό νομοθετικό μέτρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αποσκοπεί στη βελτίωση της προσβασιμότητας προϊόντων και υπηρεσιών για ΑμεΑ και ηλικιωμένους. Η Πράξη αυτή στοχεύει στην εναρμόνιση των απαιτήσεων προσβασιμότητας σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ, διευκολύνοντας την κυκλοφορία προσβάσιμων προϊόντων και υπηρεσιών στην ενιαία αγορά και ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη (European Parliament&Council Of The European Union, 2019). Καλύπτει μια ευρεία γκάμα προϊόντων που θεωρούνται κρίσιμα για την καθημερινή ζωή των πολιτών, όπως υπολογιστές και λειτουργικά συστήματα, smartphones, τηλεοράσεις και σχετικός εξοπλισμός, ΑΤΜ, μηχανήματα έκδοσης εισιτηρίων, e-readers, αλλά και υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων τραπεζικών υπηρεσιών (όπως πληρωμές και ηλεκτρονικό χρήμα), τηλεφωνικών υπηρεσιών και εξοπλισμού, υπηρεσιών μεταφορών (αεροπορικές, σιδηροδρομικές, οδικές και θαλάσσιες), e-commerce, e-books, ιστοσελίδων και εφαρμογών κινητών, οπτικοακουστικών μέσων (π.χ. τηλεοπτικές μεταδόσεις), κλήσεων στον ευρωπαϊκό αριθμό έκτακτης ανάγκης 112 (European Parliament&Council Of The European Union, 2019).

Η Πράξη απαιτεί από τους παρόχους αυτών των προϊόντων και υπηρεσιών να διασφαλίζουν την προσβασιμότητά τους με βάση κάποια ορισμένα πρότυπα, ώστε να είναι κατανοητά, λειτουργικά και χρησιμοποιήσιμα από άτομα με αναπηρίες. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή οδηγιών χρήσης σε προσβάσιμες μορφές, την εξασφάλιση συμβατότητας με τεχνολογίες υποβοήθησης και την εφαρμογή σχεδιαστικών αρχών που διευκολύνουν τη χρήση από όλους. Οι επιχειρήσεις που εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής της ΕΑΑ υποχρεούνται να συμμορφώνονται με αυτές τις απαιτήσεις έως τις 28 Ιουνίου 2025. Μη συμμόρφωση μπορεί να οδηγήσει σε κυρώσεις, οι οποίες καθορίζονται από τα κράτη μέλη και μπορεί να περιλαμβάνουν πρόστιμα ή άλλες ποινές (European Parliament&Council Of The European Union, 2019). Η Ευρωπαϊκή Πράξη για την Προσβασιμότητα αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία, διασφαλίζοντας ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν ισότιμη πρόσβαση σε βασικά προϊόντα και υπηρεσίες. Με την εναρμόνιση των προτύπων προσβασιμότητας σε όλη την ΕΕ, ενισχύεται η κοινωνική ένταξη και προωθείται η ανεξάρτητη διαβίωση για όλους τους πολίτες.

1.2.3 Οδηγία για την Ισότητα στην Απασχόληση

Η Οδηγία 2000/78/ΕΚ του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνωστή και ως Οδηγία για την Ισότητα στην Απασχόληση, θεσπίζει ένα γενικό πλαίσιο για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και το επάγγελμα, απαγορεύοντας τις διακρίσεις λόγω αναπηρίας, ηλικίας, θρησκείας ή πεποιθήσεων και σεξουαλικού προσανατολισμού. Συγκεκριμένα για τα ΑμεΑ, η Οδηγία απαγορεύει τόσο τις άμεσες όσο και τις έμμεσες διακρίσεις λόγω αναπηρίας στον τομέα της απασχόλησης και της επαγγελματικής κατάρτισης (Council Of The European Union, 2000). Άμεση διάκριση υφίσταται όταν

ένα άτομο αντιμετωπίζεται λιγότερο ευνοϊκά λόγω της αναπηρίας του, ενώ έμμεση διάκριση συμβαίνει όταν μια φαινομενικά ουδέτερη πρακτική ή κριτήριο θέτει τα άτομα με αναπηρία σε μειονεκτική θέση. Το άρθρο 5 της Οδηγίας υποχρεώνει τους εργοδότες να λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα, όπου χρειάζεται, για να επιτρέπουν σε άτομα με αναπηρία να έχουν πρόσβαση, να συμμετέχουν ή να προοδεύουν στην απασχόληση ή να υποβάλλονται σε κατάρτιση, εκτός εάν αυτά τα μέτρα επιβάλλουν δυσανάλογο βάρος στον εργοδότη. Επιπλέον, προστατεύει τα άτομα από απολύσεις ή άλλες δυσμενείς μεταχειρίσεις ως αντίδραση σε καταγγελίες ή νομικές ενέργειες που σχετίζονται με την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης.

Η Οδηγία εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς της απασχόλησης και του επαγγέλματος, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, καλύπτοντας την πρόσβαση στην απασχόληση, τις συνθήκες εργασίας, την επαγγελματική κατάρτιση και την ένταξη σε επαγγελματικές οργανώσεις. Έτσι, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την εξάλειψη των διακρίσεων στον χώρο εργασίας και την προώθηση της ισότητας για τα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή της εξαρτάται από την ενσωμάτωσή της στο εθνικό δίκαιο των κρατών μελών και την ενεργή επιβολή των διατάξεων της (Council of The European Union, 2000). Τα κράτη μέλη υποχρεούνται να διασφαλίζουν την ύπαρξη δικαστικών και/ή διοικητικών διαδικασιών για την επιβολή της αρχής της ίσης μεταχείρισης. Επιπλέον, πρέπει να προβλέπουν αποτελεσματικές, αναλογικές και αποτρεπτικές κυρώσεις σε περιπτώσεις παραβίασης των διατάξεων της Οδηγίας.

1.2.4 Καθοδήγηση για την Ανεξάρτητη Διαβίωση και την Ένταξη στην Κοινότητα των ΑμεΑ

Η Καθοδήγηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ανεξάρτητη Διαβίωση και την Ένταξη στην Κοινότητα των Ατόμων με Αναπηρία, που δημοσιεύθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2024, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της μετάβασης από την ιδρυματική φροντίδα σε υπηρεσίες βασισμένες στην κοινότητα. Η καθοδήγηση αυτή ευθυγραμμίζεται με τις υποχρεώσεις της ΕΕ και των κρατών μελών της βάσει της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, ιδιαίτερα με το Άρθρο 19 που αφορά την ανεξάρτητη διαβίωση και την ένταξη στην κοινότητα. Παρέχει πρακτικές συστάσεις στα κράτη μέλη σχετικά με τη χρήση των κονδυλίων της ΕΕ για την επιτάχυνση αυτής της μετάβασης, με στόχο την ενίσχυση της ανεξάρτητης διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία. Βασικοί άξονες της Καθοδήγησης αποτελούν η ενίσχυση της Ανεξάρτητης Διαβίωσης και της παροχής επιλογών στα άτομα με αναπηρία σχετικά με το πού και με ποιον θα ζουν, προωθώντας την ανεξάρτητη διαβίωση και την πλήρη ένταξή τους στην κοινότητα, καθώς και η προώθηση προσβάσιμων και ποιοτικών υπηρεσιών στην κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων της προσωπικής βοήθειας, της επαγγελματικής φροντίδας στο σπίτι και της υποστήριξης για την ένταξη στην αγορά εργασίας (European Commission, 2024).

Προτείνεται η αξιοποίηση των ευρωπαϊκών χρηματοδοτικών εργαλείων, όπως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο Plus (ESF+) και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ERDF), για την υποστήριξη της μετάβασης από την ιδρυματική φροντίδα σε υπηρεσίες βασισμένες στην κοινότητα. Παράλληλα, η Καθοδήγηση προτρέπει τη δημιουργία μηχανισμών παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου προς την ανεξάρτητη διαβίωση, με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών. Πράγματι, τονίζει την ανάγκη για ενεργή συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και των οργανώσεών τους στη διαμόρφωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των πολιτικών και των υπηρεσιών που τους αφορούν (European Commission, 2024). Με αυτόν τον τρόπο, θα γίνει ευκολότερη η μετάβαση από την ιδρυματοποίηση στην ανεξάρτητη διαβίωση.

2.Εφαρμογή στην Ελλάδα

2.1 Εργασιακά Δικαιώματα: Θεσμικά Μέτρα και Προοπτικές

Μέχρι πρόσφατα, η επαγγελματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) θεωρείτο δύσκολο εγχείρημα, με τις πολιτικές να εστιάζουν κυρίως στην οικονομική ενίσχυση μέσω επιδομάτων. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δεν εξασφάλιζε την ουσιαστική κοινωνική ένταξη και αυτονομία των ΑμεΑ. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μόνο το 50% των ΑμεΑ εργάζονται, σε αντίθεση με το 75% των ατόμων χωρίς αναπηρία, ενώ το 28,4% αντιμετωπίζει κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού, έναντι 17,8% του γενικού πληθυσμού. Η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζει μόλις το 29,4% για τα ΑμεΑ, συγκριτικά με το 43,8% των ατόμων χωρίς αναπηρία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.η.).

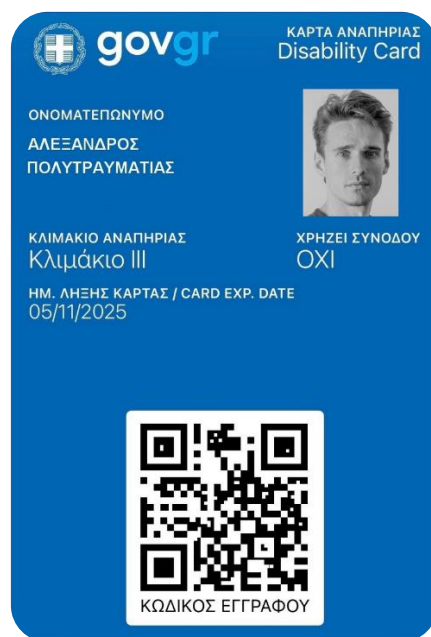
Στην Ελλάδα, σύμφωνα με στοιχεία του 2016, το ποσοστό απασχόλησης των ατόμων με σοβαρή αναπηρία ηλικίας 20–64 ετών ήταν μόλις 24,2%, ενώ το ποσοστό ανεργίας έφθανε το 39% (ΕΣΑμεΑ, 2018). Ο Νόμος 3699/2008 και το άρθρο 21, παρ. 6 του Συντάγματος κατοχυρώνουν το δικαίωμα των ΑμεΑ στην επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Ένα από τα θεσμοθετημένα μοντέλα ένταξης είναι η προστατευμένη εργασία, που παρέχει σε ΑμεΑ ένα εργασιακό πλαίσιο μειωμένων απαιτήσεων. Τα Παραγωγικά Ειδικά Κέντρα (ΠΕΚΕ), θεσπισμένα το 1989, στοχεύουν στην απασχόληση ατόμων με νοητικές, σωματικές και πολλαπλές αναπηρίες, χωρίς όμως έντονη παραγωγική δραστηριότητα, με αποτέλεσμα τη μη αμειβόμενη εργασία και τον προνοιακό χαρακτήρα τους (Δρόσος & Αντωνίου, 2020).

Οι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝΣΕΠ) ενισχύουν την κοινωνική επιχειρηματικότητα και την απασχόληση ΑμεΑ σε τομείς όπως η υγεία και η εκπαίδευση. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το “Myrtillo”, όπου το 90% των εργαζομένων είναι ΑμεΑ. Παρ’ όλα αυτά, οι εγκεκριμένες ΚΟΙΝΣΕΠ με έμφαση στα ΑμεΑ στη χώρα είναι ελάχιστες (Ειδική Γραμματεία ΚΑΟ, 2019). Η υποστηριζόμενη εργασία προωθεί την ένταξη ΑμεΑ στην ανοικτή αγορά, με διαρκή υποστήριξη τόσο

προς τον εργαζόμενο όσο και προς τον εργοδότη. Το 2023, ξεκίνησε η διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου για την εφαρμογή της, με πρόβλεψη για την πιστοποίηση επαγγελματιών "jobcoaches" και τη δημιουργία σχετικού μητρώου (Taxheaven, 2023). Ωστόσο, οι ρυθμίσεις αυτές παραμένουν σε αρχικό στάδιο εφαρμογής.

Το Εθνικό Σχέδιο Άμεσης Δράσης (Ν. 4622/2019) και ειδικότερα ο Στόχος 14, στοχεύουν στην ενίσχυση της απασχόλησης των ΑμεΑ μέσω θεσμικών κινήτρων, εργονομικών παρεμβάσεων στους χώρους εργασίας και κανονισμών για την τηλεργασία και τους συνοδούς εργαζομένων με αναπηρία. Σημαντικές πρωτοβουλίες των τελευταίων ετών περιλαμβάνουν την αύξηση της επιχορήγησης μισθολογικού κόστους για εργοδότες από 70% σε 90%, την εφαρμογή προγράμματος Εργονομικής Διευθέτησης με επιδότηση έως 2.500 ευρώ για την προσαρμογή των θέσεων εργασίας, καθώς και την προώθηση της ψηφιακής απασχόλησης, η οποία μειώνει τις μετακινήσεις και διευρύνει τις ευκαιρίες για τα ΑμεΑ (ΔΥΠΑ, 2021; Σταμάτης, 2022).

Εικόνα 2: Ελληνική Ψηφιακή Κάρτα Αναπηρίας



Τέλος, η Ψηφιακή Κάρτα Αναπηρίας (Εικόνα 2), θεσμοθετημένη το 1996 και πλήρως ενεργοποιημένη το 2022, συμβάλλει στην προστασία των προσωπικών δεδομένων και διευκολύνει την πρόσβαση των ΑμεΑ σε υπηρεσίες, υποκαθιστώντας την ανάγκη συνεχούς επανέκδοσης δικαιολογητικών (Υπουργείο Εργασίας, 2022). Συμπερασματικά, η μετάβαση από το προνοιακό στο υποστηρικτικό και ενταξιακό μοντέλο απασχόλησης στην Ελλάδα βρίσκεται σε εξέλιξη. Παρά την πρόοδο, απαιτείται ενίσχυση των υποστηρικτικών μηχανισμών, ουσιαστική εφαρμογή της νομοθεσίας και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή των ΑμεΑ στην επαγγελματική ζωή.

2.2 Κοινωνική Ένταξη και Αυτονόμηση Ατόμων με Αναπηρία: Νομοθετικές και Πολιτικές Παρεμβάσεις

Η κοινωνική ένταξη και η αυτόνομη διαβίωση των ατόμων με αναπηρία αποτελούν κρίσιμους άξονες των σύγχρονων ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών. Η Οδηγία 2019/882 της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνωστή ως «Ευρωπαϊκή Πράξη Προσβασιμότητας», συνιστά σημαντική νομοθετική εξέλιξη προς την κατεύθυνση της καθολικής προσβασιμότητας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2019). Στόχος της είναι η εναρμόνιση των απαιτήσεων προσβασιμότητας για προϊόντα και υπηρεσίες εντός της ενιαίας αγοράς, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της ανεξάρτητης διαβίωσης ατόμων με αναπηρία και λειτουργικούς περιορισμούς, όπως οι ηλικιωμένοι ή οι έγκυες γυναίκες (Λολίτσας, 2022). Η ενσωμάτωσή της στο ελληνικό δίκαιο το 2022 καλύπτει ευρύ φάσμα τεχνολογικών και ψηφιακών προϊόντων και υπηρεσιών, όπως έξυπνα τηλέφωνα, μηχανήματα έκδοσης εισιτηρίων, τραπεζικές υπηρεσίες, POS, ATM, ηλεκτρονικά βιβλία και εφαρμογές για κινητά, με υποχρεωτική συμμόρφωση από τα τέλη Ιουνίου 2025 (Λολίτσας, 2022).

Η εφαρμογή της οδηγίας με βάση την αρχή του καθολικού σχεδιασμού αναμένεται να ενισχύσει την καθολική συμμετοχή και ισότητα, εξαλείφοντας τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινότητα τους. Πολιτικές δηλώσεις, όπως εκείνες του Άδωνι Γεωργιάδη στη Βουλή, υπογραμμίζουν την πρόθεση της κυβέρνησης να υιοθετήσει τις προτάσεις της ΕΣΑμεΑ, εφόσον είναι συμβατές με την οδηγία, αν και αναγνωρίζεται ότι η εφαρμογή των μέτρων προχωρά με βραδύτερο ρυθμό από τον αναμενόμενο (Γεωργιάδης, 2022).

Παράλληλα, σημαντικό ρόλο στην αποϊδρυματοποίηση και την ενίσχυση της αυτονομίας διαδραματίζει η ανάπτυξη των Στεγών Υποστηριζόμενης Διαβίωσης (ΣΥΔ). Στο πλαίσιο του «Ολιστικού Σχεδίου Παρέμβασης», το οποίο παρουσιάστηκε από την Υφυπουργό Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων Δόμνα Μιχαηλίδου, δρομολογούνται παρεμβάσεις για την πρόωπη ανίχνευση του αυτισμού, την επαγγελματική κατάρτιση και την αυτόνομη διαβίωση (Capital.gr, 2021). Το Υπουργείο εργάζεται για την εξειδίκευση του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου, με έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αυτισμού, προκειμένου να εξασφαλιστεί ουσιαστική κοινωνική ένταξη και ενδυνάμωση (Capital.gr, 2021). Οι δομές αυτές ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των ωφελούμενων και στηρίζουν τις οικογένειές τους, συμβάλλοντας έτσι στην οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Εικόνα 3: Στέγη Υποστηριζόμενης Διαβίωσης «Κυψέλη» στα Ιωάννινα



Σημαντική πρωτοβουλία προς την ίδια κατεύθυνση αποτελεί το πρόγραμμα «Προσωπικός Βοηθός για ΑμεΑ», το οποίο θεσμοθετήθηκε με τα άρθρα 32–39 του Ν. 4837/2021. Ο προσωπικός βοηθός υποστηρίζει το άτομο με αναπηρία σε τομείς της καθημερινής ζωής, της εργασίας, της εκπαίδευσης και της κοινωνικής συμμετοχής, πάντα σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιλογές του ίδιου του ατόμου (Προσωπικός Βοηθός, χ.η.). Η πρώτη πιλοτική φάση του προγράμματος εφαρμόστηκε στην Αττική, καλύπτοντας 1000 ωφελούμενους, ενώ η επέκτασή του σε εθνικό επίπεδο προγραμματίζεται για το 2024. Οι υποψήφιοι προσωπικοί βοηθοί επιμορφώνονται κατάλληλα και προσλαμβάνονται βάσει ειδικών κριτηρίων, ενώ η αξιολόγηση των ΑμεΑ γίνεται από διεπιστημονικές επιτροπές, λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργικότητα και τις κοινωνικές ανάγκες του ατόμου.

Η ισότιμη συμμετοχή των ΑμεΑ στον πολιτισμό αποτελεί επίσης βασικό πεδίο κοινωνικής ένταξης. Η προσβασιμότητα στον Αρχαιολογικό Χώρο της Ακρόπολης για άτομα με οπτική αναπηρία αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικής. Μετά από ομόφωνη γνωμοδότηση του Κεντρικού Αρχαιολογικού Συμβουλίου (Newsroom, 2021), το Υπουργείο Πολιτισμού, με τη στήριξη του Ιδρύματος Ωνάση και του Φάρου Τυφλών Ελλάδος, ολοκλήρωσε τη δημιουργία απτικής διαδρομής και την παροχή έντυπου και τεχνολογικού υλικού προσβασιμότητας. Το έργο περιλαμβάνει 12 σταθμούς πληροφόρησης με απτικά βοηθήματα, ειδική εφαρμογή πλοήγησης συμβατή με Android και iOS, καθώς και έντυπο υλικό σε μεγαλογράμματη και Braille γραφή σε έξι γλώσσες (Onassis Foundation, 2022· Newsroom, 2022).

Η αναβάθμιση της προσβασιμότητας στον Αρχαιολογικό Χώρο της Ακρόπολης για άτομα με οπτική αναπηρία συνιστά ένα σημαντικό βήμα προς την ισότιμη συμμετοχή όλων στην πολιτιστική ζωή. Στο πλαίσιο του έργου, τοποθετήθηκε απτική κάτοψη με υπομνηματισμό στην ελληνική και αγγλική Braille γραφή, καθώς και πινακίδα απτικής διαδρομής, επίσης σε Braille. Προστέθηκαν δύο ενημερωτικές πινακίδες με αρχαιολογικά-ιστορικά στοιχεία και προπλάσματα κίωνων των τριών αρχιτεκτονικών

ρυθμών: δωρικού, ιωνικού και κορινθιακού (Newsroom, 2022). Επιπλέον, το προσωπικό φύλαξης εκπαιδεύτηκε ειδικά για την εξυπηρέτηση ατόμων με οπτική αναπηρία, ενώ οριοθετήθηκαν νέες θέσεις στάθμευσης ΑμεΑ και τοποθετήθηκαν επιπλέον πινακίδες με Braille και μεγαλογράμματη γραφή (Ιωαννίδης, 2021). Η νέα διαδρομή εγκαινιάστηκε στις 24 Νοεμβρίου 2022 παρουσία της Υπουργού Πολιτισμού και στελεχών του Ιδρύματος Ωνάση και του Φάρου Τυφλών Ελλάδος. Το έργο αυτό αποκαθιστά ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα: την πρόσβαση στην πολιτιστική κληρονομιά. Πλέον, τα άτομα με οπτική αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν την ιστορία της Ακρόπολης, ένα αγαθό που για τους περισσότερους θεωρείται αυτονόητο.

Συνολικά, οι παραπάνω παρεμβάσεις σηματοδοτούν τη σταδιακή μετάβαση από το πατερναλιστικό μοντέλο φροντίδας σε μια σύγχρονη προσέγγιση βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ενδυνάμωση και την αυτοδιάθεση των ΑμεΑ. Ωστόσο, η πραγματική αποτελεσματικότητα των πολιτικών αυτών εξαρτάται από τη συστηματική εφαρμογή τους σε εθνική κλίμακα και την ενεργή συμμετοχή των ίδιων των ατόμων με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν.

Εικόνα 4: Απτικά Βοηθήματα για Άτομα με Οπτική Αναπηρία



2.3 Ισότιμη Πρόσβαση στην Εκπαίδευση

Η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για κάθε παιδί, ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή αναπηριών. Την Παγκόσμια Ημέρα Αυτισμού, στις 2 Απριλίου 2022, στη χώρα μας τέθηκαν σε εφαρμογή δράσεις πρώιμης παρέμβασης με στόχο τη στήριξη παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες. Μεταξύ αυτών ξεχώρισε το Πιλοτικό Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης, το οποίο βασίστηκε στο νομοσχέδιο του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, άρθρα 52 και 53 (Βούγιας, 2022). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε την εκπαιδευτική χρονιά 2022-23 και εντάσσεται στην Εθνική Στρατηγική Αποϊδρυματοποίησης για παιδιά ηλικίας 0-6 ετών με αναπηρίες ή

αυξημένο κίνδυνο εμφάνισής τους. Συγκεκριμένα, αφορά παιδιά με ΔΑΦ, σύνδρομο Down, νοητική αναπηρία, προβλήματα ακοής ή όρασης, κινητικές ή λεκτικές διαταραχές (Σταμάτης, 2022). Ο βασικός σκοπός του ήταν η ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών, η στήριξη της οικογένειας και η κοινωνική τους ένταξη, αποφεύγοντας τον αποκλεισμό.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος ανά γνωστικό αντικείμενο, ενώ ενδοσχολικοί συντονιστές ή διευθυντές σχολικών μονάδων αναλάμβαναν την εποπτεία (Βούγιας, 2022). Παράλληλα, η οικογένεια ελάμβανε εξατομικευμένη υποστήριξη μέσω οικογενειοκεντρικής παρέμβασης, από διεπιστημονικές ομάδες. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες περιλάμβαναν:

α) ειδικές θεραπείες, β) εκπαίδευση σε υποστηρικτική τεχνολογία, γ) νοηματική γλώσσα, δ) προσαρμογή περιβάλλοντος ώστε να γίνει προσβάσιμο (Σταμάτης, 2022). Η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Ε.Τ.Α.Α.) ορίστηκε υπεύθυνη για την υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος, με τη Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης να καταθέτει σχετική Έκθεση Αξιολόγησης στον Υπουργό Εργασίας.

Το πρόγραμμα είχε ουσιαστικά οφέλη, αφού έθεσε σαφείς κατευθύνσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τις οικογένειες, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν αυτονομία και να αποφύγουν την ιδρυματοποίηση (Βούγιας, 2022). Παράλληλα, σημαντικό ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση διαδραμάτισε το Πρόγραμμα «Κυψέλη», όπως ορίζεται στον νόμο 4837/2021 (ΦΕΚ 178/Α/01.10.2021). Το πρόγραμμα στοχεύει στην αναβάθμιση των υπηρεσιών στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς και στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με αναπηρία. Πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με φορείς όπως τα Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας και τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών με Αναπηρία (Σταμάτης Γ., 2022).

Ένα ακόμη σημαντικό έργο ήταν η Μεταρρύθμιση του πλαισίου παρέμβασης στην παιδική ηλικία για παιδιά με αναπηρία, το οποίο ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2021. Παρότι υπάρχουν λίγες διαθέσιμες πληροφορίες, το έργο στοχεύει στη δημιουργία σχεδίου δράσης για ποιοτικές υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης (Σταμάτης Γ., 2022). Επίσης, η κ. Δόμνα Μιχαηλίδου παρουσίασε σχέδιο για την πρώιμη διάγνωση και παρέμβαση, στοχεύοντας σε παιδιά έως 4 ετών, με προδιαγραφές διαπαιδαγώγησης και συμμετοχή ειδικών (Πολιτική, 2021). Αν και δεν έχουν δημοσιευθεί παραδείγματα εφαρμογής, το Πιλοτικό Πρόγραμμα Πρώιμης Ανίχνευσης Παιδιών αποτέλεσε πρακτικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση.

Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ, παρουσιάστηκε από τη Νέα Δημοκρατία υπό τον υπουργό Επικρατείας Γεραπετρίτη (2022) και περιλάμβανε πρωτοβουλίες όπως:

- Πρώιμη Παρέμβαση
- Ένταξη παιδιών με αναπηρία στα πανεπιστήμια

- Διορισμούς εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής
- Ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε σχολεία
- Αναδιαμόρφωση ΚΕΔΑΣΥ και ΕΔΥ

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το ψήφισμα της 3ης Δεκεμβρίου 2021 για την πρόσβαση των ΑμεΑ στα πανεπιστήμια δεν συνοδεύτηκε από ΦΕΚ, άρα δεν τέθηκε σε εφαρμογή. Οι απαραίτητες προσαρμογές σε υποδομές, όπως τουαλέτες, ειδικά οπτικοακουστικά μέσα και εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν υλοποιήθηκαν. Εξαιρέση αποτελεί η αναμορφωμένη, προσβάσιμη είσοδος ΑμεΑ στον 5ο όροφο της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών (Σταμάτης Γ., 2022). Μάλιστα, η αίτηση του Παντείου Πανεπιστημίου για έργο προσβασιμότητας απορρίφθηκε από την Υπουργό Παιδείας, Νίκη Κεραμέως, λόγω οικονομικών περιορισμών, δείχνοντας πως η ισότιμη πρόσβαση δεν αποτελεί ακόμα ουσιαστική προτεραιότητα (Πολιτική, 2021).

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία των ευρωπαϊκών θεσμικών και πολιτικών εργαλείων για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ΑμεΑ, καθώς και τις προσπάθειες αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ελλάδα στην πλήρη και ουσιαστική εφαρμογή τους. Αν και έχουν πραγματοποιηθεί αξιοσημείωτα βήματα προς την κατεύθυνση της προσβασιμότητας, της κοινωνικής ένταξης και της επαγγελματικής αποκατάστασης των ΑμεΑ, εξακολουθούν να παρατηρούνται υστερήσεις στην πράξη. Η επιτυχής ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική, επαγγελματική και πολιτιστική ζωή δεν αποτελεί απλώς υποχρέωση της πολιτείας έναντι διεθνών δεσμεύσεων, αλλά συνιστά θεμελιώδη όρο για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της δημοκρατικής ισότητας. Απαιτείται η μετάβαση από την επιδοματική λογική και την ιδρυματοποίηση στην ουσιαστική ενδυνάμωση, με στοχευμένες πολιτικές, ενεργή συμμετοχή των ίδιων των ΑμεΑ στη λήψη αποφάσεων, και μια εκπαίδευση που να προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η πολιτεία χρειάζεται να επενδύσει σε μηχανισμούς παρακολούθησης, προσβασιμότητα, υποστηρικτικές υπηρεσίες και διατομεακή συνεργασία, ώστε να τεθούν οι βάσεις για μια πραγματικά συμπεριληπτική κοινωνία, όπου η αναπηρία δεν θα αποτελεί εμπόδιο, αλλά μία ακόμη ανθρώπινη ιδιαιτερότητα που αναγνωρίζεται, στηρίζεται και ενσωματώνεται.

Βιβλιογραφία

- Βούγιας, Γ. (2022). *Πρώιμη παρέμβαση και εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά με αναπηρία*. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.
- Capital.gr. (2021). *Ολιστικό σχέδιο παρέμβασης για τον αυτισμό από τη Δ. Μιχαηλίδου*. <https://www.capital.gr>

- Council of the European Union. (2000). Council Directive 2000/78/EC of 27 November 2000 establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation. *Official Journal of the European Union*, L 303.
- Δρόσος, Π., & Αντωνίου, Ε. (2020). *Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα: Νομικά και κοινωνικά εμπόδια*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- ΔΥΠΑ. (2021). *Προγράμματα απασχόλησης για άτομα με αναπηρία*. Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης.
- Ειδική Γραμματεία Κοινωνικής & Αλληλέγγυας Οικονομίας. (2019). *Έκθεση για τις ΚΟΙΝΣΕΠ και την κοινωνική ένταξη ατόμων με αναπηρία*. Υπουργείο Εργασίας.
- ΕΣΑμεΑ. (2018). *Ετήσια έκθεση για την απασχόληση και τις συνθήκες διαβίωσης των ΑμεΑ στην Ελλάδα*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- European Commission. (2010). *Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια*. <https://eur-lex.europa.eu>
- European Commission. (2021). *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021–2030*. <https://commission.europa.eu>
- European Commission. (2024). *Guidance on independent living and inclusion in the community of persons with disabilities in the context of EU funding*. <https://commission.europa.eu>
- European Parliament & Council of the European Union. (2019). *Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services*. *Official Journal of the European Union*, L 151.
- European Union. (2012). Charter of Fundamental Rights of the European Union. *Official Journal of the European Union*, C 326, 391–407.
- Γεωργιάδης, Α. (2022). *Δηλώσεις στη Βουλή για την εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Πράξης Προσβασιμότητας*. Πρακτικά Βουλής.
- Ιωαννίδης, Μ. (2021). *Η νέα διαδρομή της Ακρόπολης για άτομα με αναπηρία*. Υπουργείο Πολιτισμού.
- Λολίτσας, Κ. (2022). Η ενσωμάτωση της Ευρωπαϊκής Πράξης Προσβασιμότητας στο ελληνικό δίκαιο. *Νομική Επιθεώρηση*, 34(2), 77–89.
- Newsroom. (2021). *Απτική διαδρομή στην Ακρόπολη για άτομα με αναπηρία*. <https://www.newsit.gr>
- Newsroom. (2022). *Εγκαινιάστηκε η νέα διαδρομή για ΑμεΑ στην Ακρόπολη*. <https://www.newsit.gr>
- Onassis Foundation. (2022). *Πρόσβαση στην πολιτιστική κληρονομιά: Η συμβολή του Ιδρύματος στην Ακρόπολη*. <https://www.onassis.org>
- Πολιτική. (2021). *Η προσβασιμότητα στα πανεπιστήμια: Κενά και προβλήματα*. <https://www.politic.gr>
- Προσωπικός Βοηθός. (χ.χ.). *Εθνικό πρόγραμμα προσωπικού βοηθού για άτομα με αναπηρία*. <https://prosopikosvoithos.gov.gr>

- Σταμάτης, Γ. (2022). *Πολιτικές ενίσχυσης της προσβασιμότητας και της ένταξης των ΑμεΑ στην Ελλάδα*. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.
- Taxheaven. (2015). *Στοιχεία για τα άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα και πολιτικές κοινωνικής ένταξης*. <https://www.taxheaven.gr>
- Taxheaven. (2023). *Υποστηριζόμενη εργασία: Νομικό πλαίσιο και εφαρμογή*. <https://www.taxheaven.gr>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series*, 2515, 3.
- Υπουργείο Εργασίας. (2022). *Ψηφιακή Κάρτα Αναπηρίας: Λειτουργίες και πλεονεκτήματα*. <https://ypergasias.gov.gr>

Η μουσική ως εργαλείο μάθησης στο Σχολείο για Όλους

Νεφέλη-Σπυριδούλα Σούκερα, Βασιλική Τζιούνα & Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης

Περίληψη

Η μουσική ως μάθημα είναι από τη φύση της συμπεριληπτική και ανταποκρίνεται στη συμμετοχή των περισσότερων παιδιών στο μάθημα. Τα μουσικά σύνολα, παιχνίδια και γενικότερα οι δραστηριότητες μέσα από το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο ευνοούν την ομαδικότητα και τη συνεργασία των παιδιών, ακόμη και αυτών που δυσκολεύονται σε άλλα γνωστικά μαθήματα ή έχουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη/αναπηρία. Επίσης, το γεγονός ότι το μάθημα της μουσικής δεν είναι βαθμοθηρικό και δεν προάγει τον ανταγωνισμό και τη διάκριση μεταξύ των μαθητών, το καθιστά ευνοϊκό για την δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος. Ακόμη, η μουσική ως συμβολική γλώσσα είναι κατανοητή από όλα τα παιδιά και έτσι το μάθημα αυτό στα χέρια έμπειρων εκπαιδευτικών γίνεται συμπεριληπτικό εργαλείο και συμβάλλει με επιτυχία στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τις απόψεις και τις γνώσεις εκπαιδευτικών μουσικής για την συμπεριληπτική εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και τις πρακτικές που ακολουθούν σε ένα Σχολείο για Όλους. Ως ερευνητικό εργαλείο κρίθηκε καταλληλότερη η μέθοδος της ημι – δομημένης συνέντευξης. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εννέα εκπαιδευτικοί μουσικής που την σχολική χρονιά 2024 – 2025 υπηρέτησαν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ιωάννινα και η Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μουσικής του νομού Ιωαννίνων. Από τα συμπεράσματα της έρευνας αναδείχθηκε ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί το κατάλληλο επιμορφωτικό επίπεδο πάνω σε θέματα που άπτονται του αντικειμένου μελέτης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, οι απόψεις, γνώσεις και εμπειρίες τους σε θέματα που σχετίζονται με την συμπεριληπτική εκπαίδευση ατόμων με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, παρουσιάζουν ορισμένες αντιφάσεις. Ωστόσο, οι πλειοψηφία αυτών τίθεται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς όπως αναφέρουν, παρουσιάζει σημαντικά οφέλη για όλα τα παιδιά. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που άπτονται της μελέτης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της σχολικής συμπερίληψης των κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων, όπως παραδείγματός χάρη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, αποτελεί πρωταρχική πολιτική επιλογή. Σε ένα «Σχολείο για όλους», δηλαδή μέσα από την κοινή σχολική ζωή και μάθηση των

παιδιών με ή/και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, αίρονται προκαταλήψεις και φοβίες για το διαφορετικό και ενισχύεται η ομαδικότητα και η συνδημιουργία, θέτοντας στους μαθητές τις βάσεις για τη δόμηση μιας κοινωνίας αλληλεγγύης και συνεργασίας.

Λέξεις – κλειδιά: μουσική, συμπερίληψη, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το ζήτημα της αναπηρίας έχει απασχολήσει πολλούς κλάδους της επιστήμης, όπως είναι η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, ο χώρος της ιατρικής ή της παιδαγωγικής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έρχονται στο φως πολλοί ορισμοί από διαφορετικές οπτικές, χωρίς να έχει διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός. Μια σύγχρονη και ολοκληρωμένη προσέγγιση του όρου «αναπηρία» είναι αυτή που δίνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization [WHO], 2001). Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της αναπηρίας αναφέρεται σε οποιαδήποτε κατάσταση του νου και του σώματος ενός ατόμου, που το δυσκολεύει να προβεί σε ορισμένες δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και στην επικοινωνία του με τον γύρω κόσμο. Αυτό οδηγεί στην μη ύπαρξη ισότιμης πρόσβασής του μέσα σε μια κοινωνία.

Σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης, περιλαμβάνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών, χωρίς την ύπαρξη διακρίσεων ή προκαταλήψεων. Όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται ισότιμα και με σεβασμό. Στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μέσω της εξατομίκευσης να δημιουργηθούν στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας που θα έχουν ως στόχο να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών και να βελτιώσουν την αποδοτικότητά τους (Σούλης, 2008).

Στη συνέχεια, με βάση τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και συγκεκριμένα με βάση τον 4115/2013, αρ. 39, προκύπτει η επέκταση των (ΣΜΕΑ) Σχολικών Μονάδων Αγωγής και Εκπαίδευσης σε κέντρα υποστήριξης (ΕΑΕ) Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης, με τις σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν να συνιστούν τις (ΣΔΕΥ), Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης. Στόχος αποτελεί η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης, των τμημάτων ένταξης ή των κατ' οίκων διδασκαλίας, καθώς και η υποστήριξη, ενδυνάμωση και προώθηση της συνεργασίας (Μωραΐτη, 2023).

Αναφορικά με τον ρόλο της μουσικής στην ειδική αγωγή, είναι γνωστό ότι συμβάλλει σημαντικά ως ενίσχυση, εξισορρόπηση και παρέμβαση στην ενασχόληση με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, η μουσική ενισχύει τον τομέα της κοινωνικό – συναισθηματικής ανάπτυξης και της μάθησης, βοηθώντας το άτομο να εκφράσει προσωπικά συναισθήματα και να ενταχθεί πιο δυναμικά μέσα στην ομάδα. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στη σύλληψη νοημάτων και την οργάνωση των σκέψεων τους, μέσα στα πλαίσια μιας

διαπροσωπικής σχέσης. Προκειμένου, όμως, να μην αδικηθούν οι ανάγκες αυτών των ατόμων είναι βασικό να τους δίνονται δυνατότητες αυτοέκφρασης και επιλογής, αντίστοιχες των ικανοτήτων τους, ώστε να δημιουργήσουν και να δομήσουν κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτός ο σκοπός επιτυγχάνεται μέσα από τη μουσική.

Σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της μουσικής στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου με στόχο την συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία, πιο ευρέως διαδεδομένη είναι η Θεραπευτική Ρυθμική. Ειδικότερα, βασίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αισθάνεται και να αντιλαμβάνεται τη μουσική με το σώμα, την ψυχή και το πνεύμα. Αυτά τα τρία μέσα δεν είναι ξεχωριστές ενότητες, αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σχηματίζοντας ένα σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο αντιλαμβάνεται τη μουσική όχι μόνο μέσω του αυτιού, αλλά και με όλο το σώμα μέσω των δονήσεων, δηλαδή αισθάνεται τη μουσική με τον ρυθμό και τις μελωδίες μέσω της αντήχησης στο σκελετό, στους μύες και στο νευρικό σύστημα (Spitzer, 2006). Με τις ασκήσεις της Θεραπευτικής Ρυθμικής, που περιλαμβάνουν αυτά τα στοιχεία, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να βιώσει ολόκληρο το εύρος της μουσικής ολιστικά, δηλαδή σωματικά, ψυχικά και νοητικά, λειτουργώντας σε μια ομάδα και δημιουργώντας – αυτοσχεδιάζοντας σε σχέση με τους άλλους. Εκφραστικά μέσα της κάθε άσκησης είναι η κίνηση, ο λόγος, ο ρυθμός, η μελωδία και ο ήχος, που περιλαμβάνουν τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου (Τσίρης, 2005).

Οι ασκήσεις στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία στοχεύουν στον προσανατολισμό του ατόμου στο χώρο και στο χρόνο. Στόχος είναι, δηλαδή, η ανάπτυξη προσαρμοστικότητας, ευελιξίας και αίσθησης της αυτό – οργάνωσης για αντικείμενα στο χώρο. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί πρέπει να αναπτύξουν τις κινητικές – αισθητηριακές ικανότητές τους μέσω ασκήσεων ευαισθητοποίησης. Οι πρακτικές αυτές πραγματοποιούνται μέσα από την διαφοροποίηση της προσωπικής οπτικής, ακουστικής, απτικής αντίληψης και του περιβάλλοντος, με στόχο την ανάπτυξη της αίσθησης της κίνησης και της θέσης του σώματος μέσα στο χώρο.

Ακόμη, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία ασκούνται σε πρακτικές που αφορούν την συναισθηματική και σωματική έκφραση, καθώς και την ευελιξία – προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Επίσης, μέσα από το παιχνίδι και την συνεργασία με άλλους, αναπτύσσεται η προσωπική επαφή και η αλληλεπίδραση – επικοινωνία.

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων υλοποιήθηκε έρευνα, η οποία επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής αναφορικά με την επίδραση του συγκεκριμένου μαθήματος στη συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στην συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
3. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της διαφορετικότητας;
4. Ποιες είναι οι εμπειρίες και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην τάξη με στόχο την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών;
5. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση;

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εννέα εκπαιδευτικοί μουσικής που την σχολική χρονιά 2024 – 2025 υπηρέτησαν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ιωάννινα και η Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μουσικής του νομού Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 8 παιδαγωγοί που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες Γενικής Αγωγής και μία ειδική παιδαγωγός που υπηρετούσε σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 31 – 55 ετών. Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Δεκέμβριος – Φεβρουάριος 2024 – 2025. Από τα 10 υποκείμενα τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, όλες ήταν γυναίκες. Περίπου μόνο το 50% του δείγματος έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές πάνω στο θέμα, ενώ 2 στους 10 έχουν πραγματοποιήσει και διδακτορικό. Τέλος, σχετικά με την παρακολούθηση σεμιναρίου ειδικής αγωγής ή συμπερίληψης, περίπου το 60% απάντησε καταφατικά σε αυτή την ερώτηση.

2.2 Ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς επιτρέπει στους συνεντευξαζόμενους να εκφράζουν άμεσα και αβίαστα την άποψή τους χωρίς χρονικό περιορισμό ή περιορισμό λέξεων, επιτρέποντας περαιτέρω εμβάθυνση με διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και εναλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος της συνέντευξης καταγράφηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως φύλο, ηλικία, δομή εργασίας, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο μόρφωσης. Στο δεύτερο μέρος διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση του μαθήματος της μουσικής στην συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη επιχειρούσαν τα εξής:

- Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής για την διαφορετικότητα στην τάξη.
- Συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου εκπαίδευσης.

- Καταγραφή προτάσεων για την αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην τάξη, καθώς και την ανάδειξη εκείνων των πρακτικών που συμβάλλουν θετικά και διευκολύνουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου.

3. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων έχει θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία στο μάθημα της μουσικής, διότι με την παρουσία και τη συμμετοχή τους, το μουσικό σύνολο και γενικότερα η ομάδα λειτουργεί καλύτερα. Ειδικότερα, μέσω πρακτικών συμπερίληψης οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και γίνονται καλύτεροι τόσο στον ρυθμό, όσο και στο τραγούδι. Ωστόσο, το 20% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η συμπερίληψη, δημιουργεί δυσκολίες στην εκτέλεση του μουσικού συνόλου. Ακόμη, υπήρχαν και εκείνοι που υποστήριξαν ότι η συμπερίληψη δεν επιδρά στο μουσικό σύνολο και δεν το επηρεάζει ούτε θετικά, αλλά ούτε και αρνητικά.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρωτοβάθμιας ρωτήθηκαν για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που προέκυψαν κατά την συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία και τις πρακτικές που ακολούθησαν για να τα διαχειριστούν. Ειδικότερα, η πιο διαδεδομένη τεχνική που χρησιμοποιείται είναι αυτή του διαλόγου και της ήρεμης συζήτησης. Σε πολύ ακραίες περιπτώσεις όπου ένας μαθητής με κάποια σοβαρή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη/αναπηρία δημιουργήσει πρόβλημα ή φέρει σε κίνδυνο το σύνολο της τάξης, περιστατικό που δεν μπορεί να επιλύσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, τότε παρεμβαίνει ο/η διευθυντής/ντρια με την απομάκρυνση του συγκεκριμένου μαθητή από την τάξη. Μια ακόμη τακτική διαχείρισης προβλημάτων που χρησιμοποιείται είναι η χρήση παιχνιδιών μουσικοκινητικής αγωγής και ασκήσεις body percussion. Δηλαδή, οι μαθητές χρησιμοποιούν μέρη του σώματός τους για να παράξουν ρυθμικούς ήχους, όπως με το χτύπημα χεριών ή το χτύπημα των ποδιών στο έδαφος. Μέσα από τις ασκήσεις αυτές τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και οποιαδήποτε αντιπαράθεση υπάρχει λύνεται. Τέλος, περίπου 1 στους 10 εκπαιδευτικούς λύνει τυχόν προβλήματα με την παρέμβαση και τη συζήτηση με τους γονείς του/των μαθητή/ών.

Ακόμη, σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την χρήση πρακτικών Θεραπευτικής Ρυθμικής και Μουσικοκινητικής αγωγής, στα πλαίσια των μαθημάτων τους, με στόχο την συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, σχεδόν όλοι απάντησαν θετικά, ενώ μόνο ένας στους 10 φαίνεται να μην χρησιμοποιεί αντίστοιχες τεχνικές στο μάθημα. Τέλος, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του «ιδανικού» εκπαιδευτικού μουσικής, με στόχο την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι συνεντευξιζόμενοι δήλωσαν ότι απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ενσυναίσθηση, ώστε να μπορεί να κατανοεί τις εξατομικευμένες

ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόζει το μάθημα σε αυτές. Επίσης, δήλωσαν ότι είναι σημαντικό να υπάρχει αγάπη για τα παιδιά, ευελιξία, δημιουργικότητα, διορατικότητα, καθώς και καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου και των νέων τεχνολογιών. Ακόμη, ένα σημαντικό στοιχείο που πρόσθεσαν ήταν η υπομονή και η ηρεμία.

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών μουσικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία στο μάθημα της μουσικής στα δημοτικά σχολεία, όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων προέκυψε ότι η πλειοψηφία αυτών είχαν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία και θεωρούν με βάση τις εμπειρίες τους ότι οι μαθητές αυτοί είναι ικανοί να ενταχθούν αρμονικά στο σύνολο της τάξης, στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά την επίδραση της συμπερίληψης στην ποιότητα εκτέλεσης ενός μουσικού συνόλου, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μέσα από αυτή την «ανομοιομορφία» το μουσικό αποτέλεσμα είναι καλύτερο, καθώς ο ένας μαθητής επηρεάζεται από τον άλλον, βελτιώνεται και έτσι δημιουργούν ένα πολύ καλό μουσικό αποτέλεσμα. Ακόμη, σε θέματα που αφορούν την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που αναδύονται μέσα από την συμπεριληπτική εκπαίδευση (π.χ διαφωνίες μεταξύ μαθητών), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την τεχνική του διαλόγου και της ήρεμης συζήτησης. Συχνές είναι, επίσης, οι ασκήσεις μουσικοκινητικής αγωγής και body percussion, για την εκτόνωση των μαθητών, την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων. Πιο σπάνια είναι η επέμβαση του διευθυντή ή των γονέων.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού με στόχο την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, δήλωσαν ότι σημαντικό είναι ο/η δάσκαλος της μουσικής να διακατέχεται από υπομονή, ηρεμία, δημιουργικότητα, ευελιξία και διορατικότητα, ενσυναίσθηση και τέλος καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου και των νέων τεχνολογιών. Επίσης, σε σχέση με τους «δύσκολους» μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μουσικής δήλωσαν ότι υπήρχαν στην τάξη μαθητές που δεν μπορούσαν να συμβαδίσουν και να παρακολουθήσουν το μάθημα. Οι μαθητές αυτοί δεν είχαν απαραίτητα κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη/αναπηρία, απλά υπήρχε μια γενικότερη δυσκολία. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους υποστηρίζουν ότι προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες και να ελαττωθούν έως και να εκμηδενιστούν, οφείλουν να έχουν υπομονή και να γεφυρώσουν τις σχέσεις του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών. Επίσης, αναγκαία είναι η ανανέωση των

πρακτικών τους με στόχο την προσαρμογή της διδασκαλίας στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή.

5. Επίλογος

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως όλοι οι συνεντευξιζόμενοι είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία μέσω του μαθήματος της μουσικής. Θεωρούν με βάση τις εμπειρίες τους ότι οι μαθητές αυτοί μπορούν να ενταχθούν αρμονικά στη σχολική τάξη και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιώντας τις πρακτικές του μαθήματος της μουσικής, όπως τη δημιουργία μουσικών ορχηστρών ή την εφαρμογή μουσικοκινητικών ασκήσεων. Η διαπίστωση αυτή συναντάται και σε άλλες σχετικές έρευνες, οι οποίες καταλήγουν ότι, σαφώς, στο μάθημα της μουσικής μπορούν να αντισταθμιστούν οι μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών αυτών, καθώς μέσω της κίνησης, της φωνής, των μουσικών οργάνων και άλλων υλικών μέσων, καθίσταται εφικτή η επικοινωνία και η συνεργασία μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Καρτασίδου, 2004).

Επίσης, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όλοι οι μαθητές αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν, μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά με στόχο την εκτέλεση ενός κοινού στόχου, εξωτερικεύουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και τέλος οι μεν μαθητές δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποδέχονται και σέβονται το «διαφορετικό», δηλαδή τους δε μαθητές με αναπηρία. Το εύρημα αυτό συναντάται και σε ανάλογη έρευνα, όπου τονίζεται το γεγονός ότι η μουσική λειτουργεί συμπεριληπτικά, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη πνεύματος υπευθυνότητας, συνεργασίας, πειθαρχίας και επικοινωνίας από τη μεριά των μαθητών (Καρτασίδου, 2004).

Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε ότι μέσω του μαθήματος της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν συμπεριληπτικές πρακτικές, όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία θα έχουν την δυνατότητα να ενταχθούν σε μια ομάδα, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, να κοινωνικοποιηθούν, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, καθώς και να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μουσικού συνόλου. Μέσα από την επαφή και τη συνεργασία μαθητών με και δίχως αναπηρία, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνονται αποδεχτά από το σχολικό πλαίσιο και ενστερνίζονται αξίες που θα τους ακολουθούν για όλη τους τη ζωή, όπως είναι η ανάπτυξη πνεύματος υπευθυνότητας, συνεργασίας, πειθαρχίας και επικοινωνίας. Προς αυτή τη κατεύθυνση απαιτείται να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής σε θέματα που άπτονται της συμπερίληψης, να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα που θα συνδυάζουν την ειδική αγωγή και το μάθημα της μουσικής και τέλος είναι αναγκαίο να ενδυναμωθεί η συνεργασία ανάμεσα στις

οικογένειες των μαθητών και το σχολείο, προκειμένου η παρεχόμενη εκπαίδευση να καταστεί αποτελεσματικότερη.

6. Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το μικρό μέγεθος του δείγματος των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα η μη καταγραφή των απόψεων του ανδρικού φύλου για το πώς και εάν εφαρμόζουν πρακτικές συμπερίληψης στο μάθημα της μουσικής, περιορίζει τη μελέτη του φαινομένου. Τέλος, ας μην ξεχνάμε ότι κάθε εκπαιδευτική έρευνα είναι ευμετάβλητη, καθώς είναι ανθρωποκεντρική. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας δεν έχουν παντοτινή ισχύ, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές που προσδιορίζονται από τον παράγοντα «άνθρωπος». Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι υφιστάμενοι περιορισμοί μπορεί να αποτελέσουν το επίκεντρο μελλοντικών ερευνών που θα διαλευκάνουν περαιτέρω τη σχέση μουσικής – συμπερίληψης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία.

Βιβλιογραφία

- Αθανασάκης, Ν. & Μήτρεντση, Α. (2013). *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: Το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αθανασάκης, Ν. (2021). The Role of the Teacher in the School of Inclusive Education and the Rights of Students. *Education Sciences*, 2, 7–20. <https://doi.org/10.26248/v2021i2.1525>
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bligehan, E. (2014). Use of Music in Special Education and Application Examples from Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.617
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δερμεντζή, Χ. (2021). *Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο γενικό σχολείο: πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. <https://ikee.lib.auth.gr/record/331591/files/GRI-2021-30684.pdf>
- Guter, E., & Guter, I. (2021). Susanne Langer on Music and Time. *Estetika: The European Journal of Aesthetics LVIII/XIV*, 1, 35–56. <https://doi.org/10.33134/eeja.195>

- Kessler – Κακουλίδη, L. (2011). *Θεραπευτική Ρυθμική: Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2003). *Το πλαίσιο της ψυχικής υγείας. Μετάφραση: Πασαντωνόπουλος, Γ.* Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας.
- Siti, N., & Nordin, M. (2025). The Effectiveness of Music Integration in Learning and Facilitation Sessions for Students with Special Educational Needs: Perspectives of Special Education Teachers. *Special Education*. DOI: 10.59055/se.v3i1.37
- Σούλης, Σ. Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*, τ. Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg
- Σούλης, Σ. Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Spitzer, M. (2006). *Musik im Kopf*. Horen, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Stuttgart/New York.
- Σταθά, Π. (2018). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Olympos.
- Τσίρης, Γ. Σ. (2005). *Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό – μια μελέτη περίπτωσης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Επιμ. Καρτασίδου Λ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Σχολική Παιδαγωγική

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Μαρία Αράπογλου & Ευαγγελία Μπαμπούρη

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ορίζουμε τον εκπαιδευτικό που έχει επιστημονική κατάρτιση, δημιουργεί ευνοϊκές σχολικές συνθήκες και διαθέτει ηθικές αρχές. Η αποτελεσματική διδασκαλία ταυτίζεται με την αποτελεσματικότητα το εκπαιδευτικό, βασίζεται στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου και στην ενσυναίσθηση που διαθέτουν και οι δύο πλευρές (Χριστοφίδου & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012· 2017). Βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η αυτοκυριαρχία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η αξιοπιστία, η συνέπεια και υπομονή. Οφείλει να είναι ενεργητικός ακροατής, να δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον φιλικό προς τους μαθητές και προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντά τους (Λιακοπούλου, 2020). Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τις πεποιθήσεις των ενεργών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα θα προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: αποτελεσματικότητα, εκπαίδευση, εκπαιδευτικός, σχολική πραγματικότητα

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας

Ο ορισμός της αποτελεσματικότητας αποτελεί μια πολυπαραγοντική διαδικασία, καθώς επηρεάζεται άρρηκτα από το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), η αποτελεσματικότητα ορίζεται ως «η ιδιότητα κάποιου να επιφέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα». Ο όρος αποτελεσματικότητα αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, βασισμένη στη θεωρία του Rotter (1966, όπως αναφέρεται σε Φράγκου, 2017) για τον εσωτερικό και εξωτερικό τρόπο ελέγχου και την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977, όπως αναφέρεται σε Φράγκου, 2017), που προϋποθέτουν ότι το άτομο μπορεί να ελέγχει ενέργειες που

επηρεάζουν τη ζωή του και να επιλέγει συμπεριφορές για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

Όσον αφορά τη σχολική αποτελεσματικότητα, επικεντρωνόμαστε κυρίως στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή, στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών του, τα μαθησιακά επιτεύγματα, τις πρακτικές, τα χαρακτηριστικά του και το γενικότερο κλίμα της τάξης. Με τη βοήθεια της κλίμακας COS (Classroom Observation Scale) παρατηρήθηκε πως η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ο σαφής προσδιορισμός στόχων και οδηγιών καθώς και η υψηλή συμμετοχή της ολομέλειας αποτελούν θεμέλιους λίθους της αποτελεσματικότητας.

1.2 Ποιότητα Διδασκαλίας

Η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Η έρευνα αυτή αναλύει οκτώ βασικούς παράγοντες. Ο πρώτος είναι ο προσανατολισμός, δηλαδή, η σαφής ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους κάθε δραστηριότητας. Οι μαθητές πρέπει να κατανοούν και να επαναδιατυπώνουν τους στόχους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δομεί και να οργανώνει το μάθημα με λογική συνέχεια, συνδέοντας τη νέα γνώση με την παλιά (Λιακοπούλου, 2020). Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι σωστές ερωτήσεις είναι κρίσιμες για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς και να εστιάζουν στη διαδικασία εύρεσης της απάντησης. Η διάρκεια της μαθησιακής δραστηριότητας είναι επίσης σημαντική. Οι μαθητές είναι χρήσιμο να εμπλέκονται ενεργά και το μάθημα να έχει συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Το εκπαιδευτικό κλίμα πρέπει να προωθεί τη μάθηση. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με προκαθορισμένους κανόνες και είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για να εξασφαλίσει ίση συμμετοχή όλων. Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρουσιάζει και να εφαρμόζει συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης (Παπαπαντελής, 2019), ενθαρρύνοντας τους μαθητές να επιλέγουν τις δικές τους στρατηγικές και να τους βοηθά να επιλύουν προβλήματα. Οι στρατηγικές προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, διασφαλίζοντας την ισάξια συμμετοχή των μαθητών.

1.3 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Κίνητρο είναι οτιδήποτε υποκινεί ωθεί ή παρασύρει σε δράση το άτομο. Ορίζεται ως παράγοντας εσωτερικός ή εξωτερικός που αναβαθμίζει το επίπεδο δραστηριοποίησης του ανθρώπου.

1.3.1 Εσωτερικά κίνητρα

Για να είναι ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός, απαιτούνται εσωτερικά κίνητρα όπως η ευελιξία, η αίσθηση χιούμορ, το αίσθημα δικαιοσύνης, ο ενθουσιασμός, η δημιουργικότητα, η φροντίδα, το ενδιαφέρον για τους μαθητές, το αίσθημα ευθύνης, η αυτοπεποίθηση, η σταθερότητα και η ικανότητα συνεργασίας (Ρούσσου, 2020).

Επίσης, απαιτούνται γνώσεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική προσέγγιση και γνώση των μαθητών, όλα αυτά πρέπει να συνδυαστούν κριτικά για αποτελεσματική διδασκαλία.

1.3.2 Εξωτερικά κίνητρα

Εκτός από τους εσωτερικούς παράγοντες, υπάρχουν και εξωτερικοί που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Το περιβάλλον, κυρίως οι ίδιοι οι μαθητές, επηρεάζει τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και τα αποτελέσματά του. Οι μαθητές επηρεάζονται από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον και την άποψη του περιβάλλοντός τους για το σχολείο, επηρεάζοντας τον εκπαιδευτικό στη δόμηση του μαθήματός του (Πασιαρδή & Πασιαρδή, 2000, όπως αναφέρεται σε Λαζάρου, 2018). Οι στόχοι της διδασκαλίας καθορίζονται επίσης από το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο επιβάλλει ρεαλιστικούς στόχους σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, οι συνθήκες της σχολικής μονάδας επηρεάζουν την απόδοση του εκπαιδευτικού. Η σωστή ταξινόμηση των θρανίων, τα υλικά της τάξης και τα χρώματα παίζουν σημαντικό ρόλο. Το σχολείο πρέπει να είναι φιλικό προς τα παιδιά, να τους εμπνέει ασφάλεια και να τα προσελκύει. Πρέπει επίσης να υπάρχει οικείο και συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους διδάσκοντες για την καλύτερη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Η ποιότητα στη διδασκαλία απαιτεί τη συνεργασία πολιτείας, κοινωνίας, οικογένειας, εκπαιδευτικού δυναμικού και ατόμων. Όπως η γνώση εξελίσσεται συνεχώς, έτσι και το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα για να επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα.

2. Η έρευνα

2.1 Το δείγμα της έρευνας

Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληπτική μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συλλέχθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα για γενίκευση των αποτελεσμάτων, συνολικά 120 εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, τέσσερα ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν λόγω ελλিপών στοιχείων, με το τελικό δείγμα να ανέρχεται σε 116 συμμετέχοντες. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων που στάλθηκαν στα σχολεία και προωθήθηκαν στους εκπαιδευτικούς.

2.2 Το μέσο συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα χρησιμοποίησε ποσοτική ανάλυση δεδομένων για να διευκολύνει τη σύγκριση δύο μεταβλητών και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οργανώθηκαν σε διαβαθμισμένη πενταπλή κλίμακα και η μέτρηση είχε σκοπό να αναδειχθούν τα στοιχεία που συνθέτουν έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε για την αξιοπιστία του,

καθώς απευθυνόταν σε συγκεκριμένη κατηγορία πληθυσμού, δεν απαιτούσε φυσική παρουσία για τη συλλογή απαντήσεων και προσέφερε έναν εύκολο και γρήγορο τρόπο συλλογής δεδομένων. Επιπλέον, διευκόλυνε την κωδικοποίηση των απαντήσεων και διασφάλιζε την ανωνυμία και την ειλικρίνεια των ερωτώμενων.

2.3 Ερευνητικά αποτελέσματα

2.3.1 Α' Ενότητα: Τα δημογραφικά στοιχεία

Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν στοιχεία ταυτότητας των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, εξετάζει το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση, προηγούμενη εργασία, το είδος σχολείου, το επίπεδο σπουδών, διεύθυνση σχολείου και οι τύποι περιοχών οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

2.3.2 Β' Ενότητα: Η σχολική αποτελεσματικότητα

Στο πρώτο μέρος της 2^{ης} ενότητας μελετώνται παράγοντες όπως ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, η συχνότητα απουσιών, η συνεργασία με τους γονείς, η επίτευξη μαθησιακών στόχων, η προώθηση της ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η εκπλήρωση των στόχων του Υπουργείου Παιδείας, η επιρροή της σχολικής άποψης και στρατηγικής, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η προετοιμασία για διαγωνισμούς και η ενεργή συμμετοχή σε παιδαγωγικά πρότζεκτ (Τσακίριδου, 2016). Στο δεύτερο μέρος, εξετάζεται η εμπλούτιση του διδακτικού υλικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η προσαρμογή των ασκήσεων στα ενδιαφέροντα των μαθητών, η εκτίμηση επιπλέον δραστηριοτήτων και η χρήση εξωτερικών πηγών μάθησης (σύμφωνα με Day & Sammons, 2016, όπως αναφέρεται στη Λαζάρου, 2018). Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert πολλαπλής επιλογής. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και ηλεκτρονικής μορφής. Από τους 116 συμμετέχοντες, οι 23 ήταν άνδρες και οι 93 γυναίκες.

2.3.3 Τα ερευνητικά αποτελέσματα

Πίνακας 1. Ερευνητικά αποτελέσματα

Φύλο	Γυναίκα	80,8%
	Άνδρας	19,2%
Άλλες σπουδές	Μεταπτυχιακό	47,5%
	Μετεκπαίδευση	30,8%
	Δεύτερο πτυχίο	13,3%
	Διδακτορικό	8,3%
Χρόνια προϋπηρεσίας*	>20	31,7%
	11-15	27,5%

	16-20	19,2%
	1-5	13,3%
	6-10	8,3%
Διευθυντής	Όχι	82,5%
	Ναι	17,5%
Εργασία προ διορισμού	Ναι	70,8%
	Όχι	29,2%
Τύπος Σχολείου	Πολυθέσιο	85,8%
	Ολιγοθέσιο	14,2%
Εργάζεστε σε	Δημοτικό	82,5%
	Νηπιαγωγείο	17,5%
Περιοχή σχολείου	Αστική	45%
	Ημιαστική	35%
	Νησί	13,3%
	Αγροτική	6,7%
Αριθμός μαθητών-τάξη	11-20	63,3%
	>=21	27,5%
	<10	9,2%
Απουσία μαθητών	Σπάνια	62,5%
	Συχνά	30%
	Καθόλου	5%
	Πολύ συχνά	2,5%
Συνεργασία με γονείς	Ναι	73,3%
	Όχι	26,7%
Ανταπόκριση στο μαθησιακούς στόχους	Αρκετοί	40,7%
	Πολλοί	39,8%
	Πάρα πολλοί	10,2%
	Λίγοι	9,3%
	Κανένας	0%
Εμπλούτιση των γνώσεών τους	Ναι	88,8%
	Όχι	11,2%
Εμπλούτιση διδακτικού υλικού	Πολύ συχνά	42%
	Συχνά	26,9%
	Πάντα	26,9%
	Σπάνια	3,4%

	Καθόλου	0,8%
Διαμόρφωση ασκήσεων ανάλογα τον μαθητή	Πολύ συχνά	32,8%
	Συχνά	30,3%
	Πάντα	21%
	Σπάνια	13,4%
	Καθόλου	2,5%
Καταμέριση χρόνου για τον πνευματικό κόσμο	Πολύ συχνά	37,8%
	Συχνά	33,6%
	Πάντα	21%
	Σπάνια	7,6%
	Καθόλου	0%
Ασκήσεις σύμφωνα με τον πνευματικό κόσμο	Πολύ συχνά	37,8%
	Συχνά	33,6%
	Πάντα	21%
	Σπάνια	7,6%
	Καθόλου	0%
Θέματα επικαιρότητας στη διδασκαλία*	Πολύ συχνά	37,8%
	Συχνά	34,5%
	Πάντα	17,6%
	Σπάνια	9,2%
	Καθόλου	0,8%
Επιδιώκετε την ομαδοσυνεργατική	Πολύ συχνά	42,4%
	Συχνά	25,4%
	Πάντα	16,1%
	Σπάνια	15,3%
	Καθόλου	0,8%
Λαμβάνουν υπόψη την συμμετοχή πλήν βασικών μαθημάτων	Ναι	88,2%
	Όχι	11,8%
Στόχοι Υπουργείου Παιδείας	Συχνά	49,6%
	Πολύ συχνά	32,8%

	Πάντα	12,6%
	Σπάνια	5%
	Καθόλου	0%
Άποψη σχολείου και διδασκαλία	Ναι	51,7%
	Όχι	48,3%
Κοινή στρατηγική σχολείου	Ναι	66,7%
	Όχι	33,3%
Υπέρ εξωτερικών πηγών μάθησης*	Ναι	94%
	Όχι	6%
Απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός	Ναι	58,3%
	Όχι	41,7%
Συμμετοχή σε μαθησιακούς διαγωνισμούς	Συχνά	39,5%
	Πολύ συχνά	23,5%
	Πάντα	16%
	Σπάνια	16%
	Καθόλου	5%
Παιδαγωγικά πρότζεκτ	Ναι	78,3%
	Όχι	21,7%

3. Συμπέρασμα

Επιλογικά λοιπόν τόσο οι εσωτερικοί όσο και οι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, το κλίμα του σχολείου και η συνεργασία με γονείς και μαθητές είναι οι βασικοί πυλώνες αποτελεσματικότητας (Λιάκα, 2014α· β). Οι εσωτερικοί παράγοντες, δηλαδή, τα εσωτερικά κίνητρα ωθούν τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει την ευθύνη του έργου του. Ωστόσο, η κόπωση, η έλλειψη χρόνου, η απουσία συνεργασίας με συνάδελφους και γονείς, οι πολυάριθμες τάξεις είναι τροχοπέδη για τον εκπαιδευτικό και την αποτελεσματικότητά του (Καραγιάννη, 2021).

Βιβλιογραφία

Καραγιάννη, Ε. (2021). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 43. <https://doi.org/10.12681/edusc.3368>

- Λαζάρου, Μ. (2018). *Η σχολική αποτελεσματικότητα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1092/%CE%9B%CE%91%CE%96%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%A5%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Λιάκας, Π. (2014a). Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Ξένη Γλώσσα*. <https://www.xeniglossa.gr/paidagogika-themata/4901/ta-xarakteristika-enos-apotelesmatikou-ekpaideutikou>
- Λιάκας, Π. (2014b, 1 Ιουλίου). Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Φιλολογικός Ιστότοπος*. <https://www.filologikos-istotopos.gr/2014/07/01/pia-ine-ta-charakteristika-enos-apotelesmatikou-ekpedeftikou/>
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παπαπαντελής, Ν. (2019, 15 Νοεμβρίου). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. *Blogs.sch.gr*. <https://blogs.sch.gr/nikitpapa/2019/11/15/o-apotelesmatikos-ekpaideytikos/>
- Ρούσσου, Μ. (2020). Σχολική αποτελεσματικότητα: Ο διευθυντής-ηγέτης. *Scientific Journal Articles C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Virapharm. <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/roussou-maria/school-effectiveness-school-principal%E2%80%93leader-roussou-maria.htm>
- Τσακνίδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=37361&lang=el#p=106>
- Φράγκου, Κ. (2017). *Η σχέση του αυτοπροσδιορισμού και της ποιότητας ζωής εφήβων και νέων με νοητική αναπηρία*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20199/3/FragkouKonstantinaMsc2017.pdf>
- Χριστοφίδου, Ε. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2012, 23-24 Ιανουαρίου). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός* [Διαφάνειες PowerPoint]. https://archeia.moec.gov.cy/mc/470/apotelesmatikos_ekpaideftikos.pdf
- Χριστοφίδου, Ε. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2017, Σεπτέμβριος). *Αποτελεσματική διδασκαλία: Θεωρία και πράξη* [Διαφάνειες PowerPoint]. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/meres_ekp/sep2018/christofidou_elena.pdf

Εκπαιδευτική ηγεσία και συμπερίληψη: Υπό το πρίσμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ευαγγελία Φωτάκη

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς και τη σημασία της για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση καθιστά θεμέλιο για την δημιουργία μιας δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας, και η εκπαιδευτική ηγεσία επιτελεί καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που καθιστά τη συμπερίληψη και τη διαφορετικότητα στο επίκεντρο. Στο σύγχρονο σχολείο, η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τους μαθητές —όπως η εθνική καταγωγή, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, το φύλο και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες— απαιτεί αποτελεσματικούς ηγέτες που θα διασφαλίσουν την ίση πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες. Η σημασία της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον δεν περιορίζεται μόνο στη μείωση των ανισοτήτων αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία μιας κουλτούρας αποδοχής και αλληλοσεβασμού. Αναλύεται εις βάθος ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς και του διευθυντή στην οικοδόμηση ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου όλα τα παιδιά έχουν την αίσθηση του ανήκειν, αναγνωρίζονται και εκτιμώνται. Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της συμπερίληψης και της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον καθώς και να ασχοληθεί εις βάθος με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων των σχολείων της Ελλάδας σχετικά με τη θέση της ηγεσίας στην συμπερίληψη, με στόχο την εξαγωγή χρήσιμων και αξιοποιήσιμων συμπερασμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, διαφορετικότητα, συμπερίληψη εκπαίδευση, εκπαιδευτικός

0. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή των κοινωνικών αλλαγών και της αυξανόμενης πολιτισμικής ποικιλομορφίας, το σχολείο οφείλει να αποτελέσει φορέα γνώσης και θεσμό κοινωνικής ένταξης και δημοκρατίας. Η πρόκληση έγκειται στη συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν αποδοχή, ασφάλεια, ισοτιμία. Αδιαμφισβήτητη, η έννοια της συμπερίληψης έχει καθοριστική σημασία και συνδέεται αδιάρρηκτα με τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία καλείται να εμπνεύσει, να καθοδηγήσει και να διαμορφώσει σχολικές κουλτούρες που προάγουν την αποδοχή και τη διαφορετικότητα. Δεδομένου ότι οι στο σχολικό περιβάλλον

υπάρχει πληθώρα διακρίσεων οι οποίες προέρχονται συχνά από βαθιά ριζωμένες κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες και στερεοτυπικά κατάλοιπα, η συμπερίληψη είναι αναγκαία καθώς μέσω αυτής τα σχολεία διασφαλίζουν σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα των προσωπικών, κοινωνικών ή πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, ίση πρόσβαση στη μάθηση και ενεργή συμμετοχή στο σχολικό γίνεσθαι. Οι «διαφορετικότητες» στις οποίες εστιάζει η παρούσα εργασία περιλαμβάνουν το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη σεξουαλική ταυτότητα καθώς και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το παρόν άρθρο να αναδείξει τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της συμπερίληψης και της διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καθώς και των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας στην ενίσχυση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της συμπερίληψης εμφανίζεται πρωταρχικά με σαφήνεια στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα από την UNESCO το 1994, όπου παρουσιάζεται ως μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση με βασικό στόχο την απαλοιφή των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διασφάλιση της πρόσβασης όλων των παιδιών σε ποιοτική εκπαίδευση. Από τη δεκαετία του 1990 και μετά, η έννοια της συμπερίληψης έχει καταστεί κεντρική στη συζήτηση των επιστημών της αγωγής, καθώς θεωρείται η πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική μέθοδος για την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Krischler et al., 2019). Για να κατανοηθεί η έννοια της συμπερίληψης, είναι απαραίτητο να προηγηθεί η αποσαφήνιση του όρου του αποκλεισμού. Η συμπερίληψη μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία μέσω της οποίας περιορίζονται τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των μαθητών, οι οποίες ενδέχεται να σχετίζονται με τον αποκλεισμό τους, και ταυτόχρονα δίνει έμφαση στην εξάλειψη αυτού του αποκλεισμού (Mittler, 2012). Η συμπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά αποτελεί και μια ευρύτερη κοινωνική αντίληψη με κύριο γνώμονα την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η καταπολέμηση των διακρίσεων προϋποθέτει τη δημιουργία ενός σχολικού – και στη συνέχεια κοινωνικού – περιβάλλοντος που δεν βασίζεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Με άλλα λόγια, η συμπερίληψη στοχεύει στην εξάλειψη του αποκλεισμού οποιασδήποτε μειονοτικής ομάδας, καθώς και στην αλλαγή των στάσεων και πεποιθήσεων που σχετίζονται με αυτές (Hernández-Torrano et al., 2020). Πλάι στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης εναποτίθεται και αυτή της δημοκρατίας. Οι δημοκρατικές αξίες συνδέονται στενά με τη συμπερίληψη, καθώς ενισχύουν την προώθηση ίσων δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά (Rapp & Corral-Granados, 2021).

1.1 Συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαφορετικότητα στο σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του διευθυντή για την προώθηση της συμπερίληψης

1.1.1 Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται η εκπαίδευση για όλους που δύναται να ξεπερνά τους παράγοντες που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση και απομάκρυνση μαθητών για δράση (Ευαγγέλου & Μούλα, 2016). Ο στόχος της βασίζεται στη παρουσία, τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων αυτών των παιδιών που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό. Δια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υπερπηδούνται όσα θεωρούνται εμπόδια (όπως η εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, η σεξουαλικότητα, οι ειδικές ανάγκες) ως προς τη συμμετοχή στη μάθηση. Το συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης αναφέρεται στην εκμηδένιση των εμποδίων και στην δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που θα αναγνωρίζεται η ετερογένεια των μαθητών και θα ενθαρρύνεται η αντιμετώπισή τους με ισότιμο (Booth & Ainscow, 2002: 75). Παράλληλα, επιτυγχάνεται η μετατροπή των εκπαιδευτικών συστημάτων με σκοπό να μετατραπούν δημοκρατικότερα και αποδοτικότερα (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Κατ'έπείτα, συντελείται η μεταρρύθμιση της σχολικής κουλτούρας προς μια κατεύθυνσή βελτίωσης και συμπερίληψης. Για να γίνει ωστόσο το παραπάνω, είναι απαραίτητο να αλλάξουν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως οι διδακτικές μέθοδοι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο τρόπος σκέψης της ηγεσίας (Γεροσίμου, 2013). Επιπροσθέτως, σε μία συμπεριληπτική τάξη, η ποικιλομορφία αντιμετωπίζεται ως πλεονέκτημα για την μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ενθάρρυνσης για συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδασκαλία, μέσω της αφομοίωσης πρακτικών όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και τέλος δια της χρήσης της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Shogren et al., 2015· Ainscow, 2007).

1.1.2 Διαφορετικότητα στο σχολείο

Κατά το άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, οι μαθητές που εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τη διάρκεια ή σε κάποια φάση της σχολικής τους πορείας, και οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία και την προσαρμογή τους στο σχολείο, κατατάσσονται στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δυσκολίες αυτές απορρέουν από ένα εύρος παραγόντων, όπως είναι οι αναπτυξιακές ή ψυχικές διαταραχές, οι αισθητηριακές ή γνωστικές δυσλειτουργίες, ή ακόμα και οι νευροψυχικές ιδιαιτερότητες. Αναγνωρισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνουν μαθητές με προβλήματα όρασης ή ακοής, κινητικές δυσκολίες, διαταραχές λόγου, μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία και η ΔΕΠ-Υ, διανοητική υστέρηση, αυτισμό, χρόνιες ασθένειες, ψυχικές δυσλειτουργίες και κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα που απορρέουν από παραμέληση ή κακοποίηση (Ν. 3699/2008). Ο στόχος πλέον

μετατοπίζεται από την προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην "κανονικότητα", στην ανάγκη για μετασχηματισμό των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που συντηρούν τον αποκλεισμό (Oliver, 1996).

Τα άτομα που ανήκουν στην κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ+ συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εκπαίδευση, την επαγγελματική ανέλιξη και την πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες, εξαιτίας της ταυτότητας φύλου ή του σεξουαλικού τους προσανατολισμού (ΟΚΑΝΑ, 2020). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα σχολεία εξακολουθούν να μην προσφέρουν ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό περιβάλλον για αυτά τα άτομα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν ελλιπή αποδοχή και αυξημένα περιστατικά διακρίσεων. Η ανθρώπινη σεξουαλικότητα δεν διαμορφώνεται μονοδιάστατα, αλλά επηρεάζεται από έναν συνδυασμό παραγόντων όπως η βιολογία, η ψυχολογία, οι θρησκευτικές αντιλήψεις, η νομική κατοχύρωση και το πολιτισμικό πλαίσιο (WHO, 2006).

Η πολιτισμική πολυμορφία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν στον αποκλεισμό μαθητών από τη σχολική ζωή. Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» αποτυπώνει μια κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση, κατά την οποία η άφιξη νέων πληθυσμών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά επηρεάζει τις κοινωνικές διαδικασίες του κυρίαρχου πληθυσμού. Στην προσπάθεια θεσμικής ενσωμάτωσης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση, το 1996 θεσμοθετήθηκε ο Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.96), που εισήγαγε το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο νόμος αυτός προβλέπει τη σύσταση διαπολιτισμικών σχολείων και ορίζει τον σκοπό και τα καθήκοντά τους. Όπως αναφέρεται στο άρθρο 34, βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει κατάλληλη εκπαίδευση σε μαθητές που παρουσιάζουν πολιτισμικές, κοινωνικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Η ένταξη των μαθητών διαφορετικής εθνικής ή πολιτισμικής καταγωγής προϋποθέτει την ύπαρξη μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Το φύλο αποτελεί μια παράμετρο που συμβάλλει στις κοινωνικές ανισότητες και, κατ' επέκταση, στην περιθωριοποίηση μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ο Αθανασίου (2006) επισημαίνει πως οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα δεν έχουν βιολογική βάση, αλλά διαμορφώνονται κοινωνικά και καλλιεργούνται μέσα από θεσμούς και πολιτισμικές πρακτικές. Ομοίως, ο Bandura (1986, 1997) τονίζει ότι οι αντιλήψεις γύρω από τους έμφυλους ρόλους και τις συμπεριφορές διαμορφώνονται μέσω ενός ευρέος πλέγματος κοινωνικών επιρροών, που περιλαμβάνει τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο τόσο στη διαίωνιση όσο και στην ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων. Η βιβλιογραφία καταγράφει ορισμένες χαρακτηριστικές στάσεις τους που συμβάλλουν στη διαίωνιση αυτών των στερεοτύπων:

1.1.3 Ο ρόλος του διευθυντή στην συμπερίληψη

Η μετάβαση προς ένα σχολείο συμπεριληπτικό προϋποθέτει μετασχηματισμούς τόσο σε επίπεδο κουλτούρας όσο και σε επίπεδο πρακτικών και δομών. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού έχει ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου, ο/η οποίος/α δεν λειτουργεί μόνο ως διαχειριστής, αλλά πρωτίστως ως ηγέτης με παιδαγωγικό, αξιακό και κοινωνικό προσανατολισμό. Η ηγεσία για τη συμπερίληψη βασίζεται σε αρχές κοινωνικής δικαιοσύνης, δημοκρατίας, συνεργατικότητας και αναγνώρισης της διαφορετικότητας ως πλούτου και όχι ως εμποδίου (Theoharis, 2007· Ryan, 2006). Ο/Η διευθυντής/ντρια ως ηγέτης καλείται να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο όλοι οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί, ασφαλείς και ισότιμοι. Η ηγεσία του πρέπει να εμπνέει ένα κοινό όραμα για τη συμπερίληψη, να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους εργαζόμενους της σχολικής μονάδας προς την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών και να επιδιώκει τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης, αξιολόγησης χωρίς αποκλεισμούς και παιδαγωγικής ευελιξίας (Leithwood et al., 2004). Ηγεσία για τη συμπερίληψη σημαίνει, δηλαδή, ενεργή δράση για την εκμηδένιση των εμποδίων που αποκλείουν μαθητές από τη μάθηση και τη συμμετοχή. Ο ηγέτης αναγνωρίζει τις πολλαπλές μορφές διαφορετικότητας και δημιουργεί κατάλληλα πολιτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow & Miles, 2008). Παράλληλα, ο/η διευθυντής/ντρια ενδυναμώνει την έννοια της «κοινότητας μάθησης», προάγοντας τη συνεργασία, τον συλλογικό στοχασμό και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στοιχεία που συμβάλλουν ουσιαστικά στη συμπερίληψη (Harris, 2002). Συνοψίζοντας, η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τη δική του στάση, τις επιλογές και την ικανότητά του να εμπνέει την κοινότητα του σχολείου προς ένα κοινό όραμα: το σχολείο για όλους.

1.1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ύψιστης σημασίας στην αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους ασκούν επιρροή στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται ή όχι αποτελεσματικά η συμπερίληψη (Shevchenko et al., 2020). Έτσι σημαντικό ρόλο έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές της συμπερίληψης. Η επιτυχημένη συμπερίληψη είναι εφικτή όταν εκείνη παρέχεται από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν και αποδέχονται τις βασικές αρχές της. Ο ρόλος των επαγγελματιών, δηλαδή, είναι να προάγουν τις αρχές της συμπερίληψης αφού πρώτα τις έχουν ενστερνιστεί οι ίδιοι (Rouse, 2008).

Ο πρώτος ρόλος των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σχέση με τη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να αναγνωρίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Ο εντοπισμός των αναγκών που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής

ξεχωριστά αλλά και όλοι οι μαθητές σε μία τάξη αποτελούν το πρώτο βήμα για την εφαρμογή της συμπερίληψης (Dingle et al., 2004). Ο δεύτερος ρόλος έχει σχέση με την παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης στους μαθητές. Στη συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί είναι κρίσιμο να εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Επομένως, ο διδακτικός ρόλος των εκπαιδευτικών αφορά τόσο τον πληθυσμό της σχολικής τάξης όσο και την εξατομίκευση (Takala et al., 2009). Ακόμα, ένας ακόμη ρόλος σχετίζεται με την ανάγκη για υποστήριξη και βοήθεια των παιδιών ώστε να αποκτήσουν μία αυτονομία στη μαθησιακή τους εμπειρία (Das et al., 2012). Επίσης, οι επαγγελματίες οφείλουν να παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση, να είναι διαθέσιμοι απέναντι στους μαθητές και να αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών.

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη δημιουργία και προώθηση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, η έρευνα αποσκοπεί στο να αναδείξει τις στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας και της ισότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε αυτό το πλαίσιο. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας κινούνται σε τρεις άξονες ώστε να διερευνηθούν τα κατωθί ερωτήματα : α) Ποιος είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας, κατά την εκτίμηση διευθυντών/ντριων και εκπαιδευτικών, στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;, β) Ποιες στρατηγικές και πρακτικές εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί σχολείων για την προώθηση της συμπερίληψης στον σχολικό χώρο;

Ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου με βάση κεντρικούς άξονες διερεύνησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 208 εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, από τους οποίους ζητήθηκε η συμπλήρωση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο τους στάλθηκε ηλεκτρονικά. Η συμμετοχή των συμμετεχόντων ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Η συλλογή του υλικού της έρευνας πραγματοποιήθηκε από της 12 Νοεμβρίου έως τις 22 Δεκεμβρίου 2024. Πληθυσμός της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς είναι ο βασικός και καθοριστικός παράγοντας της συμπερίληψης και απ' αυτούς εξαρτώνται οι πρακτικές συμπερίληψης, οι απόψεις τους για τη συμπερίληψη και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Η συλλογή του υλικού της έρευνας πραγματοποιήθηκε από της 12 Νοεμβρίου έως τις 22 Δεκεμβρίου 2024. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση. Κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αποτέλεσε και μία μεταβλητή η οποία αναλύθηκε μέσω IBM SPSS Statistics 30.0.0.0.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, το δείγμα αποτελείται από 208 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης ή σε διαφορετικά εθνικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Ακόμα ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανομοιομορφία του δείγματος. Στην περίπτωση που υπήρχε ίσος αριθμός ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ίσως να είχαν συναχθεί διαφορετικά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βασίζονται στις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις, κάτι που μπορεί να επηρεάζει την αντικειμενικότητα των ευρημάτων, αφού δεν μπορεί να ελεγχθεί με κάποιο τρόπο η ειλικρίνεια των συμμετεχόντων. Η έλλειψη επαρκούς εστίασης σε συγκεκριμένες δημογραφικές ομάδες των εκπαιδευτικών, όπως η εμπειρία και η εξειδίκευσή τους σε θέματα συμπερίληψης, είναι ακόμη ένας σημαντικός περιορισμός. Παρ' όλο που γίνεται αναφορά στις διαφορετικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται, η έρευνα δεν παρέχει επαρκή δεδομένα για το κατά πόσο και εάν οι πρακτικές αυτές είναι αποτελεσματικές. Τέλος, οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, η στάση της κοινωνίας και οι διαθέσιμοι πόροι, δεν έχουν εξεταστεί σε βάθος, κάτι που θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του ζητήματος.

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος Excel και χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (Ποσοστά, Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση). Για τη συσχέτιση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Pearson p και r .

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία τα δεδομένα είναι τα εξής:

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Κατηγορία	Υποκατηγορία	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Γυναίκες	166	79,8
	Άντρες	42	20,2
Ηλικιακή Κατανομή	25-35 ετών	88	42,3
	36-45 ετών	38	18,3
	46-55 ετών	40	19,2
	56+ ετών	42	20,2
Θέση Εργασίας	Προϊστάμενος/η	8	3,8
	Διευθυντής/ντρια	23	11,1
	Υποδιευθυντής/ντρια	13	6,3
	Εκπαιδευτικός	164	78,8

Κατηγορία	Υποκατηγορία	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Περιοχή Υπηρεσίας	Αστική	132	63,5
	Ημιαστική	34	16,3
	Αγροτική	19	9,1
	Νησιωτική	23	11,1
Έτη Υπηρεσίας	1-5 χρόνια	57	27,4
	6-10 χρόνια	37	17,8
	11-20 χρόνια	40	19,2
	20+ χρόνια	74	35,6
Προϋπηρεσία	1-5 χρόνια	53	25,5
	6-10 χρόνια	48	23,1
	11-20 χρόνια	42	20,2
	20+ χρόνια	65	30,8
Εκπαιδευτικά Προσόντα	Ακαδημία	38	18,3
	Παιδαγωγικό Τμήμα	180	86,5
	Επιμόρφωση	54	31,2
	Μεταπτυχιακές Σπουδές	130	62,5
	Διδακτορικό	15	7,2
	Πτυχίο Ξένης Γλώσσας	93	44,7

Σχετικά με τη συμβολή της συμπερίληψης στο σχολείο, συνολικά, το 91,3% των συμμετεχόντων (άνδρες και γυναίκες) θεωρούν ότι η σχολική ηγεσία συμβάλλει είτε σε πολύ μεγάλο είτε σε μεγάλο βαθμό σε θέματα συμπερίληψης. Αντίθετα, μόλις το 8,7% θεωρεί ότι η συμβολή της ηγεσίας είναι μέτρια ή ανύπαρκτη.

Πίνακας 2. Συμβολή της συμπερίληψης σχετικά με το φύλο

Βαθμός Συμβολής	Άνδρες (N)	Άνδρες (%)	Γυναίκες (N)	Γυναίκες (%)
Πολύ Μεγάλος Βαθμός	20	47,6	75	45,2
Μεγάλος Βαθμός	20	47,6	75	45,2
Μέτριος Βαθμός	1	2,4	14	8,4
Μικρός Βαθμός	1	2,4	2	1,2

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι πρακτικές συμπερίληψης που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντρίες. Σχετικά με τις πρακτικές συμπερίληψης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, η διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιείται συχνά από 115 (55,3%) συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται περιστασιακά από 82 (39,4%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 11 (5,3%) συμμετέχοντες. Η συνεργατική μάθηση χρησιμοποιείται συχνά από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων (66,3% συμμετέχοντες). Η συμβουλευτική υποστήριξη χρησιμοποιείται συχνά από 105 (50,5%) συμμετέχοντες και χρησιμοποιείται περιστασιακά από 88 (42,3%). Η βοηθητική τεχνολογία χρησιμοποιείται συχνά από 80 (38,5%) συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται περιστασιακά από 93 (44,7%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 35 (16,3%) συμμετέχοντες. Η προσαρμοσμένη αξιολόγηση χρησιμοποιείται συχνά από 99 (47,6%) συμμετέχοντες. Τέλος, η προσαρμογή περιβάλλοντος χρησιμοποιείται συχνά ή περιστασιακά σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες (52,4% και 42,8% συμμετέχοντες αντίστοιχα).

Σχετικά με τις πρακτικές συμπερίληψης σε παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, η συμβουλευτική υποστήριξη για προσαρμογή και ένταξη χρησιμοποιείται συχνά από 114 (54,8%) συμμετέχοντες. Η συνεργασία με διερμηνείς και κοινωνικούς λειτουργούς χρησιμοποιείται περιστασιακά από 92 (44,2%) συμμετέχοντες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιείται συχνά από 121 (58,2%) συμμετέχοντες. Τα προγράμματα ευαισθητοποίησης για διαφορετικότητα χρησιμοποιούνται συχνά από 102 (49%) συμμετέχοντες ενώ η συνεργασία με γονείς για ενίσχυση σχολικής προσαρμογής χρησιμοποιείται συχνά από 122 (58,7%) συμμετέχοντες.

Σχετικά με τις πρακτικές συμπερίληψης σε παιδιά χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου, η παροχή δωρεάν εκπαιδευτικού υλικού χρησιμοποιείται συχνά από 107 (51,4%) συμμετέχοντες, η επιπλέον μαθησιακή υποστήριξη χρησιμοποιείται συχνά από 130 (62,5%) συμμετέχοντες. Η ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων χρησιμοποιείται συχνά από 137 (65,9%) συμμετέχοντες και η υποστήριξη και καθοδήγηση από κοινωνικό λειτουργό χρησιμοποιείται περιστασιακά από 102 (49%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 29 (13,9%) συμμετέχοντες. Η οικονομική υποστήριξη χρησιμοποιείται συχνά από 92 (44,2%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 39 (18,8%) συμμετέχοντες.

Σχετικά με τις πρακτικές συμπερίληψης σε παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, η διδασκαλία περί ισότητας των χρησιμοποιείται συχνά από 125 (60,1%) συμμετέχοντες. Η ευαισθητοποίηση για στερεότυπα φύλου χρησιμοποιείται συχνά από 113 (54,3%) συμμετέχοντες, ενώ η χρήση περιεκτικής και ουδέτερης γλώσσας χρησιμοποιείται συχνά από 85 (40,9%) συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται περιστασιακά από 100 (48,1%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 23 (11,1%) συμμετέχοντες. Η διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλες τις δραστηριότητες

χρησιμοποιείται συχνά από 128 (61,5%) συμμετέχοντες και η διαχείριση στερεοτύπων στα διδακτικά υλικά χρησιμοποιείται συχνά από 120 (57,7%) συμμετέχοντες.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις πρακτικές συμπερίληψης σε μαθητές/τριες της LGBTQ+ κοινότητας, η διδασκαλία για διαφορετικότητα και ισότητα χρησιμοποιείται περιστασιακά από 94 (45,2%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 32 (15,4%) συμμετέχοντες. Η υποστήριξη και συμβουλευτική για LGBTQ+ μαθητές χρησιμοποιείται συχνά από 51 (24,5%) συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται περιστασιακά από 71 (34,1%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 85 (40,9%) συμμετέχοντες. Η ευαισθητοποίηση για ομοφοβία και διακρίσεις χρησιμοποιείται συχνά από 70 (33,7%) συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται περιστασιακά από 97 (46,5%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 41 (19,7%) συμμετέχοντες. Η ενθάρρυνση χρήσης περιεκτικής γλώσσας χρησιμοποιείται συχνά από 59 (28,4%) συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται περιστασιακά από 103 (49,5%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 46 (22,1%) συμμετέχοντες. Η εκπαίδευση για σεξουαλική διαπαιδαγώγηση χρησιμοποιείται συχνά από 49 (23,6%) συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται περιστασιακά από 100 (48,1%) συμμετέχοντες και δεν χρησιμοποιείται καθόλου από 59 (28,4%) συμμετέχοντες (πίνακας 4).

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός Πίνακας Πρακτικών Συμπερίληψης (Συχνότητα Εφαρμογής)

Κατηγορία Παιδιών	Πρακτική Συμπερίληψης	Συχνά (N, %)	Περιστασιακά (N, %)	Καθόλου (N, %)
Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	115 (55,3%)	82 (39,4%)	11 (5,3%)
	Συνεργατική Μάθηση	138 (66,3%)	62 (29,8%)	8 (3,8%)
	Συμβουλευτική Υποστήριξη	105 (50,5%)	88 (42,3%)	15 (6,7%)
	Βοηθητική Τεχνολογία	80 (38,5%)	93 (44,7%)	35 (16,3%)
	Προσαρμοσμένη Αξιολόγηση	99 (47,6%)	88 (42,3%)	21 (10,1%)
	Προσαρμογή Περιβάλλοντος	109 (52,4%)	89 (42,8%)	10 (4,8%)
Διαφορετική Εθνικότητα	Συμβουλευτική για Ένταξη	114 (54,8%)	80 (38,5%)	14 (6,7%)

Κατηγορία Παιδιών	Πρακτική Συμπερίληψης	Συχνά (N, %)	Περιστασιακά (N, %)	Καθόλου (N, %)
	Συνεργασία με Διερμηνείς/Κοιν. Λειτουργούς	81 (38,9%)	92 (44,2%)	35 (16,8%)
	Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	121 (58,2%)	71 (34,1%)	16 (7,7%)
	Ευαισθητοποίηση για Διαφορετικότητα	102 (49%)	90 (43,3%)	16 (7,7%)
	Συνεργασία με Γονείς	122 (58,7%)	68 (32,7%)	18 (8,7%)
Χαμηλό Κοιν.-Οικ. Υπόβαθρο	Παροχή Εκπαιδευτικού Υλικού	107 (51,4%)	85 (40,9%)	16 (7,7%)
	Επιπλέον Μαθησιακή Υποστήριξη	130 (62,5%)	63 (30,3%)	15 (7,2%)
	Ενίσχυση Συναισθηματικών Δεξιοτήτων	137 (65,9%)	62 (29,8%)	9 (4,3%)
	Καθοδήγηση από Κοιν. Λειτουργό	77 (37%)	102 (49%)	29 (13,9%)
	Οικονομική Υποστήριξη	92 (44,2%)	77 (37%)	39 (18,8%)
Ανεξαρτήτως Φύλου	Διδασκαλία περί Ισότητας	125 (60,1%)	62 (29,8%)	21 (10,1%)
	Ευαισθητοποίηση για Στερεότυπα	113 (54,3%)	85 (40,9%)	10 (4,8%)
	Ουδέτερη Γλώσσα	85 (40,9%)	100 (48,1%)	23 (11,1%)
	Ίσες Ευκαιρίες	128 (61,5%)	70 (33,7%)	10 (4,8%)
	Στερεότυπα στα Υλικά	120 (57,7%)	76 (36,5%)	12 (5,8%)
LGBTQ+ Κοινότητα	Διαφορετικότητα & Ισότητα	82 (39,4%)	94 (45,2%)	32 (15,4%)
	Υποστήριξη LGBTQ+ Μαθητών	51 (24,5%)	71 (34,1%)	85 (40,9%)

Κατηγορία Παιδιών	Πρακτική Συμπερίληψης	Συχνά (N, %)	Περιστασιακά (N, %)	Καθόλου (N, %)
	Ευαισθητοποίηση για Ομοφοβία	70 (33,7%)	97 (46,5%)	41 (19,7%)
	Περιεκτική Γλώσσα	59 (28,4%)	103 (49,5%)	46 (22,1%)
	Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση	49 (23,6%)	100 (48,1%)	59 (28,4%)

Αναφορικά με τις συσχετίσεις των μεταβλητών, το όριο ως τιμή σημαντικότητας είναι ορισμένο το 0,05.

Στην ερώτηση «Ο βαθμός που χρησιμοποιούνται πρακτικές συμπερίληψης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο», παρατηρείται σημαντική σχέση μεταξύ της πρακτικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πρακτικής της συνεργατικής μάθησης, της συμβουλευτικής υποστήριξης, της πρακτικής της βοηθητικής τεχνολογίας, της προσαρμοσμένης αξιολόγησης και της πρακτικής της προσαρμογής περιβάλλοντος.

Στην ερώτηση «Ο βαθμός που χρησιμοποιούνται πρακτικές συμπερίληψης παιδιών διαφορετικής εθνικότητας στο σχολείο», σχετικά με την πρακτική της συμβουλευτικής υποστήριξης παρατηρείται σημαντική σχέση μεταξύ της πρακτικής της συμβουλευτικής υποστήριξης και της πρακτικής της συνεργασίας με διερμηνείς και κοινωνικούς λειτουργούς, της πρακτικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της πρακτικής των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για διαφορετικότητα και της πρακτικής της συνεργασίας με γονείς για ενίσχυση σχολικής προσαρμογής.

Στην ερώτηση «Ο βαθμός που χρησιμοποιούνται πρακτικές συμπερίληψης παιδιών χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου στο σχολείο», σχετικά με την πρακτική της παροχής δωρεάν εκπαιδευτικού υλικού, παρατηρείται, σημαντική σχέση μεταξύ της πρακτικής της παροχής δωρεάν εκπαιδευτικού υλικού και της πρακτικής της επιπλέον μαθησιακής υποστήριξης, της πρακτικής της ενίσχυσης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, της πρακτικής καθοδήγησης από κοινωνικό λειτουργό και της πρακτικής της οικονομικής υποστήριξης.

Στην ερώτηση «Ο βαθμός που χρησιμοποιούνται πρακτικές συμπερίληψης παιδιών πρακτικές συμπερίληψης παιδιών ανεξαρτήτως φύλου», σχετικά με την πρακτική της διδασκαλίας περί ισότητας παρατηρείται σημαντική σχέση μεταξύ της πρακτικής της διδασκαλίας περί ισότητας και της πρακτικής της ευαισθητοποίησης για στερεότυπα φύλου, της πρακτικής της χρήσης περιεκτικής και ουδέτερης γλώσσας, της πρακτικής διασφάλισης ίσων ευκαιριών σε δραστηριότητες και της πρακτικής διαχείρισης στερεοτύπων στη διδασκαλία.

Στην ερώτηση «Ο βαθμός που χρησιμοποιούνται πρακτικές συμπερίληψης παιδιών πρακτικές συμπερίληψης παιδιών της LGBTQ+ κοινότητας », σχετικά με την

πρακτική της διδασκαλίας περί ισότητας παρατηρείται σημαντική σχέση μεταξύ της πρακτικής της διδασκαλίας περί ισότητας και διαφορετικότητας και της πρακτικής της υποστήριξης και συμβουλευτικής LGBTQ+ κοινότητας, της πρακτικής της ευαισθητοποίησης για ομοφοβία και διακρίσεις, της πρακτικής της ενθάρρυνσης χρήσης περιεκτικής γλώσσας και της πρακτικής της εκπαίδευσης για σεξουαλική διαπαιδαγώγηση (πίνακας 7).

Πίνακας 4. Στατιστικά Σημαντικές Συσχετίσεις Πρακτικών Συμπερίληψης ανά Ευάλωτη Πληθυσμιακή Ομάδα

Κατηγορίες παιδιών	Πρακτική Συμπερίληψης	Συσχέτιση με	χ^2	df	p	Στατιστικά Σημαντική Συσχέτιση
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Συνεργατική μάθηση	42,451	4	<0,001	Ναι *
		Συμβουλευτική υποστήριξη	27,009	4	<0,001	Ναι *
		Βοηθητική τεχνολογία	22,423	6	0,001	Ναι *
		Προσαρμοσμένη αξιολόγηση	19,139	4	<0,001	Ναι *
		Προσαρμογή περιβάλλοντος	25,318	4	<0,001	Ναι *
Παιδιά διαφορετικής εθνικότητας	Συμβουλευτική υποστήριξη	Συνεργασία με διερμηνείς & κοινωνικούς λειτουργούς	67,265	4	<0,001	Ναι *
		Διαφοροποιημένη διδασκαλία	57,132	4	<0,001	Ναι *
		Προγράμματα ευαισθητοποίησης	52,582	4	<0,001	Ναι *
		Συνεργασία με γονείς	43,450	4	<0,001	Ναι *
Παιδιά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού	Παροχή δωρεάν εκπαιδευτικού υλικού	Επιπλέον μαθησιακή υποστήριξη	29,648	4	<0,001	Ναι *

Κατηγορίες παιδιών	Πρακτική Συμπερίληψης	Συσχέτιση με	χ^2	df	p	Στατιστικά Σημαντική Συσχέτιση
ονομικού υπόβαθρου						
		Ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων	25,661	4	<0,001	Ναι *
		Καθοδήγηση από κοινωνικό λειτουργό	24,026	4	<0,001	Ναι *
		Οικονομική υποστήριξη	19,217	4	<0,001	Ναι *
Παιδιά ανεξαρτήτως φύλου	Διδασκαλία περί ισότητας	Ευαισθητοποίηση για στερεότυπα φύλου	100,672	4	<0,001	Ναι *
		Χρήση περιεκτικής & ουδέτερης γλώσσας	37,644	4	<0,001	Ναι *
		Ίσες ευκαιρίες σε δραστηριότητες	50,264	4	<0,001	Ναι *
		Διαχείριση στερεοτύπων στη διδασκαλία	25,251	4	<0,001	Ναι *
LGBTQ+ κοινότητα	Διδασκαλία ισότητας & διαφορετικότητας	Υποστήριξη LGBTQ+	33,617	6	<0,001	Ναι *
		Ευαισθητοποίηση για ομοφοβία & διακρίσεις	57,758	4	<0,001	Ναι *
		Ενθάρρυνση χρήσης περιεκτικής γλώσσας	37,055	4	<0,001	Ναι *
		Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση	30,442	4	<0,001	Ναι *

*Το $p < 0,05$. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών/ντριων και εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι η εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει σε θέματα συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι, παρά τις προθέσεις πολλών εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών, υπάρχουν πολλά εμπόδια στην εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον, παρά τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές συμπερίληψης που χρησιμοποιούνται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των πρακτικών συμπερίληψης, ωστόσο συχνά αισθάνονται μη προετοιμασμένοι και υποστηριζόμενοι για την εφαρμογή τους. Οι στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζονται αφορούν ως επί το πλείστον τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση, την προσαρμογή του διδακτικού περιβάλλοντος και τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας. Επιπλέον, η συνεργασία με γονείς, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους εξειδικευμένους φορείς φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην ένταξη μαθητών διαφορετικής εθνικότητας, χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή μαθητών με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά, παρατηρείται ότι η εφαρμογή αυτών των πρακτικών δεν είναι ομοιόμορφη, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες που εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές με επιτυχία, ενώ άλλοι δυσκολεύονται να ενσωματώσουν τη συμπερίληψη στην καθημερινή λειτουργία τους. Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα είναι η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ διαφορετικών πρακτικών συμπερίληψης, γεγονός που υποδηλώνει ότι η υιοθέτηση μιας πολυδιάστατης προσέγγισης μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών. Για παράδειγμα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να συνδέεται στενά με τη συνεργατική μάθηση, την προσαρμοσμένη αξιολόγηση και την υποστηρικτική τεχνολογία, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μία πρακτική τείνουν να εφαρμόζουν και άλλες σχετικές στρατηγικές.

5. Επίλογος

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα και αναγκαίο κομμάτι μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας. Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, η επιτυχής εφαρμογή της βασίζεται στην αλλαγή στάσεων, στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην ηγετική δέσμευση για την ενσωμάτωση όλων των μαθητών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών είναι καθοριστικός, καθώς με την προώθηση της διαφοροποίησης, τη χρήση καινοτόμων μεθόδων και τη δημιουργία ασφαλών περιβαλλόντων μπορούν να διασφαλίσουν την πραγματική συμπερίληψη. Παρά τις προκλήσεις, η συλλογική προσπάθεια για ένα εκπαιδευτικό

σύστημα χωρίς αποκλεισμούς παραμένει απαραίτητη, ώστε κάθε μαθητής να έχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί και να επιτύχει. Η συνεχής έρευνα και η ευαισθητοποίηση είναι κρίσιμες για τη διαρκή βελτίωση αυτής της διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). *Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network*. International Journal of Inclusive Education, 8(2), 125-139.
- Αθανασίου, Κ. (2006). *Φύλο και εκπαίδευση: Κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις*. Gutenberg.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Γεροσίμου, Σ. (2013). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Πατάκης.
- Colour Youth. (2018). *Η εκπαίδευση για τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στην Ελλάδα*.
- Das, A. K., Kuyini, A. B. & Desai, I. P. (2012). Inclusive education in India: Are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-54.
- Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C. & Haager, D. (2004). *Essential tips for inclusive teaching*. Brookes Publishing.
- Ελληνική Δημοκρατία. (2008). Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τ.Α΄/2-10-2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Ευαγγέλου, Κ. & Μούλα, Π. (2016). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Μια νέα πρόκληση για το σχολείο*. Gutenberg.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016). *The globalisation of intercultural education: The politics of macro-micro integration*. Palgrave Macmillan.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* Routledge.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. I., & Helmer, J. (2020). *Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years*. International Journal of Inclusive Education. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-ten Cate, I. (2019). *What is meant by inclusion: On the effects of different definitions on attitudes toward inclusion*. European Journal of Special Needs Education, 34(5), 632-648.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Research Report No. RR800). London: Department for Education and Skills.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton.

- ΟΚΑΝΑ. (2020). Έκθεση για τα δικαιώματα των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στην Ελλάδα.
- Ελληνική Δημοκρατία. (1996). Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/τ.Α'/17-6-1996). Διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Palgrave.
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). *Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective*. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16(1), 6-13.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Shevchenko, V., Krynytska, I. & Kravchenko, O. (2020). Teachers' readiness for inclusive education: A comparative study. *Journal of Inclusive Education*, 4(1), 45-58.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G. & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267.
- Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). *The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243-260.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- World Health Organization (WHO). (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η συγκεκριμένη έρευνα γίνεται στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας και αποσκοπεί στη διερεύνηση το ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας περιλαμβάνει σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων τύπων, αναγνωρίζοντας ότι οι προσεγγίσεις και οι στρατηγικές μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, θα εξεταστούν οι πρακτικές που εφαρμόζουν διευθυντές και εκπαιδευτικοί, οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τη διαφορετικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η κατάσταση εν γένει των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ότι αφορά την συμπερίληψη.

Η αναγκαιότητα και η αξία της υλοποίησης της έρευνας είναι προφανής: η αναγνώριση και κατανόηση των στρατηγικών που προάγουν τη συμπερίληψη θα επιτρέψουν την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών πολιτικών και προγραμμάτων για την υποστήριξη όλων των μαθητών. Επιπλέον η έρευνα μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της στήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών. Η συμμετοχή των ερωτηθέντων στην έρευνα έχει επίσης μεγάλη αξία. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, μέσω των προσωπικών τους εμπειριών και απόψεων, θα προσφέρουν πολύτιμα δεδομένα που θα φωτίσουν την κατάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Η συνεισφορά τους δεν είναι μόνο κρίσιμη για την αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης, αλλά και για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο μέλλον. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα στοχεύει όχι μόνο στην καταγραφή της πραγματικότητας αλλά και στην ενίσχυση της συμμετοχής και της δέσμευσης όλων των εμπλεκομένων στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός καλύτερου και πιο συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τέλος, πρόσβαση στα δεδομένα θα έχει μόνο η ερευνήτρια, οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ 25-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56+

3. Ποια είναι η θέση σας στο σχολείο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Διευθυντής/ντρια
- ☐ Υποδιευθυντής/ντρια
- ☐ Εκπαιδευτικός
- ☐ Προϊστάμενος/η

4. Ποια είναι η περιοχή του σχολείου σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Αστική
- ☐ Ημιαστική
- ☐ Αγροτική
- ☐ Νησιωτική

5. Πόσα χρόνια εργάζεστε στον τομέα της εκπαίδευσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ 1-5 χρόνια
☐ 6-10 χρόνια
☐ 11-20 χρόνια
☐ Πάνω από 20 χρόνια

6. Πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία στο τομέα της εκπαίδευσης ; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ 1-5 χρόνια
☐ 6-10 χρόνια
☐ 11-20 χρόνια
☐ Πάνω από 20 χρόνια

7. Σπουδές (πολλαπλές επιλογές) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Ακαδημία
☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
☐ Επιμόρφωση
☐ Μεταπτυχιακές σπουδές
☐ Διδακτορικό
☐ Ξένες γλώσσες

Σχολική Ηγεσία και Συμπερίληψη

8. Σε τι βαθμό θεωρείται ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να συμβάλλει σε θέματα συμπερίληψης στο σχολείο;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Σε πολύ μεγάλο βαθμό
- ☐ Σε μεγάλο βαθμό
- ☐ Σε μέτριο βαθμό
- ☐ Σε μικρό βαθμό
- ☐ Καθόλου

9. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα σχετικά με το βαθμό που χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πρακτικές συμπερίληψης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Χρησιμοποιείται Συχνά	Χρησιμοποιείται Περιστασιακά	Δεν Χρησιμοποιείται
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	☐	☐	☐
Συνεργατική Μάθηση	☐	☐	☐
Συμβουλευτική υποστήριξη	☐	☐	☐
Βοηθητική Τεχνολογία	☐	☐	☐
Προσαρμοσμένη Αξιολόγηση	☐	☐	☐
Προσαρμογή Περιβάλλοντος Τάξης (π.χ., προσβασιμότητα)	☐	☐	☐

10. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα σχετικά με το βαθμό που χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πρακτικές συμπερίληψης παιδιών διαφορετικής εθνικότητας :

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Χρησιμοποιείται Συχνά	Χρησιμοποιείται Περιστασιακά	Δεν Χρησιμοποιείται
Συμβουλευτική Υποστήριξη για Προσαρμογή και Ένταξη	☐	☐	☐
Συνεργασία με Διερμηνείς και Κοινωνικούς Λειτουργούς	☐	☐	☐
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	☐	☐	☐
Προγράμματα Ευαισθητοποίησης για Διαφορετικότητα	☐	☐	☐
Συνεργασία με γονείς για ενίσχυση σχολικής προσαρμογής	☐	☐	☐

11. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα σχετικά με το βαθμό που χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πρακτικές συμπερίληψης παιδιών χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου :

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Χρησιμοποιείται Συχνά	Χρησιμοποιείται Περιστασιακά	Δεν Χρησιμοποιείται
Παροχή Δωρεάν Εκπαιδευτικού Υλικού	☐	☐	☐
Επιπλέον Μαθησιακή Υποστήριξη (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία)	☐	☐	☐
Ενίσχυση Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων	☐	☐	☐
Υποστήριξη και Καθοδήγηση από Κοινωνικό Λειτουργό	☐	☐	☐
Οικονομική Υποστήριξη (π.χ. δωρεάν γεύματα, μεταφορά)	☐	☐	☐

12. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα σχετικά με το βαθμό που χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πρακτικές συμπερίληψης παιδιών ανεξαρτήτως φύλου :

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Χρησιμοποιείται Συχνά	Χρησιμοποιείται Περιστασιακά	Δεν Χρησιμοποιείται
Διδασκαλία περί Ισότητας των Φύλων(π.χ. ισότητα στα δικαιώματα)	☐	☐	☐
Ευαισθητοποίηση για Στερεότυπα Φύλου	☐	☐	☐
Χρήση Περιεκτικής και Ουδέτερης Γλώσσας	☐	☐	☐
Διασφάλιση Ίσων Ευκαιριών σε Όλες τις Δραστηριότητες	☐	☐	☐
Διαχείριση των Στερεοτύπων στα Διδακτικά Υλικά	☐	☐	☐

13. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα σχετικά με το βαθμό που χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πρακτικές συμπερίληψης παιδιών της LGBTQ+ κοινότητας:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Χρησιμοποιείται Συχνά	Χρησιμοποιείται Περιστασιακά	Δεν Χρησιμοποιείται
Διδασκαλία για Διαφορετικότητα και Ισότητα	☐	☐	☐
Υποστήριξη και Συμβουλευτική για LGBTQ+ Μαθητές	☐	☐	☐
Ευαισθητοποίηση για Ομοφοβία και Διακρίσεις	☐	☐	☐
Ενθάρρυνση της Χρήσης Περιεκτικής Γλώσσας	☐	☐	☐
Εκπαίδευση για τη Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση	☐	☐	☐

Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Συνεργασία

14. Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των πολιτικών συμπερίληψης στα σχολεία σας; Συμπληρώστε τον πίνακα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης	☐	☐	☐	☐
Περιορισμένοι πόροι και υλικοτεχνική υποδομή	☐	☐	☐	☐
Αντίσταση από γονείς ή την τοπική κοινότητα	☐	☐	☐	☐
Υψηλός φόρτος εργασίας και έλλειψη χρόνου	☐	☐	☐	☐
Διαφορετικές ανάγκες μαθητών με ειδικές ανάγκες	☐	☐	☐	☐
Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας	☐	☐	☐	☐

Προτάσεις και Βελτιώσεις

15. Τι είδους επιπλέον υποστήριξη θα χρειαζόσασταν από τη σχολική ηγεσία για την καλύτερη προώθηση της συμπερίληψης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Περισσότερη επιμόρφωση
☐ Περισσότεροι ανθρώπινοι πόροι
☐ Βελτίωση υλικοτεχνικών υποδομών
☐ Συνεργασία με γονείς
☐ Άλλο: _____

Απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού κλίματος

Έλενα Παπαγεωργίου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η σχολική ηγεσία ελκύει όλο και περισσότερο το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε διαρκείς αλλαγές. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας συνδέεται στενά με τον ρόλο του διευθυντή, ο οποίος επηρεάζει το σχολικό κλίμα μέσω των πρακτικών ηγεσίας που ακολουθεί. Για αυτόν τον λόγο, οι έννοιες στις οποίες βασίζεται η παρούσα εργασία είναι η ηγεσία και το σχολικό κλίμα. Επομένως, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου μέσα από τις αντιλήψεις των διευθυντών. Η μελέτη βασίστηκε σε 11 συνεντεύξεις με διευθυντές δημοτικών σχολείων από τους νομούς Ιωαννίνων και Ροδόπης. Μέσω θεματικής ανάλυσης αναδείχθηκε η σημασία του θετικού κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και η συμβολή των διευθυντών σε αυτό. Τα ευρήματα ενθαρρύνουν τη συνέχιση της έρευνας και προσφέρουν χρήσιμες κατευθύνσεις σε νυν και μελλοντικούς διευθυντές για την ενίσχυση της ηγεσίας και του σχολικού κλίματος.

Λέξεις-κλειδιά: ηγεσία, σχολικό κλίμα, μετασχηματιστική ηγεσία, κατανεμημένη ηγεσία

0. Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή όπου οι εξελίξεις στην κοινωνία είναι ραγδαίες καθιστώντας το σχολείο έναν πολύπλοκο οργανισμό, αντιμέτωπο με πολλά προβλήματα (Ταμίσογλου, 2020· Πασιαρδής, 2014). Πρέπει, λοιπόν, το σημερινό σχολείο να αναπροσαρμοστεί και να είναι αποτελεσματικό (Ταμίσογλου, 2020· Πασιαρδής, 2014).

Η αποτελεσματικότητα των σχολείων απασχόλησε ήδη από τη δεκαετία του 1960, με τα αποτελέσματα να δείχνουν την επίδραση που ασκεί η διοίκηση και το σχολικό κλίμα στις επιδόσεις των μαθητών (Λιακοπούλου, 2020). Αναλυτικότερα, για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό θα πρέπει ο διευθυντής να επικοινωνήσει στα υπόλοιπα μέλη ένα σαφές όραμα για το σχολείο, να υπάρχει ένα ασφαλές σχολικό κλίμα, υψηλές προσδοκίες και παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών (Ταμίσογλου, 2020).

Επιπλέον, η σημασία της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα σχετίζεται και με τη δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στη χώρα μας η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται υπό τον έλεγχο του κράτους και οργανώνεται σε τέσσερα επίπεδα: το κεντρικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το σχολικό επίπεδο (Σαΐτης,

2008). Γι' αυτό, λοιπόν, η παρούσα εργασία, που επικεντρώνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιδιώκει να διερευνήσει τον ρόλο των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δημιουργία κουλτούρας και θετικού κλίματος.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ηγεσία

Η έννοια της ηγεσίας είναι πολυσήμαντη, καθώς διαφοροποιείται ανά τα χρόνια. Μέχρι τον 19^ο αιώνα δινόταν έμφαση στα φυσικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, ενώ από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα η ηγεσία ορίζεται ως η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης σε μια ομάδα (Ταμίσογλου, 2020· Silva, 2016). Στον 21^ο αιώνα η έννοια εμπλουτίζεται με τη συμμετοχή των μελών και το πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας (Ταμίσογλου, 2020). Έτσι, ηγεσία νοείται ως η επιρροή του ηγέτη στη σκέψη, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα μιας ομάδας, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι μέσα από συνεργασία (Ταμίσογλου, 2020· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Σαϊτς, 2008).

Η ηγεσία διακρίνεται από τη διοίκηση. Η ηγεσία προωθεί την καινοτομία και το όραμα, ενώ η διοίκηση εστιάζει στη γραφειοκρατική λειτουργία και στην τήρηση διαδικασιών (Πασιαρδής, 2014· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Ο ηγέτης ενθαρρύνει και εμπνέει, ενώ ο διευθυντής επικεντρώνεται στην οργάνωση και τη ρουτίνα (Πασιαρδής, 2014· Σαϊτς, 2008). Βασικά στυλ ηγεσίας είναι το αυταρχικό, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται μονόπλευρα, το δημοκρατικό που στηρίζεται στη συμμετοχή της ομάδας, και το χαλαρό, που χαρακτηρίζεται από απουσία ευθύνης και ηγετικής παρουσίας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Σαϊτς, 2008).

Στην εκπαίδευση, η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας ο διευθυντής επηρεάζει τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να υιοθετήσουν κοινό όραμα και στόχους (Πασιαρδής, 2014· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Τέλος, στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας περιλαμβάνονται η παιδαγωγική, μετασχηματιστική, διαχειριστική, κατανεμημένη, ηθική, 'ένδεχομενική' και υπηρετική ηγεσία (Ghahremani et al., 2024· He et al., 2024· Heenan et al., 2024· Hickey et al., 2024· Σαϊτς & Σαϊτς, 2022· Shaked, 2022· Gougas & Malinova, 2021· Ταμίσογλου, 2020· Ronen, 2017· Tan, 2023· Δαράκη, 2007).

1.2 Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα είναι μια πολυεπίπεδη έννοια που αποτυπώνει την ποιότητα των βιωμάτων των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Aldridge & Blackstock, 2024). Επηρεάζεται από το ήθος, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο των μαθητών και της ευρύτερης περιοχής (Aldridge & Blackstock, 2024· Πασιαρδής, 2014). Αν και σχετίζεται με την κουλτούρα του σχολείου, διαφέρει από αυτήν, καθώς η κουλτούρα αφορά τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συνήθειες του σχολείου (Barker et al., 2023).

Η ηγεσία επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το οποίο μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις τύπους. Το ανοιχτό, όπου διευθυντής και

εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, το κλειστό, όπου διακρίνεται για τον αυταρχισμό και την απομόνωση, το κλίμα αποστασιοποίησης, όπου υπάρχει υποστήριξη αλλά χαμηλή συναδελφικότητα, και το κλίμα ενεργούς εμπλοκής, όπου κυριαρχεί η συνεργασία (Πασιαρδής, 2014).

Τέλος, το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με τις επιδόσεις των μαθητών, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Aldridge & Blackstock, 2024· Tomazzewski et al., 2024· Πασιαρδής, 2014).

1.3 Ανασκόπηση συναφών ερευνών

Οι Jentch et al. (2023) εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ εργασιακού περιβάλλοντος και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, του άγχους που προκαλείται από την εργασία, και της αυτοαποτελεσματικότητας που συνδέεται με την εργασία. Το δείγμα απαρτίζεται από 226 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιείται ένα ερωτηματολόγιο. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται τα εργαλεία IBM SPSS 25 και Mplus 8.1. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Jentsch et al. (2023) δείχνουν πως η συναισθηματική υποστήριξη και η ποιοτική ανατροφοδότηση μεταξύ συναδέλφων συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη μείωση του εργασιακού στρες, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα.

Η μελέτη των Ismail et al. (2022) εξετάζει τη σχέση σχολικής κουλτούρας και αποτελεσματικότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 359 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, ενώ η ανάλυσή τους έγινε με τα στατιστικά προγράμματα SPSS και AMOS Version 25.0. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η θετική κουλτούρα ενισχύει τις επιδόσεις μαθητών και την επαγγελματική συνεργασία. Παράλληλα, ηγεσία, συνεργασία και κοινές προσδοκίες συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του σχολικού κλίματος.

Η ποιοτική έρευνα των Romero και Krichesky (2018) διερευνά πώς οι διευθυντές σχολείων κατανέμουν τον χρόνο τους και αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα. Το δείγμα της έρευνας είναι 82 διευθυντές Γυμνασίων από την πόλη του Μπουένος Άιρες, το οποίο επιλέχθηκε τυχαία και είναι μη αντιπροσωπευτικό. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι διευθυντές δημοσίων σχολείων αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε διοικητικά και ηγετικά καθήκοντα, ενώ οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων δίνουν έμφαση σε παιδαγωγικά καθήκοντα. Επιπλέον, προκύπτει ότι το θετικό κλίμα συνδέεται με καλές σχέσεις, συνέπεια φοίτησης και διαχείριση πειθαρχίας.

Η έρευνα των Chao et al. (2023) εξετάζει τη σχέση μεταξύ της αντίληψης των νηπιαγωγών στο Χονγκ Κονγκ για τη σχολική ηγεσία και της ψυχικής ευεξίας τους. Το δείγμα της έρευνας είναι 509 νηπιαγωγοί. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε πως η θετική σχολική κουλτούρα ενισχύει την ψυχική ευημερία των

εκπαιδευτικών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ευτυχισμένοι, αισιόδοξοι, σημαντικοί και δημιουργικοί.

Τέλος, η έρευνα των Cann et al. (2021) επικεντρώνεται στην επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στην ευημερία των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας σε ηγετικές πρακτικές που ενδέχεται να την ενισχύσουν. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που βασίζεται συνεντεύξεις και ημερολόγια 6 εκπαιδευτικών στη Νέα Ζηλανδία. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν πως οι ηγετικές πρακτικές επηρεάζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας σε θετικές σχέσεις, αναγνώριση, επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σπουδαιότητα και μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική για δύο λόγους. Πρώτον, η σχολική ηγεσία έχει αποδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας για την επίδοση των μαθητών, αλλά και για την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη μείωση του άγχους (Jentsch et al., 2023· Romero & Krichesky, 2018). Δεύτερον, η σημασία της σχετίζεται με τη συγκεντρωτική δομή της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης και διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το σχολικό (Σαϊτής, 2008).

Ως εκ τούτου, η εργασία εξετάζει τις αντιλήψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο τους στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και του κλίματος. Για το λόγο αυτό επιλέγεται η ποιοτική μέθοδος, ακολουθώντας έτσι μια επαγωγική προσέγγιση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και έρευνας, και δίνοντας έμφαση στο πώς ερμηνεύουν οι συμμετέχοντες τον κοινωνικό τους κόσμο (Bryman, 2017· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

2.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου μέσα από τις αντιλήψεις των διευθυντών. Επομένως, τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το θετικό σχολικό κλίμα;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τον ρόλο τους ως διευθυντή σχολείου αναφορικά με τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος;
3. Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι ίδιοι/ες για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο;
4. Ποια επίδραση αντιλαμβάνονται οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι ασκείται στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος από τις πρακτικές ηγεσίας που ακολουθούν;

2.3 Συμμετέχοντες και ερευνητικό εργαλείο

Το δείγμα της έρευνας είναι μη 'πιθανοτικό', επιλεγμένο βάσει ευκολίας πρόσβασης (Bryman, 2017), και περιλαμβάνει 11 διευθυντές δημοτικών σχολείων, 7 από τα Ιωάννινα και 4 από την Κομοτηνή. Από αυτούς, 6 είναι γυναίκες και 5 άνδρες. Οι 9 έχουν εμπειρία 5-18 ετών, ενώ οι υπόλοιποι μόλις 2 έτη. Τα σχολεία έχουν 82-335 μαθητές και 13-60 εκπαιδευτικούς, υποδηλώνοντας ότι είναι πολυθέσια. Τα περισσότερα διαθέτουν ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό, ενώ ελάχιστα και σχολικό νοσηλευτή (βλ. Πίνακα 1).

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με τη δημιουργία οδηγού συνέντευξης, προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των συμμετεχόντων (Bryman, 2017· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει τέσσερις θεματικούς άξονες και έχει την εξής δομή: Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες, 1^{ος} Θεματικός άξονας: Αντιλήψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θετικό σχολικό κλίμα, 2^{ος} Θεματικός άξονας: Αντιλήψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή σχολείου αναφορικά με τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, 3^{ος} Θεματικός άξονας: Πρακτικές διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο, και 4^{ος} Θεματικός άξονας: Επίδραση πρακτικών ηγεσίας διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Πίνακας 1: Προφίλ Συμμετεχόντων

A/A	Ψευδώνυμο	Περιοχή	Χρόνια Εμπειρίας	Μαθητές	Εκπαιδευτικοί	Σπουδές	Επιπλέον προσωπικό
1	Δημήτρης	Ιωάννινα	14	129	17	Εκκλησιαστική Παιδαγωγική Ακαδημία Βελλάς, Εξομοίωση στο ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, Μεταπτυχιακό	Νοσηλεύτης, Ψυχολόγος, Κοινωνική λειτουργός
2	Νικολέτα	Κομοτηνή	5	206	34	2 μεταπτυχιακά, Διδασκαλείο, Σεμινάρια, Συγγραφικό έργο	Νοσηλεύτης, Ψυχολόγος, Κοινωνική λειτουργός
3	Αθηνά	Ιωάννινα	12	144	13	2 πτυχία ΑΕΙ, 2 Μεταπτυχιακά	Ψυχολόγος
4	Ιωάννινα	Κομοτηνή	5	82	22	Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση,	Κοινωνική Λειτουργός

						2 μεταπτυχιακά, Διδακτορικό (υπό εκπόνηση)	
5	Νίκος	Ιωάννινα	2	130	18	Πτυχίο ΑΕΙ, 2 Μεταπτυχιακά, Διδακτορικό, 2 ^ο πτυχίο (υπό απόκτηση)	Ψυχολόγος, Κοινωνική Λειτουργός
6	Ηλέκτρα	Ιωάννινα	5	217	30	Πτυχίο ΑΕΙ, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό	Ψυχολόγος, Κοινωνική λειτουργός
7	Ηρώ	Ιωάννινα	2	241	39	2 πτυχία ΑΕΙ, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό	Ψυχολόγος, Κοινωνική λειτουργός
8	Αλίκη	Ιωάννινα	6	82	12	2 Πτυχία ΑΕΙ, Διδασκαλείο, Επιμορφώσεις	Κοινωνική λειτουργός, Ψυχολόγος
9	Παναγιώτης	Ιωάννινα	11	113	17	2 πτυχία ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό	-
10	Στέφανος	Κομοτηνή	18	350	60	Διδακτορικό	Νοσηλεύτης, Ψυχολόγος, Κοινωνική λειτουργός
11	Παύλος	Κομοτηνή	15	335	50	Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Μετεκπαίδευση, 2 μεταπτυχιακά, σεμινάρια	Νοσηλεύτης, Ψυχολόγος, Κοινωνική λειτουργός

3. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση (μετεγγραφή των συνεντεύξεων, εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση θεμάτων, έκθεση ευρημάτων). Επομένως, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους τέσσερις θεματικούς άξονες. Συγκεντρωμένα όλα τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

3.1 Πρώτος θεματικός άξονας

Εδώ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το θετικό σχολικό κλίμα. Ειδικότερα, για τους συμμετέχοντες το θετικό σχολικό κλίμα είναι η συνεργασία γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Με το θετικό σχολικό κλίμα αποφεύγονται η βία και η επιθετικότητα, ενώ μένει χρόνος για περισσότερες δράσεις. Παρατίθενται και δύο αποσπάσματα:

«Το θετικό κλίμα είναι... έχει σχέση με τη συνεργασία τόσο μεταξύ των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, των εκπαιδευτικών μαζί με τους μαθητές, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους προκειμένου να έχουνε.... [...] Δεν υπάρχουν

εντάσεις, δεν υπάρχει βία, δεν υπάρχει επιθετικότητα,, τα προγράμματα τα οποία έχουνε προγραμματιστείλαμβάνουν χώρα ...έτσι όπως ...στο χρόνο που έχουν προγραμματιστεί [...]

 (Δημήτρης, Ιωάννινα)

«[...]Όταν υπάρχει...υπάρχει συνεργασία...ααα...και εμπιστοσύνη ανάμεσα, ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους. Όχι ανάμεσα μόνο στους συναδέλφους.[...]Όταν...είσαι...είσαι όταν έχεις εμπιστοσύνη και θέλεις να συνεργαστείς, κάνεις περισσότερες δράσεις.» (Νικολέτα, Κομοτηνή)

Επιπλέον, ως θετικό κλίμα θεωρείται η αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών και η συλλογική αντιμετώπιση προβλημάτων στο Σύλλογο Διδασκόντων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια συμμετέχουσα:

«Εεε...όταν μπορούμε να συλλειτουργήσουμε ομαλά, χωρίς κάποιο πρόβλημα. Και δεν υπάρχουν εντάσεις. Εεε...όταν καθόμαστε στον Σύλλογο και προσπαθούμε μαζί να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα συλλογικά [...] Και όταν υπάρχουν και οι πάρα πολλές περιπτώσεις στις οποίες ο κάθε εκπαιδευτικός έχει βοηθήσει τον άλλο[...].» (Ιωάννα, Κομοτηνή)

Επιπρόσθετα, το θετικό σχολικό κλίμα νοείται ως η επίτευξη των στόχων μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Όπως δηλώνει ένας συμμετέχων:

«Σε γενικές γραμμές έχουμε ένα καλό κλίμα, και μεταξύ των παιδιών και των συναδέλφων. Δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα. [...] Είναι...παίζει βασικό ρόλο γιατί...πρώτον έχουμε ένα θετικό κλίμα, και το σχολείο πετυχαίνει τους στόχους. Και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. [...]» (Νίκος, Ιωάννινα)

Τέλος, το θετικό κλίμα, μέσω της συνεργασίας μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και διευθυντή, συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Όπως δηλώνει ένας συμμετέχων:

«Ε, είναι θέμα συνεργασίας, συνεργασία εκπαιδευτικών βασικότατο. [...] Είναι η εμπιστοσύνη μαθητών-εκπαιδευτικών. Η εμπιστοσύνη γονέων-εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικά, του διευθυντή.[...] Ο μαθητής που έρχεται στο σχολείο και ξέρει ότι έχει κάποιον δάσκαλο που θα τον κατανοήσει, θα καταλάβει τις αδυναμίες του ή θα καταλάβει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, ή σχολείο ή στο σπίτι, θα αποδώσει καλύτερα.»

3.2 Δεύτερος θεματικός άξονας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο του διευθυντή, με έμφαση στις βασικές του υποχρεώσεις και ικανότητες, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και τους τρόπους διαχείρισής τους.

Ως οι πιο σημαντικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής αναδεικνύονται η οργανωτικότητα και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού με έμφαση στον διττό ρόλο του διευθυντή, τον διοικητικό και παιδαγωγικό του ρόλο διευθυντή. Όπως αναφέρουν και οι δύο συμμετέχοντες:

«Καταρχήν ο διευθυντήςπρέπει να έχει σχέση με την ...να είναι οργανωτικός να μπορεί να διευθύνει και να καθοδηγήσει τη σχολική μονάδα όσο γίνεται

καλύτερα και να μπορεί να δημιουργήσει το θετικό κλίμα, ώστε να μπορεί... να λειτουργεί εύρυθμα καθημερινά.» (Δημήτρης, Ιωάννινα)

«Εεε....ικανότητες. Οι ικανότητες έχουν να κάνουν πέρα από τις γνώσεις σε ό,τι αφορά τη διοίκηση, νομοθεσία κ.λπ.. Πρέπει να έχει και ικανότητες που ακουμπούν, αφορούν τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Και επίσης, για μένα ο ρόλος του διευθυντή είναι πολλαπλός. Δεν είναι μόνο διοικητικός. Έχει και ισχυρό παιδαγωγικό ρόλο.» (Αθηνά, Ιωάννινα)

Επιπλέον, ένας διευθυντής θα πρέπει να έχει όραμα και να είναι δημοκρατικός. Όπως δηλώνει η συμμετέχουσα:

«Ηγετικές. Δεν πρέπει να είναι συγκεντρωτικός. Πρέπει να είναι δημοκρατικός...[...]Θα πρέπει να έχει δείξει από την αρχή στους συναδέλφους ότι έχει ένα όραμα. Πρέπει να τους έχει εξηγήσει πως θέλει να λειτουργεί η μονάδα και τι πρέπει να κάνει. Να είναι πιστός στο όραμά του.» (Ιωάννα, Κομοτηνή)

Επιπλέον, προκύπτει ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος, απαιτεί τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας. Όπως αναφέρει μία συμμετέχουσα:

«Ναι. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος,[...]Και αυτό γιατί το πρώτο είναι η διοίκηση, το δεύτερο είναι ο παιδαγωγικός του ρόλος. Όμως εκείνο στο οποίο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, [...] είναι το έμπυχο υλικό ενός σχολείου καλά. [...] Το διοικητικό κομμάτι αφορά τα έγγραφα. [...] αλλά αυτό λίγο ως πολύ το κάνουν όλοι. Το δύσκολο κομμάτι αφορά το ανθρώπινο δυναμικό. Που είναι οι μαθητές, που θα πρέπει να νιώσουν ασφάλεια, να εμπιστευτούν.[...]» (Ηρώ, Ιωάννινα)

Ωστόσο, η γραφειοκρατία αναφέρεται ως το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές. Παρατίθεται ενδεικτικά το ακόλουθο απόσπασμα:

«Εεε...η γραφειοκρατία. Πάρα πολύ. Δηλαδή καταναλώνω....δηλαδή, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των υποχρεώσεων του διευθυντή είναι, τουλάχιστον βιβλιογραφικά, [...] το παιδαγωγικό του έργο. Αλλά στην πράξη όμως είναι γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου περισσότερο από το παιδαγωγικό. [...]η δουλειά τη γραφειοκρατική, το να ανεβάζεις στις πλατφόρμες πράγματα, άδειες, αυτά όλα είναι...πρέπει να δουλεύεις όλη την ημέρα» (Νικολέτα, Κομοτηνή)

Κλείνοντας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα μέσω συχνών συλλόγων και συζητήσεων. Ακολουθεί το απόσπασμα:

«[...]Σύλλογο Διδασκόντων...ξεκινά από το Μονομελές Όργανο πάει στο Συλλογικό, τι συζητάμε εκτενώς, και προσπαθούμε να βρούμε λύσεις που να λειτουργούν υπέρ όλων των εμπλεκόμενων του προβλήματος.» (Αθηνά, Ιωάννινα)

3.3 Τρίτος θεματικός άξονας

Στην ενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για τις πρακτικές που αξιοποιούν προκειμένου να διαμορφώσουν θετικό σχολικό κλίμα στο σχολείο που υπηρετούν.

Ειδικότερα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η αξιοπιστία, η εμπιστοσύνη, ο διάλογος και η συνεργασία είναι πρακτικές τις οποίες αξιοποιούν για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο. Ακολουθεί ενδεικτικά το απόσπασμα:

«Αξιοπιστία. Δηλαδή προσπαθώ να κερδίσω την αξιοπιστία από τους γονείς. Και να μην λέω άλλα σε έναν, και άλλα σε άλλον. Ότι είναι να ισχύει. Να τηρούνται οι κανόνες που θέτουμε από την αρχή, χωρίς να...να με εμπιστεύονται οι γονείς, ότι έτσι πρέπει να 'ναι.» (Νικολέτα, Κομοτηνή)

Ακόμη, ο προγραμματισμός και η σαφήνεια του οράματος προς τους εκπαιδευτικούς αναδείχθηκαν από τους συμμετέχοντες ως πρακτικές που επιδρούν θετικά στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος. Παρατίθεται ενδεικτικά το απόσπασμα:

«Καταρχήν, στην αρχή της χρονιάς γίνεται ένας προγραμματισμός. Υπάρχει το όραμα του σχολείου σύμφωνα με το οποίο...γίνονται [...]προσπαθούμε μέσα σε αυτό το όραμα του σχολείου και στις επιδιώξεις να μπορέσουμε να βάλουμε την καθημερινότητα, τα προγράμματα τα οποία κάνουμε...[...].» (Δημήτρης, Ιωάννινα)

Επίσης, μια συμμετέχουσα δήλωσε πως για να δημιουργήσει θετικό σχολικό κλίμα οργανώνει συχνές συναντήσεις, ενημερώνει άμεσα όλους τους εκπαιδευτικούς για οποιοδήποτε θέμα προκύπτει και δημιουργεί ομάδες projects. Ακολουθεί το απόσπασμα:

«Το να συναντιόμαστε και να μιλάμε ανοιχτά, το να ενημερώνονται όλοι αμέσως. [...] Υπάρχει δηλαδή αποστολή ομαδικού e-mail, το ίδιο. Λαμβάνουν όλοι την ίδια ενημέρωση. Οπότε δεν μπορεί κάποιος να θεωρήσει ότι δεν εισακούεται κ.λπ. Όλες οι απόψεις επεξεργάζονται, όλων, ανεξάρτητα με τα χρόνια υπηρεσίας, την ηλικία κάποιου συναδέλφου.[...]Τις επιθυμίες τους τις λαμβάνω υπόψη. Και προσπαθώ να εντάσσονται σε ομάδες μικρές, έχοντας ως στόχο κάποια projects [...]Να συμμετέχουν όλοι.» (Ηλέκτρα, Ιωάννινα)

Τέλος, για να υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα είναι σημαντικό να ανατίθενται καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς και ο διευθυντής να καθιστά σαφή τον ρόλο του. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο διευθυντής:

«Καταρχήν, είναι η ανάθεση καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς, και το να είμαι δίπλα τους σε κάθε τι που έχουν να υλοποιήσουν ή να αποφασίσουν ή οτιδήποτε άλλο. Η καθημερινή παρουσία, ο διάλογος, η ενασχόληση με τους ίδιους τους μαθητές. Για να δώσει στην ουσία στους μαθητές τι κάνει ο διευθυντής. [...]Πρέπει δηλαδή και οι γονείς και όλοι να καταλάβουν ποιος ακριβώς είναι ο δικός μου ρόλος, του διευθυντή. Να πούμε ότι έτσι θα λειτουργήσουμε, έτσι θα λυθούν τα προβλήματα, έτσι θα συνεννοούμαστε, αυτή την αρχή θα ακολουθήσουμε, και όλα φυσικά[...]είναι καταγεγραμμένα, και πρέπει να είναι καταγεγραμμένα, στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας τον οποία κάθε χρόνο επικαιροποιούμε με οτιδήποτε καινούργιο προκύψει.» (Στέφανος, Κομοτηνή)

3.4 Τέταρτος Θεματικός άξονας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για την επίδραση πρακτικών ηγεσίας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, οι συχνοί σύλλογοι, ο διάλογος και το υποστηρικτικό κλίμα είναι πρακτικές που επιδρούν στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος. Όπως αναφέρει η συμμετέχουσα:

«[...]το να κάνουμε συχνά συλλόγους. Το να υπάρχει ανοιχτός διάλογος, πάντα είμαι εδώ για να ακούσω του συναδέλφους. Το να υπάρχει υποστηρικτικό κλίμα.[...]» (Αλίκη, Ιωάννινα)

Επιπλέον, η ασφάλεια, η εμπιστοσύνη και οι συνελεύσεις τονίζονται ως πρακτικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος. Ακολουθεί ενδεικτικά το απόσπασμα:

«Να αισθάνονται οι μαθητές ασφαλείς, να έχουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, να έχουν εμπιστοσύνη στο διευθυντή, στο σχολείο για ό,τι συμβεί. Το ίδιο και για τους εκπαιδευτικούς. [...] Συζήτηση με τον κάθε έναν, με την κάθε τάξη ξεχωριστά και με τον κάθε εκπαιδευτικό. Συνελεύσεις των εκπαιδευτικών για να μπορούν να έχουν μια κοινή γραμμή απέναντι σε ό,τι τους συμβεί.» (Παναγιώτης, Ιωάννινα)

Τέλος, η ενθάρρυνση καινοτόμων ιδεών, το συλλογικό όραμα, η παρώθηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πρακτικές ηγεσίας που διαμορφώνουν θετικό σχολικό κλίμα. Όπως δηλώνει ο συμμετέχων:

«Δηλαδή, πρέπει να ενθαρρύνουμε καινοτόμες ιδέες, να μοιραζόμαστε ένα συλλογικό όραμα που να έχει το όραμα ενός κοινού σκοπού, να μη διαχωρίζουμε τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες, να υπάρχει μια σχέση αιτίου και αιτιατού σε οτιδήποτε μπορεί να μας απασχολήσει. [...] Προσπαθώ να τους εμπνεύσω, να του δώσω νέες ιδέες, να τους παρακινήσω αναγνωρίζοντας προσωπικές τους ανάγκες, και προσπαθώ να τους επηρεάσω τις αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα.[...] Δίνω ευκαιρίες σε όλους, τους αφήνω να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να υλοποιήσουν καινοτόμες ιδέες, να εφαρμόσουν...να φέρουν νέο αέρα στην τάξη. Και προσπαθώ με την επιμόρφωση να διαμορφώσω συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης, να συμβάλλω στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κλίματος σε σχέση αμοιβαίας συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συλλογικότητας.» (Στέφανος, Κομοτηνή).

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων

A/A	Ψευδώνυμο	Περιοχή	1 ^{ος} Θεματικός άξονας: Αντιλήψεις δ/ντών για το θετικό σχολικό κλίμα	2 ^{ος} Θεματικός άξονας: Αντιλήψεις για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος	3 ^{ος} Θεματικός άξονας: Πρακτικές διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος	4ος θεματικός άξονας: Επίδραση πρακτικών ηγεσίας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος
1	Δημήτρης	Ιωάννινα	συνεργασία γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών εύρυθμη λειτουργία σχολικής μονάδας απουσία εντάσεων, βίας, επιθετικότητας	χαρακτηριστικά διευθυντή: οργανωτικός, καθοδηγεί αποτελεσματικά μια μονάδα επίλυση προβλημάτων: διάλογος συνεργασία	προγραμματισμός από την αρχή της χρονιάς, σαφές όραμα	διαλλακτικότητα, συνεργασία, ειλικρίνεια
2	Νικολέτα	Κομοτηνή	συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων δυνατότητα για περισσότερες δράσεις	χαρακτηριστικά διευθυντή: οργανώνει περισσότερες δράσεις προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή: γραφειοκρατία επίλυση προβλημάτων: συζήτηση, αμοιβαίες υποχωρήσεις	αξιοπιστία, εμπιστοσύνη, διάλογος, συνεργασία	εμπιστοσύνη και αξιοπιστία
3	Αθηνά	Ιωάννινα	Δυνατότητα να εκφράζουν όλοι οι Εκπαιδευτικοί την άποψή τους κοινός στόχοι συνεργασίας με γονείς	χαρακτηριστικά διευθυντή: διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή:		Συχνοί Σύλλογοι Διδασκόντων, επικοινωνία οράματος

				διαχείριση χρόνου, σύγκρουση διοικητικού και παιδαγωγικού ρόλου <i>επίλυση προβλημάτων: συζητήσεις, συνεχείς σύλλογοι</i>		
4	Ιωάννα	Κομοτηνή	ομαλή λειτουργία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλληλοβοήθεια και συλλογική αντιμετώπιση προβλημάτων συνεχείς Σύλλογοι Διδασκόντων	<i>χαρακτηριστικά διευθυντή: δημοκρατικός, επικοινωνεί το όραμά του στους συναδέλφους προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή: ευθύνη για την ασφάλεια των παιδιών, θέσπιση κατάλληλων κανόνων, ομοφωνία στις αποφάσεις επίλυση προβλημάτων: συζήτηση</i>	συνεργασία, σύμπνοια, αλληλοβοήθεια	δημοκρατικός διευθυντής
5	Νίκος	Ιωάννινα	συνεργασία εκπαιδευτικών για επίτευξη στόχων και ομαλή λειτουργία σχολείου	<i>χαρακτηριστικά διευθυντή: απαιτητικός ρόλος λόγω υποχρεώσεων</i>	καλό ωρολόγιο πρόγραμμα για να πηγαίνουν οι εκπαιδευτικοί με όρεξη στην δουλειά	ικανοποίηση, ειλικρίνεια, συνεργασία

				επίλυση προβλημάτων: αξιοποίηση δημοκρατικών τρόπων		
6	Ηλέκτρα	Ιωάννινα	απουσία συγκρούσεων εκπαιδευτικών ομόφωνες αποφάσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων	χαρακτηριστικά διευθυντή: δίκαιος προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή: διαχείριση παιδιών και προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς επίλυση προβλημάτων: συζήτηση, άμεση ενημέρωση γονέων, βοήθεια προϊστάμενων αρχών	συναντήσεις, άμεση ενημέρωση	ασφάλεια και εμπιστοσύνη
7	Ηρώ	Ιωάννινα	προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων Διάθεση για αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών	χαρακτηριστικά διευθυντή: πολυδιάστατος ρόλος, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στους γονείς προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή: αύξηση	στήριξη και κατανόηση στους εκπαιδευτικούς	καλή επικοινωνία, κανόνες οριοθέτηση

				διοικητικού έργου <i>επίλυση προβλημάτων:</i> υπομονή, διάλογο, επικοινωνία		
8	Αλίκη	Ιωάννινα	υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων ελευθερία έκφρασης απόψεων ασφάλεια πρόληψη προβλημάτων ευνοϊκές συνθήκες εργασίας	<i>χαρακτηριστικά διευθυντή:</i> οργανωτής, σύμβουλος, ενθαρρύνει καινοτόμες δράσεις <i>προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή:</i> γραφειοκρατία, απουσία υποστήριξης	σωστή κατανομή εργασιών, ενημέρωση εκπαιδευτικών, συχνοί Σύλλογοι Διδασκόντων	συχνοί Σύλλογοι Διδασκόντων, διάλογος, υποστήριξη
9	Παναγιώτης	Ιωάννινα	συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων μαθητών, διευθυντή βελτίωση απόδοσης μαθητών	<i>χαρακτηριστικά διευθυντή:</i> ενσυναίσθηση κατανόηση προβλημάτων εκπαιδευτικών <i>προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή:</i> γραφειοκρατία <i>επίλυση προβλημάτων:</i> ομαδικά, ακόμη και βοήθεια από την ψυχολόγου του σχολείου	κατανόηση προς τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, συχνές συνατήσεις	ασφάλεια, εμπιστοσύνη, συζήτηση
10	Στέφανος	Κομοτηνή	συλλογική προσπάθεια	<i>χαρακτηριστικά διευθυντή:</i> μέριμνα για την	ανάθεση καθηκόντων,	ενθάρρυνση καινοτόμων ιδεών, συλλογικό όραμα,

			αντιμετώπισης προβλημάτων ευχάριστο περιβάλλον όπου κυριαρχεί η ικανοποίηση και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του	εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, υποστήριξη εκπαιδευτικών, όραμα <i>προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή:</i> γραφειοκρατία, αύξηση απαιτήσεων των γονέων, έλλειψη κονδυλίων <i>επίλυση προβλημάτων:</i> συλλογικά	σαφήνεια του ρόλου του διευθυντή	παρώθηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης
11	Παύλος	Κομοτηνή	συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων ηρεμία, ασφάλεια και απερίσπαστη εργασία των εκπαιδευτικών	<i>χαρακτηριστικά διευθυντή:</i> ηγέτης, νομικός εκπρόσωπος του σχολείου, συντονιστής <i>προβλήματα στον ρόλο του διευθυντή:</i> γραφειοκρατία, αύξηση υποχρεώσεων διευθυντή <i>επίλυση προβλημάτων:</i> διάλογος και συνεργασία	Διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων, Συζήτηση	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δημοκρατική λειτουργία σχολείου, συζήτηση προβλημάτων

4. Συζήτηση

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί την ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με το θετικό σχολικό κλίμα και τον ρόλο του διευθυντή. Η πλειονότητα των

συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται το θετικό κλίμα ως αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, η οποία θεωρείται καθοριστική για τη διαμόρφωση κοινών στόχων και την ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης (Ismail et al., 2022). Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία της εμπιστοσύνης, της υποστήριξης και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που συμβάλλουν στην ψυχική ευεξία και μειώνουν την επαγγελματική εξουθένωση (Jentsch et al., 2023· Chao et al., 2023). Ορισμένοι συμμετέχοντες συσχέτισαν το θετικό κλίμα με την ομοφωνία και την απουσία συγκρούσεων στον Σύλλογο Διδασκόντων. Η στάση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί θετικά, ως ένδειξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος, αλλά και αρνητικά, ως απουσία διαλόγου και ελεύθερης έκφρασης, παραπέμποντας σε ιεραρχική ή γραφειοκρατική κουλτούρα (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020· Πασιαρδής, 2014).

Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή, αυτός προσεγγίζεται ολιστικά, περιλαμβάνοντας την οργάνωση, την καθοδήγηση, την υποστήριξη και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Πασιαρδής, 2014· Σαΐτης, 2008). Ωστόσο, επισημαίνεται ως σημαντικό εμπόδιο η έντονη γραφειοκρατία, η οποία περιορίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του (Romero & Krichesky, 2018). Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες φαίνεται να υιοθετούν χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, όπως η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η ενσυναίσθηση και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τα οποία συνδέονται με το δημοκρατικό ηγετικό μοντέλο (Ταμίσογλου, 2020· Heenan et al., 2014).

5. Επίλογος

Η παρούσα εργασία κατέδειξε ότι το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης. Οι συμμετέχοντες το συνέδεσαν με τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την αλληλοβοήθεια και την υποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος έχει ο διευθυντής, ο οποίος λειτουργεί ως οργανωτής, υποστηρικτής και εμπνευστής. Παρόλο που αντιμετωπίζει τη δυσκολία της γραφειοκρατίας, εφαρμόζει πρακτικές μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, ενισχύοντας το δημοκρατικό πνεύμα και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ωστόσο, παρά την επαρκή απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα αποτελέσματα της μελέτης δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς το δείγμα περιορίστηκε σε διευθυντές από δύο νομούς. Προτείνεται η διεύρυνση της έρευνας σε περισσότερες γεωγραφικές περιοχές και η ένταξη εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για πληρέστερη κατανόηση του θετικού σχολικού κλίματος. Επίσης, η μελέτη καινοτόμων πρακτικών διευθυντών θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμες κατευθύνσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Aldridge, J. M., & Blackstock, M. J. (2024). Assessing students' perceptions of school climate in primary schools. *Learning Environment Research*, 27, 579-602. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09492-2>
- Barker, R., Hartwell, G, Egan, M., & Lock, K. (2023). The importance of school culture in supporting student mental health in secondary schools. Insights from a qualitative study. *British Educational Research Journal*, 49(3), 499-521. DOI: 10.1002/berj.3853
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 195–218. doi: 10.1007/s41042-020-00045-5
- Chao, C. N. G., Cheung, A. C. K., Lau, E., & Leung, A. N. M. (2023). Teachers' perceptions on quality of school leadership and psychological well-being: The mediating roles of work-related meaning in life and optimism in Hong Kong kindergarten teachers. *Applied Research in Quality of Life*, 18(3), 1249-1268. Doi: 10.1007/s11482-022-10138-9
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Επίκεντρο.
- Ghahremani, H., Lemoine, G., & Hartnell, G. (2024). The influence of servant leadership on internal career success: An examination of psychological climates and career progression expectations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 31(2), 125-145. DOI: 10.1177/15480518241248217
- Gougas, V., & Malinova, L. (2021). School leadership. Models and tools: A review. *Open Journal of Science*, 9, 120-134. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.91009>
- He, P., Guo, F., & Abazie, A. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(63), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>
- Heenan, I. W., Lafferty, N., & McNamara, P. M. (2024). Enactment of transformational school leadership- Insights from primary school and system leaders. *Education Sciences*, 14(577), 1-32. <https://doi.org/10.3390/educsci14060557>
- Hickey, N., Flaherty, A., & McNamara, P. M. (2024). Challenges to the sustainability of Irish post-primary school leadership: the role of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 62(3), 341-354. DOI 10.1108/JEA-05-2023-0108
- Ismail, M., Khatibi, A. & Azam, S. F. M. (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(2), 261-271. <https://doi.org/10.17275/per.22.39.9.2>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. doi: <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>

- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school relationship. *Psychology in the Schools*, 60, 679-690. DOI: 10.1002/pits.22788
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη. Gutenberg.
- Μπαλάση, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2020). Η Οργανωσιακή κουλτούρα στο Δημοτικό Σχολείο. Εκδόσεις: Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. (2η εκδ.). Μεταίχμιο.
- Romero, Cl., & Krichesky, G. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the city of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 339-354. <https://doi.org/10.1177/1741143217720456>
- Ronen, I. K. (2017). Educational leadership in the knowledge age "from a formal position to a formative perception" the of learning communities. *Professional Development in Education*, 45(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1514526>
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χρ. (2022). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική αγωγή. Εκδόσεις Καταγράμμα.
- Σαϊτής, Χρ. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Shaked, H. (2022). How organizational management supports instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 61(1), 60-77. DOI 10.1108/JEA-07-2022-0101
- Silva, A. (2016). What is leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 48(1), 1-6.
- Ταμίσογλου, Χρ. (2020). Ηγεσία στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας. Gutenberg.
- Tan, Ch., (2023). Integrating moral personhood and moral management: A Confucian approach to ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 191, 167-171. <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05447-4>
- Tomazewski, W., Xiang, N., & Huang, Y. (2024). School climate, student engagement and academic achievement across sectors in Australia. *The Australian Educational Researcher*, 51, 667-695. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00618-8>

Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων – Διοίκηση και λειτουργία ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

Μιχαήλ Σίμος

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον θεσμό των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων της ελληνικής επικράτειας. Θέματα προς ανάλυση είναι η έννοια των ολιγοθέσιων σχολείων, απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους, στη σύγχρονη κοινωνία, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτών, τρόποι διοίκησης από τους διευθυντές- προϊστάμενους, δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι αλλά και προτάσεις για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία τους.

Λέξεις-κλειδιά: Ολιγοθέσια σχολεία, οργάνωση, διοίκηση, ηγεσία

0. Εισαγωγή

Σε έναν απομακρυσμένο ορεινό οικισμό, ένα σχολείο φωτίζει καθημερινά τις ζωές λίγων παιδιών. Ένας μόνο δάσκαλος, πολλές τάξεις, αμέτρητες προκλήσεις. Και όμως, η μάθηση ανθίζει. Τα μικρά αυτά σχολεία, συχνά λησμονημένα από την εκπαιδευτική πολιτική, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της ζωής στην ελληνική ύπαιθρο. Πώς όμως οργανώνεται και διοικείται μια τέτοια σχολική μονάδα όταν η γεωγραφική απομόνωση, η έλλειψη προσωπικού και οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών συνιστούν καθημερινότητα; Η παρούσα εργασία διερευνά τη διοικητική και λειτουργική πραγματικότητα των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες, τα πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα του 21^{ου} αιώνα.

1. Θεωρητικό Μέρος

1.1 Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

Η εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί ένα πεδίο που συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ορίζεται ως η διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, καθοδήγησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ειδικά στις σύγχρονες κοινωνίες, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών είναι καθοριστικός, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε πολυσύνθετες προκλήσεις (Hoy & Miskel, 2008).

Η ηγεσία στην εκπαίδευση υπερβαίνει τις διοικητικές αρμοδιότητες. Η ποιότητα της ζωής μας επηρεάζεται άμεσα από την ποιότητα της ηγεσίας. Η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται με την ικανότητα του διευθυντή να εμπνέει, να ενθαρρύνει τη συνεργασία, και να καλλιεργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Bolívar, 2010). Η παιδαγωγική ηγεσία, όπως ορίζεται από τους Hallinger και Murphy (1985)

περιλαμβάνει τον καθορισμό αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος και την προώθηση θετικού σχολικού κλίματος.

1.2 Το Νομικό Πλαίσιο και ο Ρόλος του Διευθυντή

Η εκπαιδευτική διοίκηση στην Ελλάδα ασκείται εντός ενός αυστηρά συγκεντρωτικού πλαισίου, όπως προβλέπεται από τον Ν. 1566/1985. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών και τη στήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών (Σαϊτής & Σαϊτής, 2020). Η διοίκηση του σχολείου περιλαμβάνει τόσο οργανωτικές όσο και καθαρά παιδαγωγικές διαστάσεις.

Η επιλογή και αξιολόγηση των διευθυντών βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και διαδικασίες που αποσκοπούν στη διαφάνεια και την αποτελεσματικότητα (Αρ.Φ.361.22/67/100248/Ε3). Οι διευθυντές καλούνται να λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ των στόχων της κεντρικής διοίκησης και της πραγματικότητας του σχολείου.

1.3 Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία: Ιδιαιτερότητες και Πλαίσιο Λειτουργίας

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής υπαίθρου, κυρίως σε ορεινές και νησιωτικές περιοχές (Μπρούζος, 2002). Σε αυτά υπηρετούν λιγότεροι από έξι εκπαιδευτικοί και πολλές φορές ένας δάσκαλος αναλαμβάνει περισσότερες από δύο τάξεις ταυτόχρονα. Το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα πολυθέσια σχολεία ισχύει και για τα ολιγοθέσια, γεγονός που αυξάνει τις απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς (Φύκαρης, 2016).

Η συνδιδασκαλία και οι «σιωπηρές εργασίες» αποτελούν χαρακτηριστικά διδακτικά εργαλεία. Οι μαθητές που δεν διδάσκονται εκείνη τη στιγμή, εκτελούν ατομικές εργασίες με στόχο τη διατήρηση της μαθησιακής ροής (Φωτεινόπουλος, 1964). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύσσει αυτονομία, προσαρμοστικότητα και ευελιξία, ώστε να ανταποκρίνεται στις πολλαπλές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

1.4 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Οργάνωσης

Τα πλεονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων εστιάζουν στην αυξημένη αυτενέργεια των μαθητών, τη δημιουργία οικογενειακού κλίματος και τη δυνατότητα εξατομικευμένης υποστήριξης. Η μικρή σύνθεση των τάξεων ενισχύει τη συνεργασία, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική συνοχή (Ford, 1997).

Ωστόσο, τα μειονεκτήματα περιλαμβάνουν την έλλειψη προσωπικού ειδικοτήτων, τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας, τη δυσκολία στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την επαγγελματική απομόνωση των δασκάλων (Bray, 1994· Φύκαρης, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά στερούνται την απαιτούμενη επιμόρφωση για να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις αυτών των σχολείων.

1.5 Ανασκόπηση Συναφών Ερευνών

Η διερεύνηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα και διεθνώς. Οι έρευνες αυτές εστιάζουν κυρίως στην ποιότητα της διδασκαλίας, τις κοινωνικές και συναισθηματικές επιδράσεις στους μαθητές, καθώς και στις διοικητικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

1.5.1 Επιδόσεις μαθητών και διδακτική αποτελεσματικότητα

Έρευνα του Ford (1997) κατέδειξε ότι οι μαθητές σε μικρά σχολεία παρουσιάζουν βελτιωμένες γνωστικές επιδόσεις, γεγονός που αποδίδεται στην αυξημένη προσοχή που λαμβάνει κάθε παιδί από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι McMullan et al. (1994) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές σε μικρά σχολεία έχουν χαμηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής και αποφοιτούν γρηγορότερα. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία, παρά τις περιορισμένες υλικές υποδομές, μπορούν να προσφέρουν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση όταν λειτουργούν με κατάλληλη οργάνωση.

1.5.2 Σχολικό κλίμα και ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις

Ο Bray (1987, όπως αναφέρεται στον Φύκαρη, 2016) υποστηρίζει ότι τα μικρά σχολεία ενισχύουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καλλιεργώντας ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα. Αντίστοιχα, η Ford (1997) μέσω ερευνών σε Ηνωμένες Πολιτείες και Ηνωμένο Βασίλειο διαπίστωσε ότι οι μαθητές των μικρών σχολείων εμφανίζουν ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση, αποτελεσματική κοινωνική προσαρμογή και θετικές στάσεις προς τη μάθηση.

1.5.3 Διοικητικές προκλήσεις και επαγγελματική απομόνωση

Ωστόσο, σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας αναδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε απομονωμένες σχολικές μονάδες. Ο Bray (1994) επισημαίνει την επαγγελματική μοναξιά και την απουσία συνεργατικής κουλτούρας, ιδιαίτερα σε μονοθέσια σχολεία. Ο Πυργιωτάκης (1992, όπως αναφέρεται στον Φύκαρη, 2016) χαρακτηρίζει τα ολιγοθέσια σχολεία ως «κέντρα διερχομένων», αφού συχνά στελεχώνονται από νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με περιορισμένη εμπειρία.

Επιπλέον, ο Φύκαρης (2016) υπογραμμίζει ότι η δομή του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος, σχεδιασμένη για πολυθέσια σχολεία, δημιουργεί σοβαρά εμπόδια στην εφαρμογή του σε ολιγοθέσιες μονάδες, ειδικά όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών.

1.5.4 Ηγεσία στα ολιγοθέσια σχολεία

Ο ρόλος του διευθυντή-προϊσταμένου στα μικρά σχολεία αποκτά πολυδιάστατο χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους Newton και Wright (1987, όπως αναφέρεται στον Φύκαρη, 2016), οι διευθυντές των ολιγοθέσιων σχολείων εμπλέκονται ενεργά τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή της διδασκαλίας, ενώ πολλές φορές είναι οι

μόνοι υπεύθυνοι για τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτή η διττή ιδιότητα (εκπαιδευτικού και διοικητικού ηγέτη) απαιτεί αυξημένες δεξιότητες και αντοχές.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη λειτουργία και τη διοίκηση των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, μέσα από τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Η εργασία επικεντρώνεται στις προκλήσεις της διοικητικής πρακτικής, τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διευθυντή, δασκάλου και εμπυχωτή της μαθησιακής κοινότητας.

2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα διαρθρώθηκε γύρω από τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι διοικητικές και λειτουργικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία;
2. Ποιες δυσκολίες και προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά τα σχολεία;
3. Ποια είναι τα αντισταθμιστικά πλεονεκτήματα που προσφέρει η μικρή σχολική κοινότητα;
4. Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους ως διαχειριστές και παιδαγωγοί;

2.3 Ερευνητικός Πληθυσμός και Δείγμα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν διευθυντές/προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων της ελληνικής περιφέρειας. Το δείγμα ήταν σκόπιμο, καθώς επιλέχθηκαν 4 εκπαιδευτικοί από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, κυρίως από ημιορεινές και νησιωτικές περιοχές (Ηπειρος, Δωδεκάνησα, Κυκλάδες, Μακεδονία). Δόθηκε προσοχή ώστε να περιλαμβάνονται τόσο δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία όσο και προϊστάμενοι σχολικών μονάδων.

2.4 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης ή διαδικτυακά και περιλάμβαναν 10 βασικές ερωτήσεις που αφορούσαν την καθημερινή διοικητική λειτουργία, τις σχέσεις με μαθητές και γονείς, τη χρήση των σχολικών πόρων και την εκπαιδευτική ηγεσία. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και σχεδιάστηκαν με τρόπο ώστε να ενθαρρύνουν τη λεπτομερή αφήγηση των εμπειριών των συμμετεχόντων.

2.5 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τη θεματική ανάλυση περιεχομένου (thematic content analysis), σύμφωνα με τις αρχές των Braun και Clarke (2006). Αρχικά, τα δεδομένα μεταγράφηκαν αυτολεξεί και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν, με στόχο την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων θεμάτων. Τα κυριότερα θέματα που προέκυψαν αφορούσαν την «πολυδιάστατη λειτουργία του εκπαιδευτικού», την «ελλιπή επιμόρφωση», την «απουσία υποστηρικτικών δομών» και την «ανάγκη για αυτονομία στη λήψη αποφάσεων».

Η ερμηνεία των θεμάτων έγινε με στόχο την κατανόηση των συνθηκών που επικρατούν στα oligothésia σχολεία, όπως τις βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και τη σύνδεσή τους με το θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης.

3. Παρουσίαση Δεδομένων

Οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ανέλαβαν διοικητική θέση διαφέρουν σημαντικά. Ορισμένοι, όπως οι E1 και E2, τοποθετήθηκαν υποχρεωτικά από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης λόγω κενών θέσεων, ενώ άλλοι, όπως οι E3 και E4, επέλεξαν εθελοντικά να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα, επικαλούμενοι είτε προηγούμενη θετική εμπειρία είτε προσωπικό ενδιαφέρον για τη διοίκηση. Η προηγούμενη εμπειρία και η εξοικείωση με τη νομοθεσία λειτούργησαν ενισχυτικά, όπως φαίνεται στην περίπτωση της E4, ενώ η έλλειψη εμπειρίας προκάλεσε άγχος και αβεβαιότητα, όπως αναφέρει η E1 που ήταν πρωτοδιόριστη.

Στη διαχείριση των διοικητικών καθηκόντων, όλοι οι συμμετέχοντες κατέφυγαν σε στρατηγικές προσαρμογής και υποστήριξης. Η βοήθεια από πιο έμπειρους συναδέλφους αποτέλεσε κοινή πρακτική, ενώ ορισμένοι, όπως ο/η E2, επεδίωξαν συνεργασία με τοπικούς φορείς για την επίλυση πρακτικών ζητημάτων. Η καλή γνώση της νομοθεσίας θεωρήθηκε απαραίτητη για την αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών αρμοδιοτήτων, ενώ η θετική και συνεργατική σχέση με τους συναδέλφους φάνηκε να διευκολύνει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά την καθοδήγηση και υποστήριξη, οι εμπειρίες ήταν μικτές. Κάποιοι συμμετέχοντες είχαν τη βοήθεια σχολικών συμβούλων ή παρακολούθησαν σχετική επιμόρφωση πριν την ανάληψη καθηκόντων, ενώ άλλοι, όπως ο/η E3, δήλωσαν ότι πορεύτηκαν χωρίς καμία υποστήριξη, βασιζόμενοι μόνο στον αυτοσχεδιασμό και στην προσωπική μελέτη. Το αίσθημα μοναξιάς και η ανάγκη αυτομόρφωσης φαίνεται να ήταν κοινός παρονομαστής για πολλούς.

Οι βασικές δυσκολίες που ανέφεραν οι συμμετέχοντες αφορούν την προσαρμογή στις νέες διοικητικές ευθύνες, την έντονη και χρονοβόρα γραφειοκρατία, αλλά και τη δυσκολία συνδυασμού διδακτικού και διοικητικού ρόλου. Η ανάγκη για αλληλοϋποστήριξη μεταξύ συναδέλφων αναδείχθηκε ως κρίσιμη για την επιβίωση στη θέση. Επιπλέον, η διοικητική εργασία συχνά εκτελούνταν εκτός ωραρίου, με αποτέλεσμα τη μείωση του χρόνου για την προετοιμασία των μαθημάτων και, εν τέλει, την επιβάρυνση της διδακτικής ποιότητας.

Τέλος, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της διοίκησης στα σχολεία. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η μείωση της γραφειοκρατίας και η απλοποίηση των διαδικασιών, η θεσμοθέτηση γραμματειακής ή βοηθητικής υποστήριξης, η πλήρης ψηφιοποίηση των διοικητικών λειτουργιών, η επιμόρφωση νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών στις διοικητικές αρμοδιότητες, η εισαγωγή πρακτικής άσκησης σε ολιγοθέσια σχολεία στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών σπουδών, καθώς και η παροχή ουσιαστικών οικονομικών και πρακτικών κινήτρων για την ανάληψη διοικητικής θέσης. Επιπρόσθετα, προτάθηκε η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διοίκηση ως απαραίτητος παράγοντας για τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα του ρόλου.

4. Συζήτηση – Ερμηνεία

Τα πορίσματα της έρευνας συνάδουν με τη βιβλιογραφία που υπογραμμίζει τις προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές σε ολιγοθέσια σχολεία, όπου η ελλιπής στελέχωση και οι πολλαπλοί ρόλοι συνιστούν δομικές δυσκολίες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2010· Τριλιανός, 2014). Σε περιβάλλοντα απομακρυσμένων και αγροτικών περιοχών, η έννοια της ηγεσίας οφείλει να επανανοηματοδοτηθεί, ενσωματώνοντας χαρακτηριστικά όπως η ευελιξία, η συνεργατικότητα και η αυτοοργάνωση (Leithwood, 2012).

Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει την ανάγκη για επιμόρφωση, ψηφιακά εργαλεία και διαχειριστική στήριξη. Η έλλειψη θεσμικής συνοχής και σταθερής καθοδήγησης εγείρει προβληματισμούς για τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα του σημερινού πλαισίου λειτουργίας των μικρών σχολικών μονάδων.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη μοναδική φυσιογνωμία των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά. Τα βασικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι τα σχολεία αυτά λειτουργούν υπό συνθήκες θεσμικής υποστήριξης μερικής ή ελλιπούς, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να επωμίζονται πολλαπλούς ρόλους πέραν της διδασκαλίας.

Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τη συμμετοχή τους στην κοινότητα του ολιγοθέσιου σχολείου ως παιδαγωγικά ουσιαστική και προσωπικά ικανοποιητική. Τα ολιγοθέσια σχολεία διατηρούν πλεονεκτήματα όπως η ευελιξία στο πρόγραμμα, οι στενές σχέσεις με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, καθώς και η δυνατότητα εξατομικευμένης παρέμβασης, στοιχεία που ενισχύουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Veenman, 1995· Bush, 2011).

Ωστόσο, η απουσία διοικητικής και επιμορφωτικής στήριξης, η αδυναμία ουσιαστικής αυτονομίας και η έλλειψη θεσμοθετημένων εργαλείων διαχείρισης, συνιστούν κρίσιμα σημεία προς αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η

Πολιτεία οφείλει να αναγνωρίσει την ιδιαιτερότητα των ολιγοθέσιων σχολείων και να επενδύσει:

- Στην παροχή συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά.
- Στην υιοθέτηση συστημάτων εσωτερικής και εξωτερικής υποστήριξης.
- Στην αναβάθμιση του θεσμικού πλαισίου διοίκησης για τα μικρά σχολεία.
- Στην ενίσχυση της διοικητικής αυτονομίας, με παράλληλη διατήρηση της παιδαγωγικής ποιότητας.

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων των ολιγοθέσιων σχολείων από την πλευρά των λειτουργών τους. Προτείνεται, για μελλοντική έρευνα, η διεύρυνση του δείγματος με σχολικούς συμβούλους, γονείς και μαθητές, ώστε να καταγραφούν και άλλες οπτικές. Επίσης, η διερεύνηση συγκριτικών δεδομένων μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων θα μπορούσε να ενισχύσει την τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε αγροτικές και νησιωτικές περιοχές.

Σε μια εποχή όπου η ποιότητα της εκπαίδευσης τίθεται ως προτεραιότητα διεθνώς, τα ολιγοθέσια σχολεία δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται ως υπολείμματα του παρελθόντος, αλλά ως ευέλικτες, δυναμικές μονάδες που απαιτούν στοχευμένη στήριξη και ουσιαστική αναγνώριση.

Βιβλιογραφία

- Bolívar, A. (2010). Educational leadership and its role in improvement: A current review of its possibilities and limitations. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 9–33. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bray, M. (1994). *The small school challenge: A review of literature*. UNESCO/IIEP.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ford, P. (1997). *Teaching in small schools: An overview of research and practice*. Routledge.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985) Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. *The Elementary School Journal*, 86, 217-247. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2010). *Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας*. Gutenberg.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework*. Ontario Ministry of Education.

- McMullan, R., Sood, R. & Sood, S. (1994). *Multi-grade teaching: A review of issues, problems, and practices*. Commonwealth Secretariat.
- Newton, L. & Wright, J. (1987). *Managing small schools: Problems and prospects*. Open University Press.
- Σαϊτή, Α. Χ. & Σαϊτής, Χ. Α. (2020). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Σιδέρης.
- Τριλιανός, Α. (2014). *Ηγεσία και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας*. Ιδιωτική έκδοση.
- Φύκαρης, Ι. (2016). *Διοίκηση Εκπαίδευσης και Ολιγοθέσια Σχολεία: Προκλήσεις και Προοπτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Γρηγόρης.
- Φωτεινόπουλος, Φ. (1964). Ολιγοθέσια σχολεία. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, 4, 197-199.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>

Καλές πρακτικές χρήσης ψηφιακών εργαλείων στη διοίκηση του σχολείου

Αλεξάνδρα Χάιδου

Περίληψη

Στην εποχή μας, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας, η χρήση ψηφιακών εργαλείων από τον/την διευθυντή/ντρια ενός σχολείου. Τα ψηφιακά εργαλεία ενισχύουν την αποτελεσματικότητα, την επικοινωνία, αλλά και την ασφάλεια της σχολικής μονάδας. Στην παρούσα εργασία γίνεται παρουσίαση καλών πρακτικών ως προς την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών στη διοίκηση του σχολείου και συγκεκριμένα σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Τα εργαλεία στα οποία γίνεται αναφορά σχετίζονται με διαδικασίες αυτοματοποίησης και αφορούν τη χρήση ψηφιακού πρακτικού και ηλεκτρονικών βεβαιώσεων φοίτησης. Επιπρόσθετα τα ψηφιακά εργαλεία βοηθούν στην ενίσχυση της επικοινωνίας μέσω συνεργατικών εγγράφων, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, της ιστοσελίδας του σχολείου, πλατφορμών ψηφιακής διακυβέρνησης και ενημέρωσης γονέων. Τέλος αναλύονται πολιτικές που προωθούν την ασφάλεια των δεδομένων και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Σε όλα τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση των γονέων. Μόνο έτσι τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία θα ενσωματωθούν στην καθημερινή πραγματικότητα των σχολείων. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα πως η χρήση ψηφιακών εργαλείων δεν αποτελεί πλέον πολυτέλεια, αλλά προϋπόθεση για αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακά εργαλεία, διοίκηση σχολείου, αυτοματοποίηση, επικοινωνία, ασφάλεια

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, όπως και όλοι οι τομείς της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής, έχουν επηρεαστεί σε καθοριστικό βαθμό από τη ραγδαία εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών. Συνεπώς είναι επιτακτική η ανάγκη τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία, προκειμένου η διοίκηση των σχολικών μονάδων να καταστεί αποτελεσματική και καινοτόμος. Στην παρούσα εργασία, αναλύεται η εφαρμογή μιας σειράς πρακτικών που εφαρμόστηκαν κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και σχετίζονται με σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία που έχουν ως στόχο την ενίσχυση της αποδοτικότητας, της επικοινωνίας και της ασφάλειας της σχολικής μονάδας και εν γένει της σχολικής κοινότητας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη εποχή δεν αφήνει περιθώρια επιλογών ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και πλέον την καθιστά αναγκαία. Σύμφωνα με τον Fullan (2016), η ενσωμάτωση της τεχνολογίας πρέπει να πραγματοποιείται στρατηγικά ώστε να οδηγεί στην υποστήριξη της βελτίωσης τόσο της μάθησης, όσο και της διαχείρισης του σχολικού οργανισμού. Επιπρόσθετα, με βάση το ICT Competency Framework της UNESCO (2018), οι διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων οφείλουν την επίδειξη ψηφιακής ικανότητας και την ενίσχυση της χρήσης ΤΠΕ στις διαδικασίες της διοίκησης.

Ως προς την ψηφιακή ηγεσία, αυτή χαρακτηρίζεται από την ικανότητα για αξιοποίηση εργαλείων που αφορούν την επίτευξη στόχων σχετικών με την αλλαγή της οργάνωσης, τη μάθηση, καθώς και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) διαμέσου του Digital Education Action Plan, προωθεί την ενσωμάτωση ψηφιακών στρατηγικών σε θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση, αλλά και τη διδακτική πράξη.

Συνεπώς, η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι μείζονος σημασίας όταν αυτή συνδέεται με τις αρχές της συμμετοχικής διοίκησης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Το έργο των διευθυντών/ντρίων δεν περιορίζεται μόνο στην αξιοποίηση των τεχνολογιών, αλλά και στην καθοδήγηση της κοινότητας της εκπαίδευσης σε μία κατεύθυνση συνεργατικότητας, ασφάλειας και καινοτομίας. Η τεχνολογία δεν θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά εργαλείο το οποίο υποστηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό και την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου. Μέσα σε όλα τα παραπάνω, η αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το όραμα της διοίκησης, τη σαφήνεια της στρατηγικής και τη συνεχή ενδυνάμωση του προσωπικού του σχολείου.

2. Περιγραφή εφαρμογής

2.1 Αυτοματοποίηση διοικητικών διαδικασιών

Το Ψηφιακό Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών αποτελεί μια νέα ψηφιακή εφαρμογή που εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2024-2025 στα ελληνικά σχολεία, με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την απλοποίηση της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η εφαρμογή αυτή επιτρέπει την ηλεκτρονική καταγραφή, υπογραφή και αρχειοθέτηση των πρακτικών των Συλλόγων Διδασκόντων/ουσών, αντικαθιστώντας τα παραδοσιακά έντυπα βιβλία. Η εφαρμογή είναι προσβάσιμη μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης και υποστηρίζεται από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου.

Από τον Φεβρουάριο του 2024, οι γονείς και κηδεμόνες μαθητών/τριών δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα έχουν τη δυνατότητα να εκδίδουν ηλεκτρονικά τη Βεβαίωση Φοίτησης μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης (gov.gr). Αυτή η νέα υπηρεσία αποτελεί σημαντική καινοτομία, απλοποιώντας τις διοικητικές διαδικασίες και μειώνοντας τη γραφειοκρατία.

2.2 Επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και γονείς

Τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν επίσης βελτίωση της επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας.

Τα συνεργατικά έγγραφα (όπως Google Docs) μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολείο με πολλούς δημιουργικούς και αποδοτικούς τρόπους. Είναι πολύ χρήσιμα γιατί επιτρέπουν την ταυτόχρονη εργασία πάνω σε ένα αρχείο, ενισχύοντας τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την ενεργό συμμετοχή. Φέτος, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έγινε εκτενής χρήση των συνεργατικών εγγράφων στα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Τα έγγραφα αυτά διευκόλυναν τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων, καταγράφοντας με σαφήνεια και οργανωμένο τρόπο τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών. Επιπλέον, τα συνεργατικά έγγραφα αξιοποιήθηκαν σε διαδικασίες brainstorming, όπως ο σχεδιασμός σχολικών εκδηλώσεων και γιορτών, καθώς και στη διαχείριση κοινόχρηστων αρχείων, όπως για παράδειγμα η οργάνωση της σχολικής βιβλιοθήκης.

Η ηλεκτρονική αλληλογραφία (μέσω της πλατφόρμας My School ή άλλων) αποτελεί ένα ουσιαστικό εργαλείο για τη σύγχρονη σχολική διοίκηση. Μέσω αυτής, διευκολύνεται η άμεση, επίσημη και τεκμηριωμένη επικοινωνία τόσο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας όσο και με φορείς της εκπαιδευτικής διοίκησης (για παράδειγμα Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, ΚΕΔΑΣΥ, γονείς, κοινωνικές υπηρεσίες).

Η ιστοσελίδα λειτουργεί ως επίσημο κανάλι ενημέρωσης και επικοινωνίας με τη σχολική κοινότητα, φιλοξενώντας ανακοινώσεις, προγράμματα, ψηφιακές υπηρεσίες και άλλες σημαντικές πληροφορίες. Η δημιουργία και η τακτική ενημέρωση της επίσημης ιστοσελίδας κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί υποχρέωση της Διεύθυνσης του σχολείου. Φέτος στη σχολική μας ιστοσελίδα υπάρχει ειδική ενότητα με τίτλο «Ψηφιακό Σχολείο», η οποία περιλαμβάνει συγκεντρωμένους όλους τους απαραίτητους υπερσυνδέσμους για άμεση και εύκολη πρόσβαση στις σχετικές ψηφιακές πλατφόρμες και υπηρεσίες.

Οι πλατφόρμες ψηφιακής διακυβέρνησης στην Ελλάδα έχουν συμβάλει σημαντικά στον εκσυγχρονισμό και την απλοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείων και γονέων. Η πλατφόρμα gon.gr προσφέρει πλέον τη δυνατότητα στους γονείς να συμπληρώνουν και να αποστέλλουν ψηφιακές υπεύθυνες δηλώσεις για διάφορες σχολικές διαδικασίες όπως συμμετοχή σε σχολική εκδρομή, πρόωρη αποχώρηση μαθητή/τριας, απουσίες για λόγους υγείας.

Η ηλεκτρονική εγγραφή στην Α΄ Δημοτικού εφαρμόστηκε για πρώτη φορά φέτος μέσω της πλατφόρμας e-eggrafes και προσφέρει σημαντικά οφέλη, όπως την απλοποίηση και επιτάχυνση της διαδικασίας, την αποφυγή φυσικής παρουσίας στο σχολείο και την καλύτερη οργάνωση των αιτήσεων. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να υποβάλουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά ψηφιακά και να

παρακολουθούν την πορεία της αίτησής τους σε πραγματικό χρόνο, αυξάνοντας τη διαφάνεια και μειώνοντας λάθη ή καθυστερήσεις.

Η πλατφόρμα e-Parents τέθηκε σε λειτουργία το 2024 και συνεχώς εξελίσσεται με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων/κηδεμόνων. Μέσω της πλατφόρμας, οι γονείς έχουν πρόσβαση σε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία και την καθημερινότητα των παιδιών τους, όπως απουσίες, βαθμολογίες, ανακοινώσεις, καθώς και ενημερώσεις για σχολικές εκδηλώσεις και σημαντικά νέα.

Η πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας το 2024 με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού ενισχύοντας την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Μέσω της δυνατότητας καταγγελίας από γονείς ή μαθητές/τριες, με ή χωρίς ταυτοποίηση, το σχολείο ενημερώνεται άμεσα και ενεργοποιεί διαδικασίες παρέμβασης. Παράλληλα, η πλατφόρμα προσφέρει ενημερωτικό υλικό για γονείς και εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τη συνεργασία και χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στην οικογένεια και το εκπαιδευτικό σύστημα.

2.3 Ενίσχυση της ασφάλειας

Τέλος τα ψηφιακά εργαλεία συμβάλλουν στην καλύτερη προστασία των δεδομένων.

Για παράδειγμα η χρήση κωδικών πρόσβασης στα ψηφιακά αρχεία των σχολείων αποτελεί βασικό μέτρο προστασίας των προσωπικών δεδομένων μαθητών/τριών και οικογενειών. Μέσω κωδικών, διασφαλίζεται ότι μόνο εξουσιοδοτημένοι χρήστες – όπως διευθυντές, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ή γονείς– μπορούν να ανοίξουν ή να επεξεργαστούν ευαίσθητα έγγραφα, όπως ιατρικές γνωματεύσεις ή εκπαιδευτικά σχέδια υποστήριξης.

Η ασφάλεια δικτύων και συσκευών στα σχολεία είναι απαραίτητη για την προστασία των προσωπικών δεδομένων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Με τη χρήση ασφαλών δικτύων Wi-Fi, λογισμικού προστασίας από ιούς και περιορισμένης πρόσβασης σε ευαίσθητα συστήματα, περιορίζεται ο κίνδυνος ψηφιακών επιθέσεων και διαρροής πληροφοριών. Επίσης η τακτική αλλαγή κωδικών πρόσβασης στα σχολικά συστήματα είναι βασικό μέτρο για την ενίσχυση της ασφάλειας, καθώς μειώνει τον κίνδυνο παραβίασης και προστατεύει τα ευαίσθητα δεδομένα μαθητών/τριών και προσωπικού από κακόβουλες επιθέσεις.

Ένα ακόμη σημαντικό μέσο που προσφέρει ασφάλεια δεδομένων είναι η ψηφιακή υπογραφή των εκπαιδευτικών. Κι αυτό γιατί διασφαλίζει την αυθεντικότητα και την ακεραιότητα των υπογραφόμενων εγγράφων, όπως υπεύθυνες δηλώσεις, αξιολογήσεις ή υπηρεσιακά σημειώματα.

3. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή όλων των παραπάνω ψηφιακών εργαλείων που αναλύθηκαν είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του φόρτου εργασίας των διοικητικών εργασιών και

παράλληλα εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου. Το αίσθημα της εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αυξήθηκε, βελτιώθηκε η επικοινωνία των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα και προωθήθηκε ο ψηφιακός εγγραμματισμός.

Συγχρόνως, η υιοθέτηση των παραπάνω εργαλείων, οδήγησε στην ενίσχυση της επικοινωνίας εντός σχολικού πλαισίου, στη βελτίωση της ακρίβειας και της διαφάνειας στις διοικητικές αποφάσεις και στον άμεσο διαμοιρασμό αρχείων και ενημερώσεων. Οι εκπαιδευτικοί καλλιέργησαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες τις οποίες μετέφεραν και στην τάξη. Οι γονείς απέκτησαν μια πιο σαφή και ποιοτική ενημέρωση σε θέματα φοίτησης και προόδου των παιδιών τους. Επιπρόσθετα ενισχύθηκε το αίσθημα ικανοποίησης των μελών της κοινότητας σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, ενώ υπήρξε μείωση στις επισκέψεις για γραφειοκρατικά θέματα.

4. Συζήτηση

Για την επιτυχία στην ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παράλληλη εκπαίδευση των γονέων ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ψηφιακές απαιτήσεις. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως τα εργαλεία που αναφέρθηκαν δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας, αλλά λειτουργούν ως ενισχυτές προς την κατεύθυνση μιας πιο ανθρώπινης, δημοκρατικής και αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης.

Παρόλα αυτά στην εφαρμογή των εργαλείων παρουσιάστηκαν δυσκολίες. Προέκυψε η ανάγκη επανασχεδιασμού κάποιων διαδικασιών, υποστήριξης εκπαιδευτικών με χαμηλό ψηφιακό γραμματισμό και μέριμνα ως προς την ασφάλεια των δεδομένων. Επιπρόσθετα υπήρξαν γονείς που δυσκολεύτηκαν τόσο στην πρόσβαση όσο και στη χρήση των εργαλείων και χρειάστηκε να δοθούν σε αυτούς οδηγίες χρήσης και προσωπική υποστήριξη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι παραπάνω δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αποδοχής και σεβασμού.

5. Επίλογος

Συμπερασματικά η διοίκηση ενός σχολείου χρειάζεται οργάνωση, συντονισμό και ικανότητα αξιοποίησης των εργαλείων της τεχνολογίας. Όλες οι πρακτικές που αναφέρθηκαν είναι δείγματα μιας ολιστικής προσέγγισης στο κομμάτι της σχολικής ηγεσίας όπου η τεχνολογία δεν είναι αποκομμένη αλλά υποστηρικτική με τη σχολική πραγματικότητα. Αποτελεί θέμα υψίστης σημασίας τα διοικητικά στελέχη των σχολείων να διαμορφώνουν ένα ψηφιακά ώριμο σχολείο, ικανό να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

- European Commission. (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers* (Version 3). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης. (2023). *Ψηφιακές υπηρεσίες για σχολεία και εκπαιδευτικούς*. <https://www.gov.gr>

Οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων καθώς και αξιοποίηση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης ως εκπαιδευτικής καινοτομίας

Δημήτριος Γκαλέτσας

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων συντελεί έναν καίριο θεσμό ενίσχυσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου. Στο ευρύτερο πλαίσιο των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων που έχουν διεξαχθεί κατά τον 21^ο αιώνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εσωτερική αξιολόγηση αναδεικνύεται ως καινοτόμος διαδικασία που ενισχύει την εσωτερική ανάπτυξη αλλά και την ενδοσχολική βελτίωση. Θεμελιωμένη, πάντα, σε θεωρητικές προσεγγίσεις, η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως ένα εργαλείο επαγγελματικού αναστοχασμού, συνεργασίας αλλά και συστηματικής ανατροφοδότησης. Μέσω της παρούσας μελέτης διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Αξιοποιήθηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου έχοντας δείγμα 120 συμμετέχοντες και με την ανάλυση των δεδομένων να πραγματοποιείται μέσω του λογισμικού SPSS. Στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η ανάδειξη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της αυτοαξιολόγησης αλλά και γενικότερα στον τρόπο εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

0. Εισαγωγή

Κοινοτυπία τείνει να αποτελέσει η άποψη ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζεται πλέον ως η κύρια υπεύθυνη για την κοινωνική οικονομική και πολιτισμική υστέρηση καθιστώντας την από πολλούς ως τον αποδιοπομπαίο τράγο των μεταβαλλόμενων συνθηκών στις οποίες ζούμε (Μπρούζος, 2009). Η έννοια της αξιολόγησης αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο σύνθετα και κρίσιμα πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης. Στο πλαίσιο της διαρκούς αναζήτησης για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αναδεικνύεται σε ένα από τα πλέον σημαντικά εργαλεία εδώ σχολικής ανάπτυξης, ανατροφοδότησης και στοχαστικού μετασχηματισμού. Ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι προσπάθειες για θεσμική θεμελίωση και λειτουργική εφαρμογή τον θεσμό, έχουμε γνωρίσει σημαντικές διακυμάνσεις, η αυτοαξιολόγηση παραμένει αντικείμενο έντονου επιστημονικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Όπως έχει θεσμοθετηθεί από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αυτοαξιολόγηση συνιστά μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης η οποία αποσκοπεί στη συστηματική αποτύπωση και την ανάλυση της λειτουργίας του σχολείου από τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ], 2025). Πρόκειται δηλαδή για μια συλλογική αναστοχαστική διαδικασία μέσα από την οποία το εκάστοτε σχολείο αναγνωρίζει τις ανάγκες του, σχεδιάζει παρεμβάσεις αλλά και μπορεί να καλλιεργήσει κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης (MacBeath, 2006). Αποτελεί μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία η οποία υλοποιείται από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας και έχει ως κύριο σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αναστοχασμού και συλλογικής ευθύνης (Καραγιάννη, 2020). Μέσα από τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών, θα είναι εφικτή η αποτύπωση των δυναμικών, των προκλήσεων αλλά και των προοπτικών που αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην πράξη.

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων σχετικά με τη σημασία της χρηστικότητας και την πρακτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Ειδικότερα η έρευνα εστιάζει στην καταγραφή των απόψεων και των δύο αυτών ομάδων του σχολικού οργανισμού, αναζητώντας ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στην προσέγγισή τους και στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και εφαρμόζουν τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα εξετάζεται κατά πόσο η διαδικασία γίνεται αντιληπτή ως μια ουσιαστική πρακτική που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ή αντιθέτως περιορίζεται στη λειτουργία της ως μια τυπική και συχνά γραφειοκρατική διαδικασία. Μέσα από μια ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, δηλαδή, επιχειρείται να καταγραφεί ο βαθμός αποδοχής της αυτοαξιολόγησης ως καινοτόμου πρακτικής καθώς και η εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συμβολή της έρευνας έγκειται αφενός στην αποτύπωση των πρακτικών και των αντιλήψεων που επικρατούν στη σχολική πραγματικότητα και αφετέρου στην ανάδειξη προτάσεων για τη βελτίωση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης, ως μοχλού εκπαιδευτικής ανανέωσης και ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας.

1. Έννοια της αυτοαξιολόγησης

Μέσα στο 21^ο αιώνα που ζούμε, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει προβεί σε πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές μερικές από τις οποίες είναι το ολοήμερο, τα τμήματα ΖΕΠ, τα σχολεία για όλους που θα υπάρχει συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μη, καθώς και η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η οποία ίσως αποτελεί και τη σημαντικότερη παράμετρο για την επίτευξη όλων αυτών των αναγκών.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, η αξιολόγηση διαδραματίζει κομβικό ρόλο προκειμένου να μπορεί να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, ο οποίος δεν είναι άλλος από τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και κατ' επέκταση, της μαθησιακής διαδικασίας. Αντλώντας πληροφορίες από τη διεθνή βιβλιογραφία, η αξιολόγηση διακρίνεται σε δύο βασικές μορφές, οι οποίες είναι η εξωτερική αξιολόγηση και η εσωτερική αξιολόγηση (Nevo, 2001· McBeath, 2006· Schildkamp, 2007· Janseens & Van Amelsvoort, 2008). Από τη μία, η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται με μηχανισμούς εποπτείας και ελέγχου από εξωτερικούς φορείς, αποβλέποντας κυρίως στη λογοδοσία και στη συμμόρφωση προς θεσμικά πρότυπα. Αντιθέτως, εσωτερική αξιολόγηση, η οποία είναι γνωστή και ως αυτοαξιολόγηση, αποτελεί μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και αξιοποίησης δεδομένων, η οποία διενεργείται από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας (Λιακοπούλου, 2024). Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί ότι δύο μορφές αξιολόγησης δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά, αλλά αλληλοσυμπληρωματικά, καθώς εξυπηρετούν διαφορετικές στοχεύσεις (Nevo, 2001). Η εξωτερική αξιολόγηση παρέχει μια εξωτερική οπτική και ανατροφοδότηση, ενώ η εσωτερική επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας, στην καλλιέργεια της κουλτούρας αναστοχασμού και στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Λιακοπούλου, 2024).

Στην παρούσα ανάλυση, εστιάζουμε κυρίως στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η οποία εμφανίστηκε ως εκπαιδευτικός θεσμός στις αρχές της δεκαετίας του 1990, με θεωρητικό υπόβαθρο τις προσεγγίσεις του Shon για τον αναστοχαστική επαγγελματία και της Darling-Hammond για τη μάθηση μέσω της συνεργασίας και της ενδοσχολικής ανάπτυξης (όπως αναφέρεται σε Καϊσερόγλου, 2022). Η εν λόγω διαδικασία δεν περιορίζεται σε μία απλή αποτύπωση δεδομένων, αλλά συνιστά μια βαθιά παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει την αυτονομία και την υπευθυνότητα της σχολικής μονάδας (Brady, 2019). Παράλληλα όπως επισημαίνει η Καραγιάννη (2020), η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα καινοτόμο εγχείρημα, διότι θεμελιώνεται σε μια συστηματική, αυτοκαθοριζόμενη και εσωτερικά καθοδηγούμενη διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προς την κατεύθυνση της συλλογικής στοχαστικής δράσης και της διαρκούς βελτίωσης. Μέσω της διαδικασίας αυτής, το σχολείο δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως ένας θεσμός που υπόκειται σε εξωτερική κρίση, αλλά ως ένας δυναμικός οργανισμός ικανός να αναστοχάζεται, να μαθαίνει και να μετασχηματίζεται εκ των έσω.

2. Θεσμικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θεσμοθετήθηκε αρχικά με τον Νόμο 3848/ 2010 και ενισχύθηκε θεσμικά με την Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 4189/Β'/ 10- 09- 2021). Με βάση το Άρθρο 1 ορίζονται οι διαδικασίες, τα πεδία και οι δείκτες αξιολόγησης. Σύμφωνα με το Άρθρο 1 ορίζεται πως η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια εκ των

έσω αξιολόγηση, με σκοπό τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε μικρό-επίπεδο (σχολική μονάδα) όσο και σε μακρό-επίπεδο (συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα). Επιπρόσθετα το Άρθρο 2 της ίδιας υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 4189/Β'/10-09-2021), προβλέπει ότι όλες οι σχολικές μονάδες της χώρας οφείλουν να εφαρμόζουν ετησίως διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, οι οποίες θα εστιάζουν στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας αλλά και στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Μέσω του θεσμικού πλαισίου καθορίζεται πως η αξιολόγηση οργανώνεται σε δύο βασικές φάσεις, τον ετήσιο προγραμματισμό δράσεων στην αρχή του σχολικού έτους και την ετήσια αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος. Ιδιαίτερη προσοχή αποδίδεται στη συλλογική συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων, που έχει την ευθύνη για τη σύνταξη των σχετικών εκθέσεων προγραμματισμού και αποτίμησης που αποσκοπούν στη ρευστή ανατροφοδότηση και τη διαμόρφωση προτάσεων βελτίωσης.

2.1 Βασικές αρχές αυτοαξιολόγησης

Για να μπορέσει να επιτευχθεί η βελτίωση του σχολείου, προϋποθέτει η αυτοαξιολόγηση να απαρτίζεται από μερικές θεμελιώδεις αρχές, όπως είναι η συμμετοχικότητα, η διαφάνεια, η αντικειμενικότητα και η συστηματικότητα. Σύμφωνα με τους Vanhoof και Petegem (2011), η εσωτερική αξιολόγηση διέπεται από επτά βασικές αρχές, οι οποίες αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο μιας ουσιαστικής και παραγωγικής διαδικασίας. Ειδικότερα, 1) η αναγκαία αποδόμηση παρωχημένων πρακτικών και η διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας αξιολόγησης, βασισμένη στην πεποίθηση πως η συνεχής βελτίωση του σχολείου είναι εφικτή μέσω της αυτοαξιολόγησης. 2) Απαιτείται κοινή στοχοθεσία, μέσω της οποίας διασφαλίζεται η ενότητα και η συντονισμένη δράση της σχολικής ομάδας. 3) Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία και η ενεργώς συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. 4) Βασικός πυλώνας συνίσταται η επικοινωνιακή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του σχολείου. 5) Παράλληλα η αλληλοϋποστήριξη των μελών δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας, οδηγεί στην επιτυχία της συνεργασίας. 6) Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης οφείλει να ενσωματώνεται στη συνολική εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου και να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του οράματος του σχολείου. 7) Τέλος η σχολική μονάδα μπορεί να ανταποκρίνεται τόσο στις εσωτερικές και στις εξωτερικές προσδοκίες. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως είναι σημαντικό να μην λειτουργεί το σχολείο αποκομμένο από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η εμπλοκή εξωτερικών φορέων, όπως γονείς-κηδεμόνες και άλλα μέλη της κοινότητας, αποκτά ιδιαίτερη σημασία συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό της αυτοαξιολόγησης και στην ενίσχυση της κοινωνικής λογοδοσίας του σχολείου.

2.2 Στάδια και φάσεις αυτοαξιολόγησης

Στις σχολικές μονάδες η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσεται μέσω μιας κυκλικής πορείας, η οποία περιλαμβάνει πέντε διακριτά αλλά αλληλοσυμπληρούμενα στάδια (Vanhooft & Van Petegem, 2011). Συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο αφορά την προετοιμασία για την αυτοαξιολόγηση, ακολουθεί η παρατήρηση των λειτουργιών και των πτυχών της σχολικής ζωής, η αξιολόγηση συγκεκριμένων διαστάσεων της σχολικής μονάδας βάσει προκαθορισμένων αξόνων και κριτηρίων. Επίσης το τέταρτο στάδιο αφορά τη δημιουργία σχεδίων δράσεων δράσης για αλλαγές ενώ τελευταίο στάδιο αποτελεί η εφαρμογή των δράσεων και πρακτικών για την επίτευξη μιας συνολικής βελτίωσης (Κακανά & Κουντζόγλου, 2023). Παράλληλα, η αυτοαξιολόγηση διακρίνεται σε δύο ευρύτερες φάσεις, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στον χώρο και τον χρόνο, εντός του οργανωσιακού πλαισίου του σχολείου και αποτελεί άποψη που υιοθετούν η Καραγιάννη (2020) και η Καπλάνη (2023). Η πρώτη φάση συνιστά μία διαγνωστική προσέγγιση, η οποία προηγείται της κύριας αξιολογικής διαδικασίας και έχει βασικό στόχο την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, προσδιορίζοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία του σχολείου. Αντίθετα, η δεύτερη φάση αφορά μία συστηματική διερευνητική διαδικασία, κατά την οποία καθορίζονται οι δείκτες ποιότητας, επιλέγονται τα κριτήρια αξιολόγησης και υλοποιείται η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία δεδομένων, προκειμένου να θεμελιωθούν οι επόμενες παρεμβατικές ενέργειες για βελτίωση (Κατσούρου & Δενδούλη, 2008).

2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Έτσι, από τη μελέτη των εφαρμογών της αυτοαξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες προκύπτουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και ορισμένα αδύναμα σημεία ή/και μειονεκτήματα προς συζήτηση. Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, καθώς ενισχύει τον αποκεντρωμένο χαρακτήρα στη λήψη αποφάσεων και στον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την εφαρμογή της, αναδεικνύονται τόσο πλεονεκτήματα, όσο και αδυναμίες που χρήζουν προσοχής και συστηματικής διαχείρισης. Η αξιοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης ενεργοποιεί το ενδιαφέρον για συστηματική διερεύνηση επιμέρους τομέων του εκπαιδευτικού έργου και συνδράμει στον εντοπισμό προβληματικών πρακτικών ή συνθηκών, οι οποίες αποτελούν αφετηρία για βελτιωτικές παρεμβάσεις (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Παράλληλα ενισχύεται η συλλογική συνείδηση, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, οι γνώσεις και οι πρωτοβουλίες τους, ενώ διαμορφώνεται ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας (Πατσιλή, 2021· Σοφού, 2014). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ενίσχυση του αυτοελέγχου και της κοινωνικής αναγνώρισης της σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, η διαδικασία συνοδεύεται και από προβλήματα. Συχνά παρατηρείται εσωστρέφεια και δυσκολία διασύνδεσης με άλλες σχολικές μονάδες ή της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την

αυτοαξιολόγηση με σκεπτικισμό ή επιφυλάξεις, αμφισβητώντας την πραγματική της αποτελεσματικότητα (Πατσιλή, 2021). Επιπλέον, εντοπίζεται έλλειψη συστηματικότητας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαδικασίας, καθώς και ασάφεια ως προς τη θεματολογία, γεγονός που δυσχεραίνει την υπέρβαση εσωτερικών εντάσεων και συγκρούσεων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Τέλος σε ορισμένες περιπτώσεις η εστίαση μετατοπίζεται σε δευτερεύοντα ζητήματα ή σε προβλήματα που δεν υπάγονται στην αρμοδιότητα της σχολικής μονάδας.

3. Μεθοδολογία

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία λειτουργεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας, παρέχοντας τη δυνατότητα για την καλλιέργεια μεγαλύτερης αυτογνωσίας και την υιοθέτηση πρακτικών που προάγουν τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσω του στρατηγικού του προγραμματισμού (Λιακοπούλου, 2024). Όπως αντιλαμβανόμαστε από το θεωρητικό πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς συμβάλλει στον εντοπισμό τόσο των ισχυρών σημείων όσο και των τομέων που χρήζουν ενίσχυσης στη λειτουργία του σχολείου (Κολοσίδου & Κακανά, 2022).

Πρόκειται για έναν μηχανισμό που διαθέτει εξελικτικό χαρακτήρα, αφορά το σύνολο των σχολικών μονάδων και αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς παράλληλα συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση των σχολικών μονάδων έχει αναδειχθεί σε κεντρικό ζήτημα στο πλαίσιο του δημόσιου διαλόγου για την ελληνική εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Πίος, 2013).

Η επιλογή του παρόντος θέματος εδράζεται στον έντονο προβληματισμό που προκαλεί η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Παρά την ευρεία αναγνώριση της συμβολής της στη βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, παρατηρούνται συστηματικά δυσχέρειες κατά την εφαρμογή της, που αποδίδονται αφενός στην ανεπαρκή επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και αφετέρου στην ύπαρξη αντιστάσεων τους που σχετίζονται με την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τον θεσμό αλλά και με τη γραφειοκρατική προσέγγιση από την πολιτεία (Δημητρόπουλος, 2007 όπως αναφέρεται σε Πίος, 2013). Επιπλέον τίθενται σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με το κατά πόσο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εφαρμόζεται με ουσιαστικό και στοχαστικό τρόπο ή περιορίζεται σε μια απλή τυπική διαδικασία χωρίς πραγματική επίδραση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

3.1 Σκοπός

Κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων σχετικά με την έννοια και την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Ειδικότερα, η μελέτη αποσκοπεί στην

καταγραφή και την ανάλυση των απόψεων των δύο αυτών ομάδων ως προς τη σημασία και τη χρηστικότητα της. Μέσω της συγκριτικής ανάλυσης των θέσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, επιδιώκεται να αναδειχθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στην προσέγγισή τους, όπως επίσης και να διερευνηθεί ο τρόπος που η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται στην πράξη εντός της σχολικής μονάδας. Παράλληλα εξετάζεται κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονταν την αξιολόγηση ως διαδικασία που συντελεί ουσιαστικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα διαμορφώνεται γύρω από δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;
- Ποια είναι η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα και πώς εφαρμόζεται στο σχολείο τους;

3.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς αυτή δίνει τη δυνατότητα συστηματικής καταγραφής και ανάλυσης αριθμητικών δεδομένων, εξασφαλίζοντας την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία. Μέσα από τη χρήση δομημένων ερωτηματολογίων με κλειστές ερωτήσεις, καθίσταται εφικτή η αποτύπωση γενικών τάσεων και η διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αυτοαξιολόγησης. Η συλλογή δεδομένων από ευρύ δείγμα επιτρέπει τη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων και την ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών συμβάλλοντας στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων δεικτών αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της αυτοαξιολόγησης. Οι δείκτες αυτοί είναι κρίσιμοι για τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων και πολιτικών και εκπαιδευτικών βελτιώσεων. Ο πληθυσμός της έρευνας περιλαμβάνει συνολικά 120 εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένου του καθοριστικού τους ρόλου στην υλοποίηση και την εδραίωση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και απεστάλη σε δημοτικά σχολεία πανελλαδικά με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας κατά δεσμίδες. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε χρήση του συστατικού λογισμικού SPSS.

Πίνακας 1: Προφίλ Συμμετεχόντων

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	37	30,8
	Γυναίκα	82	68,3
	Ελλιπή στοιχεία	1	0,8
Ηλικία	20–30 ετών	3	2,5

	31–40 ετών	15	12,5
	41–50 ετών	32	26,7
	51+ ετών	67	55,8
	Ελλιπή στοιχεία	3	2,5
Εκπαιδευτικό υπόβαθρο	Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	8	6,7
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.	22	18,3
	Δεύτερο πτυχίο	8	6,7
	Μεταπτυχιακό	72	60,0
	Διδακτορικό	5	4,2
	Μετεκπαίδευση	2	1,7
	Ελλιπή στοιχεία	3	2,5
Ρόλος στη σχολική μονάδα	Εκπαιδευτικός	70	58,3
	Διευθυντής/Υποδιευθυντής	48	40,0
	Ελλιπή στοιχεία	2	1,7
Έτη προϋπηρεσίας	0–5 έτη	7	5,8
	6–10 έτη	6	5,0
	11–20 έτη	26	21,7
	21+ έτη	80	66,7
	Ελλιπή στοιχεία	1	0,8

4. Αποτελέσματα

4.1 Αντιλήψεις για την Αυτοαξιολόγηση

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε πέντε ερωτήσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις τους για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ
1) Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;	31,4 %	44,9%	23,7%
2) Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί υποχρεωτική διαδικασία για όλα τα σχολεία;	25,4 %	54,2%	20,3%
3) Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη	34,7%	39,0%	26,3%

διαδικασία αυτοαξιολόγησης;	της			
--	------------	--	--	--

Σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, από τους 120 συμμετέχοντες που έδωσαν έγκυρη απάντηση, το 44,9% (n=53) απάντησε «Όχι», το 31,4% (n=37) «Ναι», ενώ το 23,7% (n=28) δήλωσε «Δεν είμαι σίγουρος/η». Το αποτέλεσμα δείχνει μια σχετική επιφυλακτικότητα απέναντι στη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική ποιότητα. Σχετικά με την υποχρεωτικότητα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ακολούθως, το 54,2% των συμμετεχόντων (n=64) διαφωνεί, ενώ μόλις 25,4% (n=30) συμφωνεί. Το 20,3% (n=24) δηλώνει αβεβαιότητα. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ένα αρνητικό κλίμα απέναντι στη θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης ως υποχρεωτικής διαδικασίας. Όσον αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ενεργά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, το 39,0% (n=46) απάντησε «Όχι», το 34,7% (n=41) απάντησε «Ναι», ενώ το 26,3% (n=31) δήλωσε «Δεν είμαι σίγουρος/η». Η σχεδόν ισομερής κατανομή μεταξύ των απαντήσεων αντικατοπτρίζει ανομοιογένεια στην πρακτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία και πιθανές διαφορές ανά σχολική μονάδα ή περιφέρεια.

4) Ποιος θεωρείται ότι πρέπει να έχει τον κύριο ρόλο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;		
Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό
Οι εκπαιδευτικοί	96	82,8%
Η διεύθυνση του σχολείου	12	10,3%
Οι μαθητές και οι γονείς	4	3,4%
Το Υπουργείο Παιδείας	4	3,4%

Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (n=96) υποστηρίζει πως τον πρωτεύοντα ρόλο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οφείλουν να διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (82,8%). Από την άλλη, μικρότερα ποσοστά αποδόθηκαν στη διεύθυνση του σχολείου (10,3%, n=12), στους μαθητές και τους γονείς (3,4%, n=4) και στο Υπουργείο Παιδείας (3,4%, n=4). Η συγκεκριμένη κατανομή αναδεικνύει την έμφαση που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στον ενδοσχολικό και συμμετοχικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης, εστιάζοντας στη σημασία της ενεργούς εμπλοκής του παιδαγωγικού προσωπικού.

5) Ποιο από τα παρακάτω εμπόδια θεωρείτε σημαντικότερο στην αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης;		
Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό
Έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών	68	57,6%

Αντίσταση από το προσωπικό του σχολείου	10	8,5%
Έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης	17	14,4%
Φόβος για ενδεχόμενες επιπτώσεις	23	19,5%

Αναφορικά με τα εμπόδια που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, το 57,6% των συμμετεχόντων (n=68) επισημαίνει ως κυριότερο παράγοντα την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Παράλληλα το 19,5% (n=23) υποστηρίζει ως βασικό ανασταλτικό παράγοντα τον φόβο ενδεχόμενων συνεπειών, ενώ το 14,4% (n=17) επέλεξε ως αιτία την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό 8,5% (n=10) επισημαίνει την αντίσταση που ενδέχεται να εκδηλώνεται από μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα δομικά εμπόδια, όπως είναι ο περιορισμένος χρόνος και η απουσία επιμόρφωσης, φαίνεται να υπερισχύουν έναντι των ψυχολογικών ή οργανωσιακών παραγόντων στην πράξη της αυτοαξιολόγησης.

4.2 Εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα

Η αποτίμηση της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την πλευρά των συμμετεχόντων αποτυπώνει κυρίαρχη αίσθηση αναποτελεσματικότητας, έλλειψης υποστήριξης και ελέγχου έναντι βελτίωσης.

Συγκεκριμένα, με ποσοστό 70,3% (n=83) των ερωτηθέντων θεωρεί την εφαρμογή της αναποτελεσματική, ενώ μόλις το 0,8% (n=1) τη χαρακτηρίζει «πολύ αποτελεσματική». Ένα ποσοστό της τάξης 28,8% (n=34) την αξιολογεί ως «μέτρια αποτελεσματική». Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν μια συνολικά αρνητική αποτίμηση της πρακτικής εφαρμογής του θεσμού, γεγονός που συνδέεται πιθανώς με ελλείψεις σε θεσμική καθοδήγηση, επιμόρφωση και ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Ερώτηση	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό
1) Πώς αξιολογείτε την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα;	Πολύ αποτελεσματική	1	0,8%
	Μέτρια αποτελεσματική	34	28,8%
	Αναποτελεσματική	83	70,3%

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (n=83) με ποσοστό 70,3% δηλώνει ότι η αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για σκοπούς ελέγχου και όχι για τη βελτίωση, μόλις το 10,2% (n=12) τη θεωρεί ως

εργαλείο βελτίωσης. Αντίθετα μόνο το 19,5% (n=23) πιστεύει ότι η αυτοαξιολόγηση εξυπηρετεί εξίσου και τους δύο σκοπούς. Από τα ευρήματα αυτά φανερώνεται ο έλλογος φόβος των εκπαιδευτικών, για τιμωρητική χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, γεγονός που δύναται να ακυρώνει τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα.

Ερώτηση	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό
2) Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα χρησιμοποιείται κυρίως για βελτίωση ή για έλεγχο;	Κυρίως για βελτίωση	12	10,2%
	Κυρίως για έλεγχο	83	70,3%
	Εξίσου και τα δύο	23	19,5%

Η ανεπάρκεια υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαδικασίας δηλώνεται έντονα στην ερώτηση που αφορά το κατά πόσο οι ίδιοι νιώθουν υποστηριγμένοι. Συγκεκριμένα το 61,0% (n=72) δηλώνει ξεκάθαρα «Όχι, καθόλου», ενώ ένα 35,6% (n=42) απαντά ότι η υποστήριξη είναι «μέτρια». Τέλος μόνο 3,4% (n=4) αισθάνεται ότι η στήριξη είναι επαρκής. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την έλλειψη δομικής ενίσχυσης του θεσμού, τόσο σε επίπεδο καθοδήγησης όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης ή υλικοτεχνικής υποδομής.

Ερώτηση	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό
3) Θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται επαρκώς στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης;	Ναι	4	3,4%
	Μέτρια	42	35,6%
	Όχι καθόλου	72	61,0%

Σε σχετική ερώτηση για το μέλλον της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (66,1%, n=78) θεωρούν ότι η διαδικασία πρέπει να τροποποιηθεί, ενώ ένα 33,1% (n=39) δηλώνει πως θα πρέπει να καταργηθεί. Τέλος μόνο 0,8% (n=1) επιθυμεί τη συνέχιση της αυτοαξιολόγησης ως έχει, γεγονός που αποτελεί σαφή ένδειξη της ανάγκης αναθεώρησης και επανασχεδιασμού του πλαισίου εφαρμογής.

Ερώτηση	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό
4) Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση των	Να συνεχιστεί ως έχει	1	0,8%

σχολικών μονάδων στην Ελλάδα πρέπει να συνεχιστεί, να τροποποιηθεί ή να καταργηθεί;	Να τροποποιηθεί	78	66,1%
	Να καταργηθεί	39	33,1%

Παράλληλα, το 23,9% (n=28) ζητά μείωση της γραφειοκρατίας και μόνο μικρά ποσοστά προτείνουν καλύτερη καθοδήγηση από το Υπουργείο (0,9%) ή πιο ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (6,0%). Τα αποτελέσματα συγκλίνουν στην ανάγκη για ένα λιγότερο ελεγκτικό και περισσότερο παιδαγωγικά προσανατολισμένο σύστημα αυτοαξιολόγησης, με λιγότερα γραφειοκρατικά βάρη και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς.

Ερώτηση	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό
5) Ποιο θα έπρεπε να είναι το κύριο στοιχείο βελτίωσης της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα;	Καλύτερη καθοδήγηση από το Υπουργείο	1	0,9%
	Μείωση γραφειοκρατίας	28	23,9%
	Πιο ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών	7	6,0%
	Μεγαλύτερη εστίαση στην βελτίωση και όχι στον έλεγχο	81	69,2%

Συνοψίζοντας, τα αποτελεσματικά των απαντήσεων συγκλίνουν στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της φιλοσοφίας και της πρακτικής της αυτοαξιολόγησης, με στόχο έναν λιγότερο ελεγκτικό, περισσότερο υποστηρικτικό και παιδαγωγικά προσανατολισμένο θεσμό.

5. Ερμηνεία και συζήτηση

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, το οποίο σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ένα ποσοστό μικρότερο του 50% έδωσε αρνητική απάντηση, θεωρώντας πως η αυτοαξιολόγηση δεν αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα και το ίδιο το αποτέλεσμα υποδηλώνει μια σχετική επιφυλακτικότητα. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι μεγάλο μέρος του δείγματος (82,8) θεωρεί πως κεντρικός ρόλος στην υλοποίηση της διαδικασίας θα πρέπει να ανήκει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Για την πλειονότητα των συμμετεχόντων, το σημαντικότερο εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη

χρόνου καταδεικνύοντας ότι οι δομικές δυσκολίες (χρόνος, επιμόρφωση) υπερτερούν έναντι των ψυχολογικών ή οργανωσιακών παραγόντων (φόβος για ενδεχόμενες επιπτώσεις και αντίσταση από το προσωπικό του σχολείου). Επιπλέον τα ευρήματα ενδεδεικνύουν πως υπάρχει ένα αρνητικό κλίμα απέναντι στην θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης, ως υποχρεωτικής διαδικασίας (54,2%). Την ίδια στιγμή, αντικατοπτρίζεται μία ανομοιογένεια στην πρακτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα στοιχεία γεγονός που μαρτυρά πιθανές διαφορές ανά σχολική μονάδα ή περιφέρεια, καθώς οι απαντήσεις που δώσαν ήταν σχεδόν ίσα κατανεμημένες. Βέβαια συγκρίνοντας τα ευρήματα από την έρευνα που κάνουμε με το βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας διαπιστώνουμε πως υπάρχει μεγάλη απόκλιση από το «τι ισχύει» με το «τι πρέπει». Θεωρητικά η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης πρέπει να είναι υποχρεωτική διαδικασία καθώς συμβάλλει στη βελτίωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας και γενικότερα στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λειτουργεί ως ένας καθρέφτης διότι μέσα από αυτήν γίνονται αντιληπτά τα μειονεκτήματα αλλά και οι γενικότερες καταστάσεις που χρειάζονται μια αλλαγή. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (2006) η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητες, όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται μια επιπλέον βελτίωση στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο δεν διαδραματίζουν μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθώς και οι αρμόδιοι διοικητικοί φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας, διότι σκοπός είναι η αλλαγή και η βελτίωση. Αποτελεί δηλαδή ένα στάδιο μέσα σε μία συνεχόμενη και κυκλική πορεία που στοχεύει και αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση της σχολικής μονάδας (Janseens & Van Amelsvoort, 2008 όπως αναφ. σε Λιακοπούλου, 2024).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα, διαπιστώνεται πως, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η υλοποίηση της διαδικασίας αποπνέει γενικευμένη αίσθηση αναποτελεσματικότητας (70,3%) γεγονός που συνάδει πιθανώς με τις υπάρχουσες ελλείψεις στους τομείς της θεσμικής καθοδήγησης, επιμόρφωσης και ουσιαστικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών. Αυτή η αναλογία εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τη διαδικασία ως ένα μέσο ελέγχου, γεγονός που προκαλεί έλλογο φόβο για τιμωρητική αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Κατά αυτόν τον τρόπο, ακυρώνεται η παιδαγωγική διάσταση της αυτοαξιολόγησης.

Ακόμη ιδιαίτερης σημασίας είναι το εύρημα ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν επιθυμεί την κατάργηση του θεσμού, αλλά την τροποποίηση του με ποσοστό (66%). Βάσει της συγκεκριμένης στάσης, φανερώνεται πως υπάρχει ανάγκη για αναθεώρηση και επανασχεδιασμό του πλαισίου εφαρμογής. Ένα ακόμα σημαντικό δεδομένο, το οποίο οφείλουμε να τονίσουμε και στο οποίο πρέπει να σταθούμε, αποτελεί πως το κύριο στοιχείο που πρέπει να βελτιωθεί είναι η ανάγκη για μεγαλύτερη εστίαση στη βελτίωση και όχι στον έλεγχο, μέσω του οποίου θα μπορέσουν να αναδεικνύονται τα προβλήματα της κυρίαρχης τιμωρητικής αντίληψης

γύρω από τη διαδικασία. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν στην ανάγκη για ένα λιγότερο ελεγκτικό και περισσότερο παιδαγωγικά προσανατολισμένο σύστημα αυτοαξιολόγησης, με λιγότερα γραφειοκρατικά βάρη και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι, οι απόψεις των συμμετεχόντων διαμορφώνουν μια έντονα κριτική στάση απέναντι στην υφιστάμενη μορφή και λειτουργία της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα. Η στάση αυτή αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη στήριξη του θεσμού, με σκοπό τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής του λειτουργικότητας και της αποδοχής του από την εκπαιδευτική κοινότητα.

6. Συμπεράσματα

Μέσω της παρούσας έρευνας, και συγκεκριμένα μέσα από την ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αναδείχθηκαν σημαντικές διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο ως προς τη θεωρητική όσο και ως προς την πρακτική της εφαρμογή. Παράλληλα, καταδεικνύεται η πολυπλοκότητα και η σημασία της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείο ενδοσχολικής ανάπτυξης. Πρόκειται δηλαδή, για μια διαδικασία συμμετοχική, δυναμική και στοχαστική που έχει ως κύριο στόχο όχι την εξωτερική επιτήρηση αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής σε ευρύτερο πλαίσιο (Κολοσίδου & Κακανά, 2022).

Βασισμένοι στο θεωρητικό κομμάτι της έρευνας, η αυτοαξιολόγηση, ενισχύει την κουλτούρα αναστοχασμού, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη, έχοντας ως βασική προϋπόθεση να εφαρμόζεται σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και παιδαγωγικής ελευθερίας (Brady, 2019)). Η ανάλυση των ευρημάτων καταδεικνύει μία συνολικά επιφυλακτική και, πολλές φορές, αρνητική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στον συγκεκριμένο θεσμό, ο οποίος φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τον τρόπο υλοποίησης της και το θεσμικό πλαίσιο που την περιβάλλει. Παρά το γεγονός ότι σε βιβλιογραφικό επίπεδο η αυτοαξιολόγηση νοείται ως βασικός πυλώνας συνεχούς βελτίωσης των σχολικών μονάδων (Πασιαρδής, 2006· Janseens & Van Amelsvoort, όπως αναφ. σε Λιακοπούλου, 2024), στην πράξη όμως παρουσιάζεται πως δεν έχει καταφέρει να πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα για την αποτελεσματικότητά της. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από το υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων (44,9%) που αμφισβητεί τη συμβολή της ποιότητας, ενώ ένα επιπλέον 23,7% δηλώνει αβεβαιότητα. Με αυτόν τον τρόπο για ακόμα μια φορά αναδεικνύεται μια σαφή διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Η γενικευμένη επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία αυτή συνδέεται κυρίως με την απουσία θεσμικής υποστήριξης, την έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης και τις αυξημένες γραφειοκρατικές απαιτήσεις που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πως δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ή δεν έχουν και την πιο θετική

στάση ώστε να συμμετέχουν ενεργά, γεγονός που υπονομεύει τη βασική φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης ως παιδαγωγικής διαδικασίας. Έτσι, γίνεται ολοφάνερο από τα ευρήματα πως καθίσταται επιτακτική ανάγκη για μια μεταρρυθμιστική προσέγγιση (το 66,1% ζητάει τροποποίηση του θεσμού). Η εστίαση σε παιδαγωγικούς στόχους αντί για ελεγκτικές λογικές αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποδοχή και την επιτυχία του θεσμού.

Συνολικά τα αποτελέσματα συγκλίνουν στην ανάγκη ριζικής αναθεώρησης σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης. Η μετουσίωσή της από μια διαδικασία ελέγχου σε ένα εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και σχολικής βελτίωσης προϋποθέτει τη θεσμική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τη μείωση της γραφειοκρατίας, την ενίσχυση της επιμόρφωσης και την υιοθέτηση μια κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Μόνο υπό αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί η αυτοαξιολόγηση να καταστεί βιώσιμο αλλά και συνάμα αποδεκτό μέσο ποιοτικής αναβάθμισης του ελληνικού σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Brady, A. (2019). Anxiety of performativity and anxiety of performance: self-evaluation as bad faith. *Oxford Review of Education*, 45(5), 605–618. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1556626>
- Janseens, F. J. G. & Van Amelsvoort, G. H. W. H. (2008). School self-evaluation and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15–23.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2025). *Αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Πλατφόρμα και υποστηρικτικές δράσεις*.
- Καϊσερόγλου, Ν. (2022). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του Εκπαιδευτικού Έργου στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Κακανά, Δ. & Κουντζόγλου, Α. (2023). Αποτελεί η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων το όχημα για την επαγγελματική ευημερία των υπεραγωγών; Απόψεις εκπαιδευτικών. *Praktika Pedagogikis Epistimis*, 2023(15), 147–160. <https://doi.org/10.12681/rpej.31589>
- Καπλάνη, Γ. (2023). *Μοντέλα διασφάλισης ποιότητας στη διοίκηση σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/29235>
- Καραγιάννη, Ε. (2020). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 373–384. <https://doi.org/10.12681/edusc.2685>
- Κατσούρου, Ε. & Δενδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολοσίδου Σ. & Κακανά Δ. (2022). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 147–173.

- <https://doi.org/10.12681/dial.29463> (Original work published 27 Αύγουστος 2022).
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. & Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg–Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Λιακοπούλου, Μ. (2024). *Σχολείο και αλλαγή: Ακούγοντας αυτούς που κάνουν την αλλαγή να συμβεί*. Gutenberg.
- MacBeath, J. (2006). *School self-evaluation: Purpose, process and practice*. Routledge.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Gutenberg.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106.
- Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού–Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 71/19-05-2010.
- Πατούλη, Χ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών ΠΕ70 για το νέο νομοθετικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πασιαρδής, Π. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Γρηγόρης.
- Πίος, Σ. (2013). *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μεθοδολογίες μάθησης*, 7, V. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/629>
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. University of Twente.
- Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Δ. Επιμορφωτικό Υλικό* (σσ. 615-648). Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Οργάνωση και λειτουργία της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ Β' 4189/10-09-2021.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200–212. <https://doi.org/10.1177/1365480211406881>

Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση: Ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Βασιλική Βέρμπη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την αποτίμηση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου σήμερα, από την σκοπιά των εργαζόμενων εκπαιδευτικών. Τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα: Ποια θετικά σημεία εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου; Ποιες αδυναμίες του θεσμού θεωρούν σημαντικές; Τι είδους λύσεις προτείνουν για τη βελτίωσή του;. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα ημιδομημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να συγκεντρωθούν λεπτομερώς απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Επιπλέον, τέθηκαν οι προκαθορισμένες ερωτήσεις, ωστόσο δόθηκε στους/στις συνεντευξιζόμενους/ες η ελευθερία για διάλογο, ούτως ώστε να μοιραστούν τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν πρωτίστως παραγωγικά και έπειτα επαγωγικά και προέκυψαν μία σειρά από κατηγορίες. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο σήμερα επιτυγχάνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τον κοινωνικό του σκοπό, για τον οποίο αρχικά τέθηκε σε εφαρμογή, κάτι το οποίο δεν ισχύει και για τον παιδαγωγικό του ρόλο, ο οποίος δεν ικανοποιείται επαρκώς. Αν λάβουμε υπόψη τα ευρήματα της εργασίας, θα πρέπει το Ολοήμερο να αναβαθμιστεί με περαιτέρω ελκυστικές για τα παιδιά δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα, όπως επίσης και να στελεχωθεί με περισσότερους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70, για να υποστηρίζουν συνολικά, επαρκώς και ικανοποιητικά τη μελέτη των φοιτούντων μαθητών και μαθητριών.

Λέξεις - κλειδιά: Ολοήμερο Σχολείο, καινοτομία, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς

0. Εισαγωγή

Η Ελλάδα αποτέλεσε μία από τις τελευταίες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που υιοθέτησε τον θεσμό του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στην εκπαίδευση, κατοχυρώνοντάς τον νομικά με τον Νόμο 2525/1997. Κατά την πάροδο των χρόνων ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου τροποποιήθηκε προκειμένου να ικανοποιήσει τις διάφορες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και των οικογενειών τους, λαμβάνοντας αντίστοιχα και διάφορες μορφές, μεταξύ των οποίων ήταν οι ακόλουθες: «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» και «Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία» (1998-2002), «Προαιρετικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία» και «Πειραματικά

Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία» (2002-2007) (Κωνσταντίνου, 2007). Εν συνεχεία το 2010-2011 λειτούργησε ένας άλλος τύπος, «το Ολοήμερο Σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα» (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012). Από το 2016 και έπειτα επικράτησε ο όρος «Ενιαίος τύπος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», ενώ η σχετική Υπουργική Απόφαση Υ.Α/2/5/2018 όρισε ότι όλες οι σχολικές μονάδες με λειτουργικότητα 4/θέσεων και άνω θα ονομάζονται Ενιαίου τύπου Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία. Τέλος με βάση το άρθρο 371 του ν. 4957/2022 (Α' 141), από το σχολικό έτος 2022-2023 τέθηκε σε εφαρμογή το πρόγραμμα του «Νέου Αναβαθμισμένου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου».

Είναι αναμφίβολο ότι ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου ως εκπαιδευτική καινοτομία, έχει επεκταθεί τα τελευταία χρόνια στις περισσότερες σχολικές μονάδες της χώρας. Υπάρχουν μία σειρά από έρευνες που καταγράφουν τις παραμέτρους της εφαρμογής του θεσμού, ωστόσο οι σημερινές ανάγκες έχουν διαφοροποιηθεί, όπως και οι συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί το Ολοήμερο Σχολείο. Γι' αυτό και τίθεται στο προσκήνιο η ανάγκη για έρευνα με βάση τα σύγχρονα δεδομένα και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, προς όφελος πρωτίστως των μαθητών και των μαθητριών, των οικογενειών τους, αλλά και των δασκάλων-εκπαιδευτικών. Τα άτομα αυτά είναι τα άμεσα εμπλεκόμενα στη λειτουργία του Ολοήμερου και ο εκσυγχρονισμός του εξαρτάται από εκείνα.

Η εν λόγω εργασία διερευνά τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Ολοήμερα Σχολεία, σχετικά με τα θετικά σημεία της εφαρμογής του θεσμού, τις αδυναμίες και τις προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό του.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Μία σειρά από κοινωνικές αλλαγές οδήγησαν τα διάφορα κράτη στην αναδιαμόρφωση του θεσμού της εκπαίδευσης και του ρόλου του σχολείου (Αγγελοπούλου, 2004). Αν και η Ελλάδα ήταν από τις τελευταίες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που θεσμοθέτησε το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, με τη σημασία της επέκτασης της σχολικής λειτουργίας και εκτός του προκαθορισμένου ωραρίου, ξεκίνησε μόλις στα μέσα της δεκαετίας του 1980 την υιοθέτηση αυτού του μοντέλου σχολείου, με πρωτεύοντα στόχο τη φύλαξη των παιδιών των εργαζόμενων γονέων (Κωνσταντίνου, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την Αγγελοπούλου (2005), ένα πλήθος κοινωνικών συνθηκών δημιούργησαν την ανάγκη του σχολείου να ανταποκριθεί στις επιτακτικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, επιτυγχάνοντας όχι μόνο κοινωνικές σκοπιμότητες αλλά και παιδαγωγικές λειτουργίες. Οι συνθήκες αυτές αφορούν: στη μαζική έξοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας, στις αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας, στις ελλείψεις ευκαιρίες για συναναστροφές και εμπειρίες, στις τάσεις κοινωνικής απομόνωσης, στην επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και στην αύξηση των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας (Αγγελοπούλου, 2004, 2005). Συμπληρωματικά, στις παραπάνω συνθήκες προστίθενται η παγκοσμιοποίηση, η

εμφάνιση νέων γνωστικών αναγκών (Μπελαδάκης, 2007), καθώς και οι αλλαγές στον χώρο της παραγωγής, η νέα κοινωνία της γνώσης και η σύμπτυξη των αγροτικών σχολείων (Πυργιωτάκης, 2001).

Είναι δεδομένο ότι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο επιτελεί σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό έργο. Κατά τον Κωνσταντίνου (2007, 17-18) οι κοινωνικοί στόχοι του Ολοήμερου αφορούν:

- στη φροντίδα παιδιών που παραμένουν στο σπίτι, λόγω της εργασίας της μητέρας τους
- στην ενδυνάμωση του οικογενειακού θεσμού, ιδίως ευάλωτων κοινωνικών ομάδων
- στην παροχή βοήθειας στην οικογένεια σε σχολικά θέματα (π. χ. προετοιμασία μαθημάτων επόμενης μέρας).

Εν συνεχεία, ο ίδιος (2000: 7-10) διατύπωσε διάφορους παιδαγωγικούς σκοπούς που επιτυγχάνονται μέσα από τη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού:

- εσωτερική και εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας
- πρακτική άσκηση
- εστίαση και επανάληψη του διδακτικού υλικού
- προετοιμασία μαθημάτων για την επόμενη μέρα
- διευκόλυνση και ενίσχυση διαπροσωπικών σχέσεων
- συνεργασία σχολείου-οικογένειας
- ενίσχυση αυτενέργειας και αυτονομίας του μαθητή

Και η Διακογεωργίου (2022) με τη σειρά της τονίζει το κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο που επιτελεί το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, δίνοντας έμφαση κυρίως στο παιδαγωγικό, λόγω της δημιουργικής αξιοποίησης που ανέλαβε, του ελεύθερου χρόνου των παιδιών στο σχολείο, υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, καταλήγει στην αντισταθμιστική του λειτουργία απέναντι σε εκπαιδευτικές ανισότητες που κυριαρχούν ανάμεσα στα παιδιά, καθώς προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Αναφορικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, κατά τη Μανιάτη (2005) αναθεωρείται αναπόφευκτα, λόγω της σύμπραξης της αγωγής και της μάθησης στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του ίδιου του προγράμματος. Πιο αναλυτικά και σύμφωνα με την ίδια, ο εκπαιδευτικός του Ολοήμερου αναλαμβάνει μια εκσυγχρονισμένη καθοδηγητική και συμβουλευτική υποστήριξη, κάτι το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος και σχέσεων μεταξύ εκείνου και των μαθητών. Μάλιστα θα πρέπει να διακατέχεται από συγκεκριμένες στάσεις, αξίες και χαρακτηριστικά, όπως και να έχει ένα προσωπικό όραμα, να κατέχει επίσης αντίστοιχη παιδαγωγική κατάρτιση και συγκεκριμένες δεξιότητες.

Κλείνοντας, ο Ξωχέλλης (2001) τονίζει ως ιδιαίτερα επιτακτική την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με σύντομης ή μεγάλης διάρκειας προγράμματα, προκειμένου να ανανεώσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές του. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύει ότι παράλληλα δημιουργείται μία

θετική στάση απέναντι στη συνεχή εκπαίδευση. Ειδικότερα, κάνοντας λόγο για τους εκπαιδευτικούς των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, κρίνει ως απαραίτητη μία μορφή επιμόρφωσης, την ενδοσχολική, περιγράφοντας ότι εκείνη «απευθύνεται στο διδακτικό προσωπικό μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και έχει ως αφετηρία της τις ιδιαιτερότητες του σχολείου και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών» (Ξωχέλλης, 2001, 105).

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να γίνει μία αποτίμηση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου από την σκοπιά εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό. Τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- Ποια θετικά σημεία εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου;
- Ποιες αδυναμίες του θεσμού θεωρούν σημαντικές;
- Τι είδους λύσεις προτείνουν για τη βελτίωσή του;

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε μεθοδολογία ποιοτικού τύπου και συγκεκριμένα ημιδομημένες συνεντεύξεις με ανοιχτά ερωτήματα, προκειμένου να διερευνηθούν λεπτομερώς οι εμπειρίες και οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

Στο πλαίσιο αυτό, εφαρμόστηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, καθώς οι συμμετέχοντες/χουσες επιλέχθηκαν ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και την ευκολία πρόσβασης. Παρόλο που η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με τυχαίο τρόπο, τέθηκαν διάφορα κριτήρια (π.χ. έτη εργασίας εκπαιδευτικών στο Ολοήμερο Σχολείο) με στόχο να προσεγγίζει τη σύνθεση του γενικού πληθυσμού, σύμφωνα με τις αρχές της τυπικής δειγματοληψίας. Η επιλογή αυτή κρίθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση των σκοπών της παρούσας μελέτης, διατηρώντας ταυτόχρονα ένα επίπεδο αντιπροσωπευτικότητας. Το δείγμα αποτελείται από πέντε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Ολοήμερο Πρόγραμμα.

Στον παρακάτω πίνακα βρίσκονται συνοπτικά οι κατανομές των εκπαιδευτικών με διάφορα κριτήρια. Χρησιμοποιήθηκαν ανώνυμοι κωδικοί (Ε1-Ε5), με βάση το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, τα έτη εργασίας στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και το ωράριο λήξης του Ολοήμερου Προγράμματος στο σχολείο εργασίας τους.

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχόντων/ουσών

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Έτη εργασίας στο ΟΔΣ	Ωράριο λήξης Ολοήμερου Προγράμματος
Ε1	Α	60	37	3	14:55
Ε2	Γ	58	37	3	14:55
Ε3	Γ	58	36	2	15:50

E4	Γ	44	31	4	14:55
E5	Γ	62	38	1	15:50

Η λήψη των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, κατόπιν συνεννόησης της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα. Η συνολική διαδικασία διήρκεσε περίπου τρεις εβδομάδες, εντός του Μαρτίου του 2025, ενώ η κάθε συνέντευξη αριθμεί ατομικά σε 10-20 λεπτά της ώρας. Πριν την ηχογράφηση οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ερωτήθηκαν για τη συναίνεσή τους, ενώ ενημερώθηκαν επίσης για τη θεματική της έρευνας και τον σκοπό της, καθώς και για τον τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων. Επιπρόσθετα διαβεβαιώθηκε απόλυτα η ανωνυμία της συνέντευξης και των προσωπικών δεδομένων των ερωτώμενων, αλλά και του περιεχομένου της προς τρίτους.

Μετά την ολοκλήρωση και των πέντε (5) συνολικά συνεντεύξεων ξεκίνησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, προκειμένου να μεταγραφεί ο προφορικός λόγος σε γραπτό κείμενο. Αρχικά πραγματοποιήθηκε μία πρώτη ανάλυση των συνεντεύξεων για τη δημιουργία μονάδων νοήματος, αλλά και η κωδικοποίηση. Μάλιστα τα δεδομένα αναλύθηκαν πρωτίστως παραγωγικά και έπειτα επαγωγικά και προέκυψαν μία σειρά από κατηγορίες, ενώ τα ευρήματα για τα ερευνητικά ερωτήματα βρέθηκαν όχι μόνο στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων στα συγκεκριμένα ερωτήματα, αλλά και γενικά εντός της υπόλοιπης συνέντευξης. Σε γενικές γραμμές η κατηγοριοποίηση των δεδομένων έγινε σε τέσσερις (4) κατηγορίες που είναι οι εξής: η προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον θεσμό του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, τα θετικά σημεία που αναγνωρίζουν σε αυτόν, οι αδυναμίες που διακρίνουν και τέλος οι προτάσεις βελτίωσης που αναφέρουν για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του θεσμού.

3. Αποτελέσματα

3.1 Προσωπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον θεσμό του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Όσον αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον απογευματινό κύκλο μαθημάτων σχετικά με τον θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου, στις συνεντεύξεις υπάρχει απόλυτη ομοφωνία απόψεων σχετικά με τη βοήθεια που παρέχεται στη μελέτη και την προετοιμασία των μαθητών και των μαθητριών, κάτι το οποίο αναδεικνύεται και στην υπάρχουσα θεωρία. Συγκεκριμένα, φαίνεται μέσα από τις εμπειρίες και των 5 συνεντευξιαζόμενων η προσπάθεια που καταβάλλουν προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά με τις σχολικές τους υποχρεώσεις.

E1: «(...) να βοηθήσουμε όσο μπορούμε τα παιδιά να είναι προετοιμασμένα για τα μαθήματα της επόμενης μέρας (...)».

Επιπλέον στις 3 από τις 5 συνεντεύξεις αναφέρεται ότι το Ολοήμερο πρέπει να αποσκοπεί στη δημιουργική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου των μαθητών και των μαθητριών με διάφορες δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό πιθανώς οφείλεται

ότι οι συγκεκριμένοι τρεις εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Ολοήμερο, όπου το ωράριό του ολοκληρώνεται στις 14:55, επομένως τα παιδιά προλαβαίνουν μόνο την ώρα της Μελέτης-Προετοιμασίας.

E2: «(...) πρέπει να ενισχύσουμε αυτό που θέλει ο κάθε μαθητής, εκτός από τη μελέτη του, να κάνει κάτι δημιουργικό στο σχολείο (...)».

Εν συνεχεία, σε 2 συνεντεύξεις γίνεται λόγος και για τα θετικά συναισθήματα και τη χαλάρωση που πρέπει να αποπνέει η παραμονή των μαθητών/τριών στο Ολοήμερο Σχολείο. Μάλιστα αυτή η άποψη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική από τους/τις δύο συνεντευξιαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς.

E3: «Τα παιδιά πρέπει στο σχολείο να περνούν όμορφα, πέρα από το μαθησιακό κομμάτι. Πρέπει να μπορούν να χαλαρώνουν και να αποφορτίζονται (...)».

3.2 Θετικά σημεία της λειτουργίας του θεσμού με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών

Σχετικά με τα θετικά σημεία του Ολοήμερου Σχολείου, και στις 5 συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών γίνεται αναφορά στην επίτευξη του κοινωνικού σκοπού του θεσμού με την ασφαλή παραμονή των μαθητών στο σχολείο και την ακόλουθη υποστήριξη των γονέων τους, γεγονός αντιπροσωπευτικό βάσει της θεωρίας. Μάλιστα αξίζει να αναφερθεί ότι και οι πέντε εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγάλης σημασίας τη βοήθεια που παρέχει το Ολοήμερο σε εργαζόμενους, και όχι μόνο, γονείς.

E3: «(...) Ένα από τα καλά του Ολοήμερου είναι ότι τα παιδιά μένουν στο σχολείο παρέα με άλλα και οι γονείς μας εμπιστεύονται την ευθύνη τους, ενώ έχουν άλλες υποχρεώσεις ή δουλεύουν (...)».

Σε 4 από τις 5 συνεντεύξεις γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική υποστήριξη που προσφέρεται σε μαθητές/τριες με τα μαθήματα της επόμενης ημέρας. Η συγκεκριμένη δήλωση είναι αντιπροσωπευτική της θεωρίας σχετικά με το Ολοήμερο Σχολείο.

E5: «Όσον αφορά την προετοιμασία, οι γραπτές εργασίες των μαθητών καλύπτονται και επίσης παρέχεται και κάποια σχετική ενίσχυση-υποστήριξη σε συγκεκριμένες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε 1 συνέντευξη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θετικά σημεία του θεσμού του Ολοήμερου, αναφέρεται η συνεργασία και συνύπαρξη μαθητών/τριών διαφορετικών τάξεων. Η δήλωση αυτή αν και όχι κοινή μεταξύ όλων των συμμετεχόντων/ουσών είναι ιδιαίτερα σημαντική και περιγράφει το όφελος της παρακολούθησης του Ολοήμερου προγράμματος για τα παιδιά, πέρα από τον μαθησιακό τομέα.

E4: «(...) Μαθαίνουν να συνεργάζονται με παιδιά άλλων ηλικιών, που δεν τους δίνεται η δυνατότητα στην πρωινή ζώνη. Δηλαδή θα δούμε ένα εξάχρονο και ένα εντεκάχρονο παιδί που θα ανταλλάζουν απόψεις και θα βοηθά το μεγάλο το μικρότερο (...)».

3.3 Αρνητικά σημεία της εφαρμογής του θεσμού με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών

Ένα αρνητικό σημείο που αναφέρεται και στις 5 συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Ολοήμερο Σχολείο, αφορά τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για τη μελέτη /προετοιμασία των φοιτούντων μαθητών και μαθητριών. Άλλωστε ο ελάχιστος διαθέσιμος χρόνος περιγράφεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως σημαντική δυσκολία στην πλήρη και ολοκληρωμένη υποστήριξη των παιδιών.

E1: *«Στο Ολοήμερο Σχολείο έχεις να κάνεις με διαφορετικές τάξεις, διαφορετική ύλη και διαφορετικό όγκο μαθημάτων. Δεν μπορείς πάντα να αφιερώσεις τον απαραίτητο χρόνο για να ολοκληρώσεις αυτά που θα ήθελες με τον τρόπο που θα ήθελες».*

Επίσης ένα θέμα το οποίο θίγεται και στις 5 συνεντεύξεις, σχετίζεται με τις ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές και τα μέσα για την υποστήριξη του Ολοήμερου Προγράμματος. Όλοι/όλες οι συνεντευξιζόμενοι/ες δηλώνουν την έλλειψη υποδομών ως ανασταλτικό παράγοντα της λειτουργίας του Ολοήμερου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για χώρο στον οποίο πραγματοποιούνται όλες οι δραστηριότητες.

E1: *«Τα παιδιά μοιράζονται σε δύο σχολικές τάξεις, όπου εκεί τρώνε, διαβάζουν και καμιά φορά παίζουν, ενώ λόγω υλικοτεχνικής υποδομής δεν έχουν τη δυνατότητα να ξεκουράζονται».*

Μία αρνητική διαπίστωση που γίνεται και στις 5 συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι επιπλέον η μη επαρκής κάλυψη των παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν στο Ολοήμερο Σχολείο. Μάλιστα, εμφανές ήταν στη διάρκεια των συνεντεύξεων το συνακόλουθο αίσθημα απογοήτευσης που εκφράστηκε από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες, όταν τέθηκε το σχετικό ερώτημα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

E1: *«Το Ολοήμερο δεν καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών. Βεβαίως και είναι σημαντική η ασφαλής παραμονή τους στο σχολείο και η βοήθεια που παρέχεται σε εργαζόμενους γονείς, όμως η λειτουργία του δεν είναι η «ιδανική» που θα θέλαμε εμείς σαν γνώστες της πραγματικότητας της σχολικής».*

Εν συνεχεία, σε 3 από τις 5 συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών τίθεται το ζήτημα της κούρασης των παιδιών, η οποία επέρχεται ως συνέπεια της πολύωρης παραμονής τους στο σχολείο. Εξάλλου, το συγκεκριμένο συναίσθημα της κόπωσης προκαλεί κατά τους/τις ίδιους/ες την απόσπαση της προσοχής των παιδιών ή την ενόχληση άλλων συμμαθητών τους.

E2: *«(...) Καταλαβαίνει ο γονέας ότι το παιδί είναι κουρασμένο (...)».*

Τέλος σε 1 από τις 5 συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών γίνεται λόγος και για τη γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει τον θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου στη σημερινή εποχή. Η εν λόγω δήλωση παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον, καθώς αναφέρεται από συνεντευξιζόμενο/η με αρκετά χρόνια υπηρεσίας, επομένως και αντίστοιχης εμπειρίας σχετικά με τον σχολικό βίο.

E3: *«(...) Νομίζω ότι και η γραφειοκρατία φταίει για την κατάσταση του Ολοήμερου στη χώρα μας σήμερα. Δεν υπάρχει ο αυθορμητισμός, η χαρά του παιδιού. Δεν*

υπάρχει ελευθερία κινήσεων ούτε για εμάς τους εκπαιδευτικούς ούτε για τους μαθητές (...).».

3.4 Προτάσεις βελτίωσης για τον εκσυγχρονισμό του θεσμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά και στις 5 συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση του Ολοήμερου Προγράμματος με περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και την ενασχόληση των μαθητών/τριών με ελκυστικά αντικείμενα και παιδαγωγικές δραστηριότητες, πέρα από τα σχολικά τους μαθήματα, πράγμα που θα συμβάλει στην ποιοτικότερη απασχόλησή τους στο πλαίσιο του σχολείου. Η συγκεκριμένη άποψη προτείνεται από όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, ανεξάρτητα με το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος στο οποίο εργάζονται. Αυτό φανερώνει πως ακόμη και όταν πραγματοποιούνται δραστηριότητες στη δεύτερη ώρα του Προγράμματος, δεν επαρκούν για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των φοιτούντων μαθητών/τριών.

E4: «(...) Πιστεύω ότι το Ολοήμερο έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Τα παιδιά πρέπει να μπορούν να ασχολούνται με διαφορετικά πράγματα, νέα γνωστικά αντικείμενα, δραστηριότητες που δε προλαβαίνουν στην πρωινή ζώνη. Έτσι όπως έχουν γίνει τα προγράμματα, μόνο το διάλειμμα των παιδιών είναι χαλαρό(...)».

Εν συνεχεία, καθοριστικής σημασίας είναι και στις 5 συνεντεύξεις η ύπαρξη επαρκών υλικοτεχνικών υποδομών και μέσων, προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν στο Ολοήμερο Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για κατάργηση ενός ενιαίου χώρου του Ολοήμερου και για τον διαχωρισμό του σε περαιτέρω αίθουσες, ξεχωριστές για τη σίτιση, τη μελέτη και τη χαλάρωση.

E1: «Θα μπορούσαν, όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, να έχουν και οι αίθουσες του Ολοήμερου έναν διαδραστικό πίνακα. Και γενικά να οργανώνονται καλύτερα οι χώροι του Σχολείου για να προσφέρουν ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον για το διάβασμα και τη χαλάρωση των μαθητών».

Μία ακόμη πρόταση που αναφέρεται σε 3 συνεντεύξεις ως πρόταση βελτίωσης του θεσμού του Ολοήμερου είναι η ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού για τη σίτιση των μαθητών/τριών, το οποίο -κατά τη γνώμη τους- δεν είναι πάντα εφικτό να αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα οι συγκεκριμένοι ερωτώμενοι/ες σύνδεσαν την εν λόγω πρόταση με τη λύση στο πρόβλημα του μειωμένου χρόνου μελέτης που υπάρχει στο Ολοήμερο, ώστε να μην αφιερώνεται από τους ίδιους χρήσιμος χρόνος στην προετοιμασία του φαγητού, αλλά στην μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών.

E3: «(...) Θα πρέπει να υπάρχει κουζίνα μέσα στο Ολοήμερο, μαγειρείο, να φάνε τα παιδιά σε έναν ωραίο χώρο. Να υπήρχε προσωπικό, άλλοι υπάλληλοι να μας βοηθάνε με τη σίτισή τους (...)».

Επιπρόσθετα σε 1 από τις 5 συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών γίνεται νύξη για την ύπαρξη ηλικιακής ομοιογένειας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν στο Ολοήμερο Σχολείο, γεγονός με περισσότερα παιδαγωγικά οφέλη. Παρόλα αυτά κάτι τέτοιο θέτει ως συνέπεια στο προσκήνιο τη στελέχωση του Ολοήμερου με επιπλέον εκπαιδευτικούς ΠΕ70 για τη μελέτη-προετοιμασία των μαθητών/τριών, αφού ο διαχωρισμός των παιδιών ανά ηλικιακές ομάδες προβλέπει και παραπάνω εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες τους.

Ε5: «Εκτιμώ ότι αν υπήρχε ηλικιακή ομοιογένεια μεταξύ των παιδιών που παρακολουθούν το Ολοήμερο, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προσφέρει ακόμα περισσότερα σε επίπεδο εκπαιδευτικής υποστήριξης».

Ακόμα, σε 1 από τις 5 συνεντεύξεις αναφέρεται και ως πρόταση βελτίωσης ο μικρός αριθμός μαθητών στις τάξεις του Ολοήμερου. Ωστόσο, κάτι τέτοιο εγείρει ξανά την ανάγκη στελέχωσης του Ολοήμερου με επιπλέον εκπαιδευτικούς.

Ε4: «Θεωρώ ότι στο Ολοήμερο, όπως και στην πρωινή ζώνη, ο αριθμός των μαθητών δε θα πρέπει να ξεπερνάει τους 15, ώστε ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός να βοηθάει πιο αποτελεσματικά τον καθένα από αυτούς».

4. Συζήτηση

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει πράγματι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το Ολοήμερο Σχολείο ως ένα μέρος, όπου παρέχεται υποστήριξη και βοήθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς στα μαθήματα της επόμενης ημέρας, γεγονός που συγκλίνει με τη θεωρία (Κωνσταντίνου, 2007). Επίσης κατά την παραμονή των παιδιών στο Ολοήμερο, σε ένα ασφαλές και σίγουρο περιβάλλον υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών, δίνεται η ευκαιρία στους εργαζόμενους γονείς τους να ανταπεξέρχονται στις εργασιακές τους υποχρεώσεις, χωρίς άγχος για την ακεραιότητά τους. Μάλιστα αυτό είναι κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται εδώ και αρκετά χρόνια ως βασικός στόχος και ανάγκη που καλύπτει το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο (Πυργιωτάκης, 2001).

Επιπλέον, ιδιαίτερα θετική κρίνεται η συνύπαρξη των μαθητών και των μαθητριών που παρακολουθούν το Ολοήμερο Πρόγραμμα με συνομήλικα παιδιά, είτε άλλα διαφορετικών τάξεων και ηλικιών. Χάρη στην εν λόγω αλληλεπίδραση κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν διάφορους κανόνες, παίζουν, συζητούν και διαβάζουν μαζί. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του Ολοήμερου μάλιστα έχει σημαντικά παιδαγωγικά αλλά και κοινωνικά οφέλη, όπως επιβεβαιώνονται από πρότερες έρευνες (Μπελαδάκης, 2007). Εν συνεχεία, αξιοσημείωτος είναι ο εμπλουτισμός του προγράμματος με δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα, τα οποία προσφέρουν στα παιδιά δυνατότητες δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου τους στο σχολείο, όπως μάλιστα αναφέρεται και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Διακογεωργίου, 2022). Σημαντική είναι επίσης η εξοικονόμηση, από πλευράς των παιδιών που φοιτούν στο Ολοήμερο, ελεύθερου χρόνου το απόγευμα για περαιτέρω

δραστηριότητες ή ξεκούραση, το οποίο έχει αναφερθεί και παλαιότερα (Βρεττός, 2001).

Κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις αρχικές επιδιώξεις του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου (Μπελαδάκης, 2007), είναι η ανεπαρκής μελέτη των παιδιών που φοιτούν εκεί, ως αποτέλεσμα του περιορισμένου χρόνου που υπάρχει στη διάθεσή τους. Μάλιστα η συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται και από τους/τις ερωτώμενους/ες εκπαιδευτικούς.

Κοινή παραδοχή των συνεντευξιαζόμενων είναι επίσης το αίσθημα κόπωσης που επέρχεται στα παιδιά, ως αποτέλεσμα της πολύωρης παραμονής τους στο σχολείο. Επιπρόσθετα, χαρακτηριστική αναφορά γίνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς για τις ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές και τα μέσα που υποστηρίζουν το Ολοήμερο, όπως επίσης και η ύπαρξη ενιαίου χώρου για τη σίτιση και τη μελέτη των παιδιών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τέλος οι προτάσεις βελτίωσης, οι οποίες τίθενται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Κοινή παραδοχή και στις τρεις κατηγορίες συνεντεύξεων είναι η ανάγκη στελέχωσης του Ολοήμερου με περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και την ενσωμάτωση περισσότερων ψυχαγωγικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος.

Κοινό αίτημα επίσης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι οι διαφορετικοί χώροι σίτισης, μελέτης, αλλά και παιχνιδιού, που θα πρέπει να δημιουργηθούν για να υποστηρίζουν τους φοιτούντες μαθητές και μαθήτριες.

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, θέτουν στο προσκήνιο την ανάγκη για πρόσληψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού για τη σίτιση των παιδιών στο Ολοήμερο, έργο το οποίο αδυνατούν πάντα να φέρουν αποτελεσματικά σε πέρας μόνοι/ες. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την καθιέρωση μικρού αριθμού μαθητών και μαθητριών στις τάξεις του Ολοήμερου Σχολείου, για την πιο εύκολη διαχείρισή τους, όπως επίσης και την ηλικιακή τους ομοιογένεια, για την καλύτερη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και της διδακτέας ύλης.

5. Επίλογος

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο σήμερα επιτυγχάνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τον κοινωνικό του σκοπό, για τον οποίο αρχικά τέθηκε σε εφαρμογή. Όχι μόνο αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον για την παραμονή και τη φύλαξη των μαθητών και των μαθητριών παρέχοντάς τους εκπαιδευτική υποστήριξη, αλλά ταυτόχρονα διευκολύνει και την περάτωση από πλευράς των γονέων των εργασιακών τους υποχρεώσεων. Ωστόσο ο παιδαγωγικός ρόλος του θεσμού δεν ικανοποιείται επαρκώς, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την ελλιπή μελέτη και προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, λόγω έλλειψης χρόνου, αλλά και από την απουσία διαφορετικών χώρων σίτισης, μελέτης και ψυχαγωγίας για τα παιδιά. Αν λάβουμε υπόψη τα ευρήματα της εργασίας, θα πρέπει το Ολοήμερο να αναβαθμιστεί με περαιτέρω ελκυστικές για τα παιδιά δραστηριότητες, γνωστικά αντικείμενα και σύγχρονες

μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας, όπως επίσης και να στελεχωθεί με περισσότερους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70, για να υποστηρίζουν συνολικά, επαρκώς και ικανοποιητικά τη μελέτη των φοιτούντων μαθητών και μαθητριών.

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα για τα θετικά σημεία της λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου, οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πιο σημαντικά την επίτευξη του κοινωνικού σκοπού, μέσα από την υποστήριξη των εργαζόμενων γονέων, την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης στους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και τη συνύπαρξη παιδιών διαφορετικών τάξεων, γεγονός που προωθείται μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους και τους προκαλεί θετικά συναισθήματα

Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις αδυναμίες του θεσμού, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο ότι ο χρόνος για την ολοκληρωμένη μελέτη των παιδιών είναι περιορισμένος και γενικά οι παιδαγωγικές τους ανάγκες δεν καλύπτονται επαρκώς. Ακόμη αναφέρουν ότι σημαντικές είναι και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές και μέσα, γεγονός που συχνά συμβάλλει στην κούραση των παιδιών, όπως επίσης η ύπαρξη της γραφειοκρατίας δυσκολεύει σε έναν βαθμό το έργο τους.

Αναφορικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα και τις λύσεις-προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, αναφέρονται μία σειρά από επιλογές. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη στελέχωση του απογευματινού προγράμματος με περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και τον εμπλουτισμό του προγράμματος με πιο ελκυστικές παιδαγωγικές δραστηριότητες. Σημαντικές κρίνουν επίσης τις υλικοτεχνικές υποδομές και τη δημιουργία διαφορετικών χώρων σίτισης, μελέτης και ψυχαγωγίας των φοιτούντων παιδιών, αλλά και την υποστήριξη της σίτισής τους από βοηθητικό προσωπικό. Κάποια ακόμη αιτήματα για τη βελτίωση του θεσμού είναι ο μικρός αριθμός και η ηλικιακή ομοιογένεια των παιδιών στις τάξεις του Ολοήμερου, για την καλύτερη διαχείριση της ύλης και των γνωστικών αντικειμένων.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δε μπορούν να γενικευτούν στο ευρύτερο μέρος του πληθυσμού. Όπως αναφέρθηκε αρχικά και στη μεθοδολογία, η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, δηλαδή οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα επιλέχθηκαν με κριτήριο τη διαθεσιμότητά τους και την ευκολία πρόσβασης, παρόλο που τέθηκαν διάφορα κριτήρια, ώστε η μέθοδος να προσεγγίζει τη σύνθεση του γενικού πληθυσμού. Επιπλέον, σκοπός της εργασίας ήταν η καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών των εργαζόμενων εκπαιδευτικών στον θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου. Τέλος, υπάρχει το ενδεχόμενο τα συγκεκριμένα ευρήματα να διαφοροποιούνταν, εάν η μελέτη πραγματοποιούνταν υπό άλλες συνθήκες και είχε μεγαλύτερο αριθμό ερωτώμενων.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Δ. (2004). Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου σχολείου. Στο Δ. Λουκέρης & Α. Μαρκαντωνάτου (Επιμ.), *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*. Εκδόσεις Ατραπός.
- Αγγελοπούλου, Δ. (2005). Ολοήμερο σχολείο: ίδρυση-εξέλιξη-προβλήματα και προβληματισμοί. Στο Δ. Λουκέρης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο θεωρία, πράξη και αξιολόγηση*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Βρεττός, Ι. (2001). Το ολοήμερο σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 55 - 66). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διακογεωργίου Α. (2022). Το Ολοήμερο σχολείο-μια καινοτομία στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6(1), 46–57. <https://doi.org/10.12681/revmata.31128>
- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2012). Ολοήμερο Σχολείο. *Παιδαγωγικές και Κοινωνικές διαστάσεις*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). (Επιμ.). *Διερεύνηση του κοινωνικού και παιδαγωγικού ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου. Πανελλαδική έρευνα με τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών*. ΙΝΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ
- Μανιάτη, Ε.Α. (2005). Στο Δ. Λουκέρης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο θεωρία, πράξη και αξιολόγηση*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπελαδάκης, Δ. Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση «έννοια, εφαρμογή, διαχείριση, αξιολόγηση, εμπειρική προσέγγιση: η περίπτωση του ολοήμερου δημοτικού σχολείου*. Εκδόσεις Μετασπουδή.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ολοήμερο σχολείο. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 105-108). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). *Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ. (1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997).

Η συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Κωνσταντίνα Τσουμπούλη

Περίληψη

Η έννοια του σχολικού κλίματος είναι ευρεία και πολυδιάστατη καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην επίτευξη των στόχων της στο επίπεδο της μάθησης όσο και της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος προϋποθέτει και αντανακλά την ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας, τη διάθεση συνεργασίας για την επίλυση θεμάτων της σχολικής καθημερινότητας και κυρίως τον αλληλοσεβασμό και τη συμπόρευση για επίτευξη κοινών στόχων. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δημιουργείται ένα φιλικό περιβάλλον που σέβεται και ενδυναμώνει τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνοντας την ικανοποίηση και την παραγωγικότητά τους, διασφαλίζοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: Θετικό Σχολικό Κλίμα, Αποτελεσματικότητα Σχολικής Μονάδας, Επικοινωνία, Αλληλεπίδραση.

0. Εισαγωγή

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών που την απαρτίζουν, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, η επικοινωνία και η συνεργασία τους, καθώς και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσής του.

Γενικότερα, αφορά την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Κατά αυτόν τον τρόπο, συνδιαμορφώνεται αλλά και βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας αντανακλώντας πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές πρακτικές και οργανωτικές δομές.

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στον τρόπο που λειτουργούν οι διαπροσωπικές σχέσεις σε πολλά επίπεδα. Αρχικά, αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, την επιτυχία των στόχων του σχολείου και τη μακροπρόθεσμη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης. Ακολούθως, η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διαμορφώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου και συμβάλλει στην προώθηση

της μαθησιακής διαδικασίας τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο. Τέλος, η σχέση σχολείου και γονέων κατέχει εξέχουσα θέση στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, καθώς οι γονείς είναι αυτοί που μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές στην αντιμετώπιση λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου αλλά και ως συνεργάτες με τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, προς την επίτευξη του κοινού στόχου που είναι η πρόοδος του μαθητή.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντός του. Οι σχέσεις των μαθητών, ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή, το περιβάλλον του σχολείου, η υλικό - τεχνολογική του υποδομή και οι διαπροσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών, διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δίνει μία συγκεκριμένη ταυτότητα σε αυτό.

Το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται σε μία σχολική μονάδα, από την αλληλεπίδραση όλων των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sergioivanni & and Starratt, 1998). Επηρεάζεται από το εσωτερικό και από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, καθώς και από τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό. Επηρεάζει σημαντικά την κοινωνικότητα, την αλληλεπίδραση, την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και την απόδοση ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004).

Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία έχουν καθοριστικό ρόλο και συνεισφορά. Ειδικότερα ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, οι ρόλοι τους καθώς και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Εικόνα 1: Οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία που συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα



2. Η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά τη σχολική μονάδα. Όταν είναι θετικό, έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, αλλά και οι γονείς τους, να αισθάνονται εμπιστοσύνη και διάθεση για καλή συνεργασία. (Διούδη, 2021). Μέσα σε ένα θετικό κλίμα, οι μαθητές νοιώθουν ασφάλεια, είναι λιγότερο επιθετικοί και έχουν καλύτερη διάθεση για μάθηση.

Επιπλέον, η διδασκαλία, η επικοινωνία και η συνεργασία λειτουργούν αποτελεσματικά, ενώ συγχρόνως ο κάθε μαθητής αισθάνεται ότι είναι αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το λειτούργημά τους μέσα σε μία φιλική ατμόσφαιρα που προάγει τη μάθηση, θέτοντας ολοένα και υψηλότερους στόχους. Με αυτόν τον τρόπο, εκπαιδευτικοί - μαθητές - γονείς, συνεργάζονται αρμονικά και εποικοδομητικά για να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη του κοινού οράματός τους (Cohen, 2009). Ταυτόχρονα στις σχολικές αίθουσες δημιουργείται ένα ελκυστικό και ευχάριστο περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι διδάσκοντες με υψηλό αίσθημα ευθύνης, ασκούν με ευχαρίστηση τα καθήκοντά τους, έχοντας υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους.

Επομένως το θετικό σχολικό κλίμα ταυτίζεται με ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον, στο οποίο δημιουργούνται διαπροσωπικές σχέσεις με έντονο το συναίσθημα του «ανήκειν». Υπάρχει επικοινωνία κι οι κανόνες διαμορφώνονται από κοινού προάγοντας τη δημιουργικότητα, οδηγώντας αποτελεσματικά στην επίτευξη κοινού οράματος.

Εικόνα 2: Τι σημαίνει θετικό σχολικό κλίμα

ΘΕΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ



3. Η επικοινωνία και η συνεργασία ως προϋποθέσεις δημιουργίας του θετικού σχολικού κλίματος

Η επικοινωνία και η συνεργασία είναι βασικές παράμετροι διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Αρχικά, η επικοινωνία αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού και ευνοϊκού για τη σχολική μάθηση κλίματος (Hoy & Miskel, 2001). Αναμφίβολα, ο ρόλος της ανοιχτής επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη συνεργασία και το συντονισμό των ενεργειών των εκπαιδευτικών, για την ύπαρξη καλών εργασιακών σχέσεων, για τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού.

Ουσιαστικά, η επικοινωνία προσδιορίζει πόσο αποτελεσματικά συνεργάζονται τα μέλη της σχολικής μονάδας στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, στηρίζεται στην εναλλαγή ρόλων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (πομπός-δέκτης) και υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση, τότε η επίτευξη των προσδοκιών της τάξης αλλά και των γενικότερων στόχων του σχολείου καθίσταται εφικτή γιατί δημιουργείται ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα (Πασιαρδή, 2001).

Από την άλλη πλευρά, η συνεργασία αποτελεί μια ανώτερη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων και στο σχηματισμό ομάδων. (Καρακατσάνης, 1989). Ειδικότερα η συνεργασία στο χώρο του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, στην επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών, στην ψυχική τους ευεξία και δημιουργικότητα και όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Tschannen- Moran, 2001). Επιπλέον, η συνεργασία προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις, οδηγεί στη δημιουργία κοινών αξιών, στην επίτευξη κοινών στόχων, βοηθά στην ανάπτυξη της συλλογικότητας, της αλληλεξάρτησης και της συναδελφικότητας και διευκολύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων (Πασιαρδής, 2001).

Επομένως, η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία και η συνεργασία των μελών της είναι έννοιες που συνδέονται στενά, με αποτέλεσμα όπου επικρατούν να λειτουργούν αποτελεσματικά. Όταν σε αυτά επικρατεί καλή ατμόσφαιρα και ευνοϊκό κλίμα, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να εκφράζονται ελεύθερα, να εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις και μεθόδους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες, να αναγνωρίζεται η εργασιακή τους προσπάθεια, να παρακινούνται και ενθαρρύνονται από το διευθυντή να συνεχίσουν το έργο τους. Επιπλέον τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται συλλογικά. Ο σύλλογος διδασκόντων με επικεφαλής το διευθυντή συνεδριάζει, επικρατεί ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων, πραγματοποιείται εισήγηση πιθανών λύσεων υιοθετείται η καλύτερη δυνατή λύση μετά από ψηφοφορία (Πασιαρδή, 2001). Επομένως, με ευθύνη του διευθυντή, κυριαρχεί η συναδελφικότητα και η ομαδικότητα στις σχέσεις, η συλλογικότητα και η δημοκρατία

στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, γεγονός που ενώνει, ενδυναμώνει, δεσμεύει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση των συμφωνημένων μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία είναι απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη των κοινών στόχων, την εύρυθμη λειτουργία και την επίλυση προβλημάτων ενός σχολικού οργανισμού, για την ανάπτυξη της συλλογικότητας και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας.

4. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας με τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος. Ταυτόχρονα επιτελεί διπλό ρόλο, καθώς ασκεί τόσο τα παιδαγωγικά όσο και τα διοικητικά του καθήκοντα. Για το σκοπό αυτό, ο διευθυντής δεν είναι ένας απλός διεκπεραιωτής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, αλλά ένας ηγέτης, που με τις ενέργειές του ενδυναμώνει τόσο τους μαθητές, όσο και τους διδάσκοντες (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Προκειμένου να το επιτύχει αυτό, οφείλει να είναι δημοκρατικός και να καλλιεργεί τον διάλογο, ώστε να εστιάσει στην αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2007). Επίσης, οφείλει να καθοδηγεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, αποφεύγοντας τις εντάσεις και τις συγκρούσεις, να θέτει υψηλούς στόχους και να ενθαρρύνει παράλληλα τη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων - μαθητών - γονέων, κάνοντάς τους όλους συμμετέχοντες στη λήψη αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004).

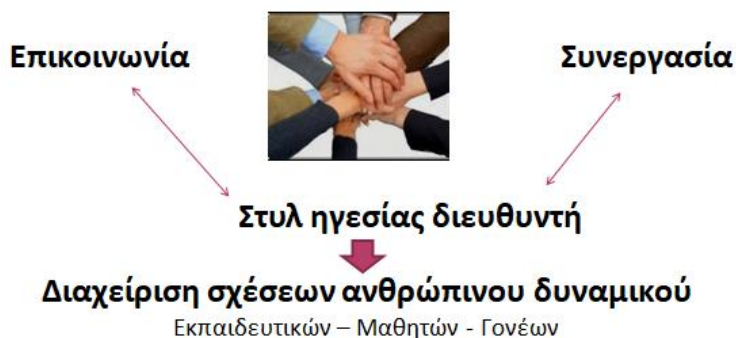
Καθήκον του είναι να εξασφαλίζει ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον για το ανθρώπινο δυναμικό. Επιπλέον, πρέπει να είναι δίκαιος, αμερόληπτος κι ειλικρινής. Να κρατά ίσες αποστάσεις, να είναι ίσος προς όλους και να διατηρεί ισορροπίες καλλιεργώντας ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής, σεβόμενος τη διαφορετικότητα. Πρωταρχικό μέλημά του θα πρέπει να είναι η επικοινωνία και οι άριστες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, βασισμένες σε ηθικές αρχές. Η σωστή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία, ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και δημιουργεί ένα θετικό κλίμα (Γουρναρόπουλος, 2007). Επίσης οφείλει να γνωρίζει και να σέβεται την προσωπικότητα και τις ανάγκες των υφισταμένων του, να παρακινεί το προσωπικό να αποκτά ενεργό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να βοηθά στην ανάπτυξη πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας και αφοσίωσης.

Τέλος, για τη δημιουργία μιας ευρύτερης φιλικής ατμόσφαιρας, θα πρέπει να προωθεί και να ενθαρρύνει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία όπως για παράδειγμα τη συνεργασία με τους φορείς της τοπικής κοινότητας, εφόσον πρωταρχικός σκοπός του σχολείου είναι να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές, ώστε ως μελλοντικοί πολίτες, να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία (Σαΐτης, 2007). Με λίγα λόγια ο διευθυντής είναι αυτός που έχει όραμα, εμπνέει, εμπνέει και παράλληλα διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις ανθρώπινου δυναμικού

λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που τις διαμορφώνουν και τις επηρεάζουν.

Εικόνα 3: Οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα



5. Τύποι σχολικού κλίματος σύμφωνα με το στυλ ηγεσίας

Κάθε σχολική μονάδα έχει το δικό της περιβάλλον που καθορίζει την ταυτότητά της και τη μορφή του σχολικού κλίματός της. Η δυναμικότητά της, τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, καθώς και το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών διαμορφώνουν μία ξεχωριστή ταυτότητα. Η μελέτη του σχολικού κλίματος εμφανίζει μια ποικιλομορφία, που απασχόλησε αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι, προσπάθησαν αρχικά να το περιγράψουν και στη συνέχεια να το κατηγοριοποιήσουν λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές παραμέτρους.

Μία προσπάθεια ταξινόμησης του σχολικού κλίματος έγινε από τους Hoy και Clover (1986), οι οποίοι διέκριναν τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος, λαμβάνοντας υπόψη κάποιους συγκεκριμένους παράγοντες διαμόρφωσής του, όπως για παράδειγμα τη συναδελφικότητα και τη συμπεριφορά του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004). Αυτοί οι 4 τύποι σχολικού κλίματος είναι οι εξής:

1. Το ανοικτό κλίμα: όταν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή είναι δημοκρατικό και μη κατευθυντικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ευνοείται η αρμονική συνύπαρξη και η συνεργασία των εκπαιδευτικών.
2. Το κλειστό κλίμα: όταν η ηγεσία είναι πολύ κατευθυντική και καθόλου υποστηρικτική προς τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έχει ως συνέπεια οι τελευταίοι να κλείνονται στον εαυτό τους, δείχνοντας αδιαφορία στις εντολές του διευθυντή.
3. Το κλίμα αποστασιοποίησης: σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής δεν θέτει περιορισμούς και δεν είναι ιδιαίτερα κατευθυντικός αλλά οι διδάσκοντες δεν ενδιαφέρονται για συνεργασία και καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων.

4. Το κλίμα ενεργούς εμπλοκής: στο οποίο οι διδάσκοντες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ενεργό ρόλο στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, παρά το γεγονός ότι ο διευθυντής δεν είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακός.

Εικόνα 4 : Οι τύποι σχολικού κλίματος που διαμορφώνουν τη σχέση διευθυντή με εκπαιδευτικούς



6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί ένα από τα πιο απαιτητικά και σημαντικά ζητούμενα της διδακτικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που θα ενθαρρύνει τη μάθηση, ενώ παράλληλα θα προάγει την ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών, οδηγώντας τα στην ανάπτυξη του γνωστικού τους επιπέδου και παράλληλα στην ολόπλευρη εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος ρυθμιστής του κλίματος που διαμορφώνεται σε επίπεδο σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα στον γνωστικό τομέα, προσαρμόζει τους στόχους διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη της ιδιαιτερότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Στον συναισθηματικό τομέα θεμελιώνει κλίμα ασφάλειας, αγάπης και αποδοχής διαμορφώνοντας το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα. Βασική επιδίωξή του είναι η δημιουργία ενός θετικού και ασφαλούς κλίματος, όπου οι μαθητές είναι αποδεκτοί και ενθαρρύνονται να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί, ανταποκρίνεται στα αιτήματα των μαθητών και επιλύει τις συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη δυναμική της τάξης. Μέσα από τη θετική ενίσχυση, αναγνωρίζοντας τα θετικά χαρακτηριστικά και τις προσπάθειες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί ένα

περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται την επιθυμία να προσπαθούν περισσότερο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός στη διαμόρφωση κανόνων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση θετικού κλίματος. Ένα καλά διαμορφωμένο σύνολο κανόνων και προσδοκιών, που προκύπτει έπειτα από συνεργασία με τους μαθητές, είναι ιδανικό. Η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων ενισχύει την αίσθηση ευθύνης τους και την ανάγκη αυτορρύθμισης. Ο παιδαγωγικός και υποστηρικτικός τρόπος προσέγγισης παραβάσεων, όπως η ενθάρρυνση αυτοκριτικής και η εύρεση λύσεων, δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες προσωπικής ευθύνης.

Η ελευθερία έκφρασης και συμμετοχής ενισχύει στη συνείδηση των μαθητών τις δημοκρατικές αρχές και αξίες εφόσον μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση μαθαίνουν να εκφράζουν στον εκπαιδευτικό τις ανησυχίες και τα συναισθήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο σταθεροποιείται μια γνήσια, αληθινή σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται, να διαχειρίζεται και να ανταποκρίνεται στα συναισθήματα των μαθητών, αποτελεί βασικό προσόν για τη διαχείριση της τάξης. Κατανοώντας τις διαφορετικές συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά τις καταστάσεις που προκύπτουν.

Σε περίπτωση που ο μαθητής εκδηλώνει επιθετική ή αρνητική συμπεριφορά, είναι ζωτικής σημασίας να διερευνηθεί η αιτία πίσω από τη συμπεριφορά αυτή, αντί να αντιμετωπίζεται μόνο το σύμπτωμα. Αυτό απαιτεί υπομονή, επιμονή και αποτελεσματική επικοινωνία εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η παιδαγωγική επικοινωνία, η άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού πρέπει να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις (Μπρούζος, 2004):

Γνησιότητα: Να είναι γνήσιος, αυθεντικός, ειλικρινής. Να σέβεται τους μαθητές και να εκφράζει αβίαστα τα συναισθήματά του.

Ανεπιφύλακτη Θετική Αναγνώριση: Σεβασμός στη μοναδικότητα και προσωπική αξία κάθε ατόμου.

Ενσυναίσθηση: Είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να μπαίνει στη θέση του μαθητή και να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια.

Με αυτόν τον τρόπο, δίνει πολύ περισσότερες δυνατότητες στους μαθητές του να γίνουν ολοκληρωμένοι άνθρωποι, να μάθουν να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις και να εξελίσσονται.

7. Ο ρόλος των μαθητών στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος

Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί μία σημαντική παράμετρο που συμβάλει αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μέσα σε μία σχολική μονάδα που επικρατεί φιλική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα, οι μαθητές έχουν έντονη την

αίσθηση του «ανήκειν», με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και ο ενθουσιασμός τους και να αποκτούν υψηλότερες φιλοδοξίες και διάθεση για μάθηση (Plucker, 1998).

Ένα ευχάριστο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ευνοϊκά για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην μέγιστη απόδοση όλων. Επιπρόσθετα, εκτός από την προθυμία όλων να συνεργαστούν αποτελεσματικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσονται επιπλέον σχέσεις σεβασμού, ισότητας και δικαιοσύνης που συνεισφέρουν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Διούδη, 2021).

Σε ένα σχολικό περιβάλλον που υιοθετεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, κυριαρχούν οι αρχές της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης με αποτέλεσμα να υπάρχει εξάλειψη των φαινομένων του ρατσισμού και του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν με ωριμότητα και υπευθυνότητα τις σχέσεις τους με τους άλλους μαθητές, να επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από τον διάλογο, να τηρούν τους από κοινού συμφωνηθέντες κανόνες, να σέβονται τη διαφορετική άποψη, να είναι υπομονετικοί και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να σέβονται τις αρχές της πλειοψηφίας και να επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από διαλογική συζήτηση.

Γενικότερα, σκοπός του σχολείου είναι να διαμορφώσει για τους μαθητές προϋποθέσεις επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης και εξέλιξης (Κωνσταντίνου, 1997). Παράλληλα, να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από το φύλλο και την καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα οφείλει να συμβάλλει ώστε (Κωνσταντίνου, 2001):

- Να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο.
- Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν το πνεύμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους.
- Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση.
- Να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας.
- Να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες, να διαφυλάσσουν και να προάγουν τον πολιτισμό.
- Να αναπτύξουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

Μια σχολική μονάδα με θετικό σχολικό κλίμα, υποδεικνύει έμπρακτα το σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις και τις ικανότητές του. Σκοπός του σχολείου και των

εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ώστε να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Διαπνέεται από μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας κατανόησης και διαλόγου, που θα δίνει την προοπτική στους μαθητές να πορεύονται αυτοδύναμα και δημιουργικά στη ζωή. Απώτερος στόχος είναι η προσφορά «βιωμάτων επιτυχίας» του μαθητή (Καψάλης, 1994) και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων και των προσωπικών ιδιαιτεροτήτων του. (Κωνσταντίνου, 2000).

8. Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ενεργός. Το σχολείο οφείλει να ακολουθεί αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας με τους γονείς, προκειμένου να υπάρχει μεταξύ τους μια αμοιβαία και υποστηρικτική συνεργασία με απώτερο σκοπό την καλύτερη εκπαίδευση του παιδιού.

Η συχνή επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς και η επιδίωξη συμμετοχής τους στη σχολική ζωή, αλλά και η ενεργή εμπλοκή του σχολείου στην τοπική κοινότητα, θα πρέπει να είναι ένα ακόμα βασικό μέλημά του για τη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία. Για να καταστεί όμως η επικοινωνία αυτή αποτελεσματική, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη ειλικρίνειας, ήθους, ευαισθησίας, αμοιβαίας κατανόησης, ενσυναίσθησης, αλληλοσεβασμού και αξιοπρέπειας στοιχεία σημαντικά για τη δημιουργία καλών ανθρώπινων σχέσεων (Πασιαρδή, 2001).

Η ανάπτυξη θετικού κλίματος και αυθεντικής επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών συμβάλλει ώστε το παιδί να αποκτήσει κίνητρα για καλύτερη μαθησιακή επίδοση και συμπεριφορά στο σχολείο. Οι σχολικές μονάδες είναι σημαντικό να δημιουργούν ένα πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς και να υπάρχει δυνατότητα συζήτησης και συνεργασίας σε περίπτωση που προκύψουν προβλήματα καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Όταν δημιουργείται μια στενή σχέση επικοινωνίας, αλληλοσεβασμού και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, πάντα αποβαίνει προς όφελος του παιδιού.

9. Επίλογος

Συμπερασματικά η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος είναι πρωταρχικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επομένως, όπου επικρατεί επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών, υπάρχει θετική σχολική ατμόσφαιρα και διαμορφώνεται σαφές σχέδιο δράσης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Το ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον επιδρά θετικά στην ψυχική διάθεση, τα κίνητρα, την απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά του προσωπικού, τονώνοντας το ηθικό και το ενδιαφέρον. Επομένως η καλλιέργεια θετικού κλίματος στις σχολικές μονάδες, άφορα την αλληλεπίδραση στις σχέσεις όλων των εμπλεκομένων, διευθυντή - εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων- έτσι ώστε

το σχολείο να αποτελεί κοινότητα όχι μόνο μάθησης, αλλά και προσωπικής ανάπτυξης για όλους.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην.
- Cohen, J. (2009). *Transforming school climate: Educational and psychoanalytic perspectives: Introduction*. Schools Studies in Education.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου).
- Διούδη, Μ. (2021). *Ο ρόλος του Διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Φυλάτος.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory, Research and practice*. New York: McGraw – Hill.
- Καβούρη, Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Καρακατσάνης, Γ. (1989). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Διπλωματική εργασία για το Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Plucker, J. (1998). *The Relationship Between School Climate Conditions and Student Aspirations*. The Journal of Educational Research.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο - Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Tschannen- Moran, M. (2001). *Collaboration and the need for trust*. Journal of Educational Administration.

Η επαγγελματική ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών: γραπτές αφηγήσεις φοιτητών

Πλαστήρα Ρόζα

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών, σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή τόσο με την τέχνη όσο και με τις Επιστήμες της Αγωγής με αποτέλεσμα η διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας να αποτελεί πρόκληση. Τις προκλήσεις αυτές αποπειράται να καταγράψει η παρούσα έρευνα, διερευνώντας -μέσα από μια σειρά γραπτών αφηγήσεων- το πώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών αντιλαμβάνονται και περιγράφουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Με βάση τον παραπάνω σκοπό, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Πώς περιγράφουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών τον εαυτό τους ως μελλοντικό εκπαιδευτικό; β) Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού και το ρόλο του μαθητή; γ) Ποιες εμπειρίες τους συνέβαλαν στο να θέλουν - ή μη - να γίνουν εκπαιδευτικοί; και δ) Άλλαξαν οι πεποιθήσεις τους για το επάγγελμα κατά τη σπουδαστική τους πορεία;

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική ταυτότητα, Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών, Αρχική Εκπαίδευση

0. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελούν το έργο τους οι εκπαιδευτικοί αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν: οι ετερογενείς μαθητικοί πληθυσμοί που γεννούν την ανάγκη για πιο συμπεριληπτικές προσεγγίσεις, η τεχνητή νοημοσύνη που εισέρχεται στο σχολείο δημιουργώντας προκλήσεις, η συνεχής αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τις νέες κατευθύνσεις που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα κ.α. (Suarez, 2022· Beijgaard, Meijer & Verloop, 2004). Βασική προϋπόθεση προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καταφέρουν να συμβαδίσουν με τις εκάστοτε αλλαγές αλλά και να επιτύχουν τους στόχους στους οποίους αποβλέπει ο ρόλος τους, είναι η διαμόρφωση μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας. Πρόκειται για μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία που απαιτεί συνεχή και ουσιαστική πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού (Beauchamp & Thomas, 2009). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η επαγγελματική ταυτότητα θεωρείται ο πυρήνας της μάθησης για το πώς να γίνει κάποιος δάσκαλος, συχνά -σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης- δεν υπάρχει η απαραίτητη υποστήριξη στην προσπάθεια κατασκευής του 'εαυτού' (Izadinia, 2013). Στην περίπτωση δε των υποψηφίων εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών, οι οποίοι κατά τη σπουδαστική τους πορεία έρχονται σε επαφή τόσο με την τέχνη όσο και με την

παιδαγωγική, η κατασκευή και διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί ακόμα πιο σύνθετη διαδικασία (O’Brein et. al, 2024). Τις προκλήσεις αυτές αποπειράται να καταγράψει η παρούσα έρευνα, διερευνώντας -μέσα από μια σειρά γραπτών αφηγήσεων- το πώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών αντιλαμβάνονται και περιγράφουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ταυτότητα βρίσκεται στον πυρήνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, και νοείται ως ένα πλαίσιο διαμόρφωσης της αυτοεικόνας του και κατανόησης του *ποιος είναι, πώς ενεργεί και πώς αντιλαμβάνεται* το ρόλο του και τη θέση του στην κοινωνία (Sachs, 2005). Αν και η επαγγελματική ταυτότητα αναπτύσσεται με την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την καλλιέργεια προσωπικών αξιών και την εξοικείωση με τον κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας (Sutherland & Markauskaite, 2012), η κατοχή αυτού του συνόλου ικανοτήτων και πεποιθήσεων δε θεωρείται παρά μια βάση για τη διαμόρφωσή της (Akkerman & Meijer, 2011). Στην ουσία, η επαγγελματική ταυτότητα έχει ιδιότυπη και πολυδιάστατη φύση και αποτελεί μια ενοποιητική διαδικασία του εν λόγω κορμού γνώσεων, πεποιθήσεων και αξιών, με τις απαιτήσεις του σχολείου, των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης και του επαγγέλματος (Beauchamp & Thomas, 2009· Flores & Day, 2006· Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Ως εκ τούτου, αποτελεί μια δια βίου μάθησης διαδικασία επαναπροσδιορισμού του εαυτού, που συνταιριάζει τη μοναδικότητα των προσωπικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού με τα επαγγελματικά πρότυπα, ενώ συχνά κρύβει επιμέρους ταυτότητες που οφείλουν να εναρμονίζονται (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

Συνιστώντας έννοια μη άμεσα αντιληπτή, η επαγγελματική ταυτότητα οριοθετείται από μια ευρεία οπτική που τη συνδέει με την αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού, τα κίνητρα εισαγωγής του στο επάγγελμα, τη δέσμευση/αφοσίωσή του στην εκπαίδευση, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς του, την αντίληψή του για το τι συνιστά καλή διδασκαλία και την επαγγελματική του ικανοποίηση (Hanna et al., 2019). Όντας συνυφασμένη με αυτό το ευρύ σύνολο διαφορετικών συνιστωσών, η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί πολύπλοκη έννοια, η φύση της οποίας έχει πνευματικό, ορθολογικό, κοινωνικό, πολιτικό και συναισθηματικό χαρακτήρα (Rodrigues & Mogarro, 2019).

Στη μακρά πορεία κατασκευής και επαναπροσδιορισμού της, κομβικό ρόλο διαδραματίζουν: α) οι πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών ως μαθητές, οι οποίες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη διδασκαλία τους και για το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δάσκαλο· β) η αρχική τους εκπαίδευση και πρακτική άσκηση, συμπεριλαμβανομένων των κοινοτήτων μάθησης στις οποίες δραστηριοποιούνται, των αναστοχαστικών δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται και της υποστήριξης

που τους παρέχεται· και γ) το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό πλαίσιο, που σχετίζεται τόσο με την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και με τη σχολική κουλτούρα, τις επαγγελματικές σχέσεις, τη σχέση τους με την ηγεσία το κ.ο.κ (Suarez, 2022· Izadinia, 2013· Flores & Day, 2006). Καθεμία από τις παραπάνω μεταβλητές επηρεάζει καθοριστικά τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της κατευθύνει τις συμπεριφορές και τις ενέργειές τους, επηρεάζοντας άμεσα τα επιτεύγματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό συστήνεται να ξεκινά όσο το δυνατόν πιο σύντομα η διαδικασία κατασκευής της. Αν και σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις για το τι σημαίνει να είναι κάποιος δάσκαλος - οι οποίες έχουν αναπτυχθεί μέσα από τις εμπειρίες τους εντός και εκτός εκπαίδευσης (Freisen & Besley, 2013)-, η διδασκαλία γύρω από τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως πλαίσιο, μέσω του οποίου οι φοιτητές θα μπορούσαν να ενσωματώσουν επιρροές και να αντιμετωπίσουν αντιφάσεις (Beauchamp & Thomas, 2009). Άλλωστε, έχει υπογραμμιστεί ότι αν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση τους εαυτού τους, του ρόλου που επρόκειτο να αναλάβουν και των στόχων που οφείλουν να υπηρετήσουν (Izadinia, 2013), η μετάβαση από μαθητή σε δάσκαλο, θα είναι για αυτούς ένα σοκ που ενδεχομένως να οδηγήσει σε αισθήματα απομόνωσης ως απόρροια της αναντιστοιχίας των προσδοκιών τους με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Flores & Day, 2006).

Συνεπώς, η εκπαίδευση γύρω από την επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί προϋπόθεση όχι μόνο για επιτυχείς διδακτικές πρακτικές, αλλά κυρίως για την επάρκεια των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Suarez, 2022).

1.2 Η περίπτωση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών

Οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών, σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή τόσο με την τέχνη όσο και με τις επιστήμες της αγωγής με αποτέλεσμα η διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας να αποτελεί πρόκληση (O'Brein et. al, 2024). Καθώς η κουλτούρα του καλλιτέχνη μοιάζει ασυμβίβαστη με αυτή του παιδαγωγού, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών έρχονται αντιμέτωποι με τη σύγκρουση των δύο ρόλων που καλούνται να αναλάβουν (Kenny & Morissay, 2021· Blair & Fitch, 2015· Adams, 2007· Zwirn, 2006).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται δύο ειδών επαγγελματικές ταυτότητες των εν λόγω εκπαιδευτικών: α) Ο εκπαιδευτικός που συνδυάζει την καλλιτεχνική και την παιδαγωγική του ταυτότητα και είναι εξίσου αφοσιωμένος και στις δύο δραστηριότητες και β) ο εκπαιδευτικός που αφιερώνεται εξ ολοκλήρου στην εκπαιδευτική πράξη (Thornton, 2011). Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών που έχουν αφήσει πίσω τους την καλλιτεχνική

δραστηριότητα, θεωρώντας το σχολείο φυσικό τους περιβάλλον (Maata & Uusiautti, 2013), υπάρχει πάντοτε η προσδοκία για συνταίριασμα της διδασκαλίας και της καλλιτεχνικής σταδιοδρομίας (Blair & Fitch, 2015· Thornton, 2011· Hatfield, Montana & Deffenbaugh, 2006), και τη διαμόρφωση μιας 'υβριδικής' ταυτότητας (Hall, 2010· Scheib, 2006). Ωστόσο, η κατασκευή και ανάπτυξη μιας τέτοιου τύπου ταυτότητας αποτελεί σύνθετη και ιδιότυπη διαδικασία που βασίζεται σε πολλές μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένων της βιογραφίας των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών, της καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής τους φιλοσοφίας και προσέγγισης, της αρχικής τους εκπαίδευσης, της κουλτούρας των ιδρυμάτων στα οποία δραστηριοποιούνται, του σταδίου που βρίσκονται στην καριέρα τους αλλά και των ευρύτερων συνθηκών και του κατά πόσο αυτές παρέχουν δυνατότητες να επιλέξει κανείς μόνο την ταυτότητα του καλλιτέχνη ή μια υβριδική ταυτότητα (Hall, 2010).

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους η διαμόρφωση μιας υβριδικής ταυτότητας αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, είναι ποικίλοι και διαφέρουν μεταξύ των υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς εικαστικών οι προκλήσεις που συναντούν σε μια προσπάθεια ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας είναι οι εξής: α) Η σύγχυση που βιώνουν, καθώς η εστίασή τους -όσον αφορά την επαγγελματική πρακτική- μετακινείται από τις τέχνες στη διδακτική πράξη (O'Brein et. al, 2024), β) Η αίσθηση ότι δε λαμβάνονται σοβαρά ούτε από το κλάδο των τεχνών ούτε από το κλάδο της παιδαγωγικής, μένοντας εγκλωβισμένοι σε μια 'ενδιάμεση' κατάσταση (Blair & Fitch, 2015), γ) Το στερεότυπο ότι κάποιος επιλέγει ως επάγγελμα τη διδασκαλία των τεχνών, επειδή δεν είναι αρκετά καλός προκειμένου να ακολουθήσει το ελεύθερο επάγγελμα του καλλιτέχνη (Zwirn, 2006), και δ) Η άποψη ότι η καλλιτεχνική δεξιότητα είναι προσωπικό και εγγενές χαρακτηριστικό, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το συστηματικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής επιστήμης (O'Brein et. al, 2024). Όλα αυτά τα ζητήματα είναι απόρροια των προγραμμάτων προετοιμασίας που παρακολουθούν οι εν λόγω φοιτητές. Ειδικότερα, ο μετασχηματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός αναδύεται μέσα από τον καλλιτέχνη, διαδικασία που πρέπει να λάβει χώρα σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης (Adams, 2007· Maata & Uusiautti, 2013· Scheib, 2006). Ωστόσο, αν και η σύγκρουση των ταυτοτήτων και η δυσκολία ανάληψης -από πλευράς των υποψηφίων εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών- του νέου και άγνωστου ρόλου του δασκάλου, έχει υπογραμμιστεί, εξακολουθεί να μην αποτελεί αντικείμενο συζήτησης σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης (Blair & Fitch, 2015). Συχνά τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δίνουν έμφαση σε μια λίστα επιθυμητών ιδιοτήτων και προσόντων του καλού δασκάλου εικαστικών, χωρίς να εστιάζουν στο ζήτημα κατασκευής της ταυτότητας και μη βάζοντας τους φοιτητές σε μια διαδικασία να κατανοήσουν ποιοι είναι και ποιοι επιθυμούν να γίνουν, βάσει των ιδανικών τους για τη τέχνη και τη διδασκαλία (Cohen-Evron, 2002). Ως εκ τούτου, τα περισσότερα από τα παρεχόμενα παιδαγωγικά μαθήματα αποτελούν αρνητικές εμπειρίες για τους

υποψήφιους εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών, καθώς δεν επιτυγχάνεται η σύνδεση μεταξύ του γενικού τομέα της εκπαίδευσης και των εικαστικών ως εξειδικευμένης επιστήμης, ούτε εκφράζεται εκτίμηση προς τον καλλιτέχνη ως δάσκαλο, στοιχείο που αποτελεί σημαντικό δείκτη επιτυχημένων προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης των τεχνών (Hatfield, Montana & Deffenbaugh, 2006). Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν την ανάγκη των φοιτητών για υποστήριξη και καθοδήγηση (Kennedy & Morissay, 2021).

Όσον αφορά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών, τα ζητήματα ταυτότητας με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι είναι τα παρακάτω: α) Οι προσδοκίες που είχαν για τη διδασκαλία των καλλιτεχνικών ως φοιτητές -με την τέχνη να χαίρει της εκτίμησης της κοινότητας στην οποία δραστηριοποιούνταν-, έρχονται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία η τέχνη έχει χαμηλή θέση (Adams, 2007· Scheib, 2006· Cohen-Evron, 2002), β) Η αίσθηση απομόνωσης που βιώνουν, νιώθοντας ξένοι στο σχολείο, καθώς θεωρούν ότι οι αξίες και η κοσμοθεωρία τους είναι διαφορετική από αυτή των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης (O'Brien et. al, 2024) και γ) Η προσωπική πάλη που βιώνει κάθε εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών, με κάποιους να αισθάνονται άσχημα επειδή δεν παράγουν πια τέχνη, άλλους επειδή δεν αφοσιώνονται πλήρως στη διδασκαλία, άλλους να παλεύουν να κρατήσουν τις δύο ταυτότητές τους ξεχωριστές και άλλους να μη ξέρουν πότε πρέπει να υιοθετούν κάθε μία από τις δύο ταυτότητές τους (Thornton, 2011). Πιο έντονες είναι οι προκλήσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου το μάθημα των καλλιτεχνικών, παρά την ικανότητά του να συμβάλει καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, έχει χαμηλή θέση τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων. Προκειμένου να ξεπεραστούν οι παραπάνω δυσκολίες, υπάρχουν τρία 'μονοπάτια': α) Η διατήρηση μιας ταυτότητας ως εκπαιδευτικού καλλιτεχνικών αποκλειστικά, β) η ενσωμάτωση πολλών ταυτοτήτων σε μία και γ) η εξισορρόπηση μεταξύ των ταυτοτήτων, οι οποίες θα εναλλάσσονται διαδοχικά ανάλογα τις συνθήκες (Hatfield, Montana & Deffenbaugh, 2006). Ωστόσο, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας του το να προσφέρει αυθεντικές εμπειρίες στους μαθητές του, οποιαδήποτε από τις παραπάνω ταυτότητες και αν υιοθετήσει, δεν τον κάνουν λιγότερο ή περισσότερο επαρκή (Thornton, 2011).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί πώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών αντιλαμβάνονται και περιγράφουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Με βάση το σκοπό της έρευνας, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Πώς περιγράφουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών τον εαυτό τους ως μελλοντικό εκπαιδευτικό; β) Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού και το ρόλο του μαθητή; γ) Ποιες εμπειρίες τους συνέβαλαν στο να θέλουν - ή μη - να γίνουν εκπαιδευτικοί; και δ) Άλλαξαν οι πεποιθήσεις τους για το επάγγελμα κατά τη σπουδαστική τους πορεία;

Στην έρευνα συμμετείχαν 25 φοιτητές του Τμήματος Εικαστικών & Εφαρμοσμένων Τεχνών, της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας που βρίσκονταν στο 4ο και 5ο έτος φοίτησης, προκειμένου να έχει προηγηθεί η επαφή τους με τα παιδαγωγικά μαθήματα και την πρακτική άσκηση που προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι στους φοιτητές του εν λόγω τμήματος παρέχεται παιδαγωγική επάρκεια, μέσω της υποχρεωτικής παρακολούθησης μιας σειράς μαθημάτων που προσφέρουν την αναγκαία -για τη διδασκαλία των εικαστικών- θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση. Τα μαθήματα αυτά είναι: Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών, Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης, Διδακτική Μεθοδολογία–Πρακτική Άσκηση I & II, Παιδαγωγικά Θέματα, Μουσειολογία, Μουσειοπαιδαγωγική και Πολιτισμική Διαχείριση, και Παιδαγωγικές Εφαρμογές Εργαστηρίου.

Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκαν οι γραπτές αφηγήσεις, καθώς αποτελούν μια προνομιακή ερευνητική στρατηγική για τη διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας, των πεποιθήσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, οι αφηγήσεις παρέχουν πληροφορίες όχι μόνο για τη διαδρομή του βίου των υποκειμένων, αλλά και για τον τρόπο που οι όψεις του παρελθόντος είναι σημαντικές για την τωρινή τους κατάσταση και τα μελλοντικά τους σχέδια (Τσιώλης, 2006). Η ανάλυση των δεδομένων, έγινε σε δύο φάσεις: κάθετα -με την κάθε αφήγηση να εξετάζεται ατομικά- και οριζόντια/ συγκριτικά, προκειμένου να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές. Έπειτα από πολλές αναγνώσεις των αφηγήσεων με σκοπό την εξοικείωση με το υλικό, ακολούθησε η ένταξη των εμπειριών των φοιτητών σε κατηγορίες που προέκυψαν επαγωγικά. Τέλος, προσδιορίστηκαν τα βασικά θέματα κάθε κατηγορίας.

Πίνακας 1: Σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών

10. Αυτοεικόνα	11 Αναφορά στον άμεσο εαυτό 12 Αναφορά στη μεθόδευση της διδασκαλίας 13 Αναφορά στα αποτελέσματα
20. Πεποιθήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού	21 Έμφαση στο μαθητή 22 Έμφαση στη διδασκαλία 23 Έμφαση στα αποτελέσματα
30. Εμπειρίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας	31 Βιογραφικά στοιχεία 32 Εκπαίδευση εκπαιδευτικών
40. Αλλαγή ταυτότητας	41 Προσθετική 42 Μετασχηματιστική 43 Καμία αλλαγή

3. Δεδομένα της έρευνας

3.1 Αυτοεικόνα

Στην κατηγορία της αυτοεικόνας, στο πώς δηλαδή φαντάζονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους ως μελλοντικό δάσκαλο καλλιτεχνικών, προέκυψαν τρία θέματα. Μία μερίδα φοιτητών δίνει έμφαση -μέσω των αφηγήσεών της- στον άμεσο εαυτό και ειδικότερα σε συναισθήματα όπως η αγάπη για τη διδασκαλία και τα παιδιά, η ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες τους, αισθήματα αισιοδοξίας και αυτοπεποίθησης αλλά και αισθήματα άγχους και ανασφάλειας. Χαρακτηριστικές αναφορές είναι οι εξής:

«Θα επιδίωκα να εξελίσσομαι κάθε μέρα ώστε να μαθαίνω στα παιδιά καινούργια πράγματα και να μη γίνεται το μάθημα βαρετό. Θα έκανα τα πάντα για να αγαπήσουν τα εικαστικά.»

«Πιστεύω θα ήμουν πολύ άνετη με τα παιδιά και ευχάριστη δημιουργώντας ένα τέτοιο κλίμα στην τάξη ώστε οι μαθητές να μπορούν να εκφραστούν χωρίς φόβο.»

«Θα ήμουν συνεργατική και δημοκρατική. Σε αυτή τη θέση απαιτούνται χαρακτηριστικά όπως το να είσαι οργανωτικός, ψύχραιμος, ευέλικτος και μεταδοτικός, στοιχεία που πιστεύω ότι έχω.»

«...Μίζερος γιατί είμαι ανίκανος να κάνω αυτή τη δουλειά όπως πρέπει. Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι απαιτητική γιατί υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Δεν πιστεύω ότι θα ήμουν καλός εκπαιδευτικός επειδή δεν έχω υπομονή, κουράζομαι εύκολα και μου είναι δύσκολο να μοιραστώ αυτό που θέλω να πω με άλλους.»

«Δε φαντάζομαι τον εαυτό μου ως μέλος του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς δεν υπάρχει το απαραίτητο ενδιαφέρον για τον κλάδο μας από την πολιτεία.»

Μια άλλη ομάδα εστιάζει στη μεθόδευση της διδασκαλίας, περιγράφοντας τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικούς που θα υιοθετούσαν τις κατάλληλες -για το μάθημα των καλλιτεχνικών- μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, που θα εκπονούσαν το δικό τους υλικό αξιοποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα, που θα άκουγαν τα αιτήματα των μαθητών και θα προσάρμοζαν τη διδακτική διαδικασία στις ανάγκες τους:

«Θα προσπαθούσα να κάνω το μάθημα των εικαστικών σα παιχνίδι και θα στηριζόμουν περισσότερο σε βιωματικές μεθόδους.»

«Θα ήθελα να ακούω τα αιτήματα των μαθητών για την πορεία του μαθήματος ακόμα και αν πήγαινε πίσω η ύλη και δεν επαρκούσε ο χρόνος. Για μένα προτεραιότητα είναι η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.»

Κλείνοντας, κάποιοι φοιτητές -περιγράφοντας τον εαυτό τους ως μελλοντικό εκπαιδευτικό εικαστικών-, έδωσαν έμφαση στα αποτελέσματα της διδακτικής

διαδικασίας και ειδικότερα στην επιθυμία τους να συμβάλουν καθοριστικά στη μετάδοση γνώσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων και διαμόρφωση στάσεων που είναι απαραίτητα για τους μαθητές:

«Βασικός μου στόχος θα ήταν να κάνω τους μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα.»

«Θα παρουσίαζα στους μαθητές τη σημαντικότητα της τέχνης στη ζωή μας.»

«Μέσα από τα εικαστικά θα περνούσα κοινωνικά μηνύματα στους μικρούς μας ήρωες.»

3.2 Πεποιθήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Ερωτώμενοι για το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, οι φοιτητές έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση του 'παιδαγωγικού ζεύγους'. Παρά το γεγονός ότι υπήρχαν αναφορές που χαρακτήριζαν τον εκπαιδευτικό ως μεταδότη γνώσεων και το μαθητή ως αποδέκτη, οι αφηγήσεις τους δεν περιέγραφαν τη διδασκαλία ως παθητική διαδικασία αλλά ως αποτέλεσμα της ενεργού διάδρασης και συνδιαλλαγής των υποκειμένων. Χαρακτηριστικά:

«Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μεταδίδει τη γνώση και δείχνει τη σωστή κατεύθυνση. [...] Σε καμία περίπτωση δεν είναι κάποιος ανώτερος ή κατώτερος καθώς στη διδασκαλία δεν έχουν θέση οι σχέσεις εξουσίας. Για να λειτουργήσει πρέπει να υπάρχει ισότητα και συνεργασία.»

«Ο δάσκαλος οφείλει να κάνει τους μαθητές να ενδιαφερθούν για την τέχνη και να τους βάλει στη διαδικασία της εικαστικής δημιουργίας και έκφρασης χωρίς εξαναγκασμό.»

«Οι ρόλοι εκπαιδευτικού-μαθητή είναι αλληλένδετοι και αλληλοεπηρεαζόμενοι.»

«Ο μαθητής πρέπει να ακούει το διδάσκων αλλά να έχει τις δικές του απόψεις και πεποιθήσεις και να επηρεάζεται από αυτόν όσο πρέπει.»

«Οι μαθητές προσδίδουν διαφορετικές και ενδιαφέρουσες οπτικές σε διάφορα θέματα βοηθώντας το δάσκαλο να εξελίξει τις ιδέες και τη διδασκαλία του.»

Δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο μαθητή, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο να δίνει ερεθίσματα στους μαθητές, να σέβεται την προσωπικότητα και τα συναισθήματά τους, και να επιδιώκει την ολόπλευρη καλλιέργειά τους. Κλείνοντας, σχεδόν όλοι οι φοιτητές περιγράφουν το ρόλο του εκπαιδευτικού εστιάζοντας στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία και ειδικότερα: α) στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (υπευθυνότητα, μεταδοτικότητα, συνεργατικότητα, σεβασμός, αγάπη, δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, υπομονή, ψυχραιμία, ευελιξία, δημιουργικότητα), β) στην περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας («να μην είναι το μάθημα βαρετό», «θα κάνω καινοτόμα project» κλπ), γ) σε γενικές αναφορές («βοηθός», «στήριγμα», «πρότυπο»).

3.3 Εμπειρίες που συνέβαλαν στο να θέλουν -ή και όχι- να γίνουν εκπαιδευτικοί

Αν και η Σχολή Καλών Τεχνών προσφέρει έναν κορμό μαθημάτων που με τη σειρά του παρέχει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, δεν είναι λίγοι οι φοιτητές που δεν επιθυμούν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, από τους 25 συμμετέχοντες οι 15 υποστήριξαν ότι φαντάζονται τον εαυτό τους ως δάσκαλο εικαστικών και από τις εμπειρίες που ανέφεραν ως καθοριστικές για αυτή τους την επιλογή προέκυψαν δύο θέματα. Ειδικότερα, μια ομάδα φοιτητών δίνει έμφαση σε βιογραφικά στοιχεία: το οικογενειακό περιβάλλον, καλούς ή κακούς εκπαιδευτικούς, βιώματα από τα μαθητικά τους χρόνια, καθώς και το όραμά τους να αλλάξουν το κόσμο μέσω της εκπαίδευσης:

«Θα ήθελα να κάνω αυτό το επάγγελμα για να βοηθήσω τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο των τεχνών και να τους προσφέρω το προνόμιο αυτού του τρόπου έκφρασης.»

«Οι γονείς μου είναι δάσκαλοι και σίγουρα επηρέασαν αυτή μου την επιλογή. Διαμόρφωσαν τα 'θέλω μου', δίνοντάς μου από νωρίς το ερέθισμα χωρίς όμως να απαιτούν από μένα να ακολουθήσω τον ίδιο δρόμο.»

«Πιστεύω ότι αν δε σου αρέσει κάτι πρέπει να προσπαθήσεις να το αλλάξεις. Δε θεωρώ ότι γινόταν καλά το μάθημα των εικαστικών όταν ήμουν μαθήτρια και αυτό έχω ως στόχο να αλλάξω ως εκπαιδευτικός.»

«Ως μαθήτρια είχα καθηγητές εικαστικών άξιους και πολύ δημιουργικούς και έτσι μου γεννήθηκε από μικρή ηλικία η σκέψη να ακολουθήσω το επάγγελμα. Έπειτα από χρόνια, το να βλέπω τα παιδιά να έχουν τέτοιο ζήλο και να νιώθουν τη χαρά της δημιουργίας με κάνει να νιώθω πιο σίγουρη για αυτή την επιλογή.»

Μια άλλη ομάδα φοιτητών εστιάζει σε εμπειρίες κατά τη σπουδαστική πορεία όπως η πρακτική άσκηση και οι καθηγητές στη σχολή:

«Μέσω της πρακτικής άσκησης που διαθέτει το πανεπιστήμιο άρχισα να σκέφτομαι να ακολουθήσω το επάγγελμα. Μπαίνοντας στην τάξη ένιωσα ότι έκανα κάτι δημιουργικό και ότι είχα επικοινωνία με τους μαθητές.»

«Στη σχολή είχα καθηγητές που έδειχναν πραγματικό ενδιαφέρον τόσο για την τέχνη και όσο και για εμάς τους φοιτητές. Έβρισκαν τα δυνατά μας σημεία και προσπαθούσαν να μας ενδυναμώσουν. Ήταν ειλικρινείς, χωρίς να μας 'χαϊδεύουν τα αφτιά'. Αυτά τα στοιχεία τους τα θαύμασα και με ενέπνευσαν να ενδιαφερθώ για τη διδασκαλία»

Για τους φοιτητές που δεν επιθυμούν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν αφενός οι παραπάνω ομάδες παραγόντων με αρνητικό όμως πρόσημο, και αφετέρου η θέση του μαθήματος των εικαστικών στο σχολείο και στη συνείδηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Χαρακτηριστικές αναφορές:

«Δε θα ήθελα να ακολουθήσω το επάγγελμα διότι έχει περάσει στο μυαλό των παιδιών ότι τα εικαστικά στο σχολείο είναι μια ελεύθερη ώρα. Γι' αυτό και δε παίρνουν στα σοβαρά και τον εκπαιδευτικό των εικαστικών.»

«Θεωρώ ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι μια δουλειά που επιλέγεις για βιοπορισμό. Είναι μια επιλογή που γίνεται από ένα άτομο που θέλει πραγματικά να προσφέρει μέσω της διδασκαλίας. Εγώ δεν επιθυμώ κάτι τέτοιο.»
«Κάνοντας την πρακτική άσκηση απογοητεύτηκα με τη θέση που έχει η τέχνη στο σχολείο.»

3.4 Αλλαγή στις πεποιθήσεις

Όσον αφορά την αλλαγή των πεποιθήσεων των φοιτητών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εντοπίστηκαν τέσσερις κατηγορίες αναφορών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι σπουδές τους επίδρασαν μετασχηματιστικά, βοηθώντας τους να συνειδητοποιήσουν το εύρος της επαγγελματικής γνώσης που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταπεξέλθει στη συνθετότητα του ρόλου του αλλά και να καταρρίψουν τα στερεότυπα που είχαν τόσο για τον εκπαιδευτικό των εικαστικών, όσο και για το ίδιο το μάθημα και τη θέση του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικές αναφορές είναι οι παρακάτω:

«Οι πεποιθήσεις μου άλλαξαν όσον αφορά το τι υπόβαθρο πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός. Παλαιότερα πίστευα ότι όντας κάποιος καλός καλλιτέχνης και έχοντας πολλές γνώσεις και δεξιότητες, θα μπορούσε να διδάξει και τους άλλους.»
«Στη σχολή έμαθα πόσο σημαντικό είναι να διδάσκονται οι τέχνες στα σχολεία.»
«Πίστευα ότι το μάθημα των καλλιτεχνικών ήταν πιο εύκολο να το διδάξει κάποιος καθώς όλοι οι εικαστικοί που είχα στα μαθητικά μου χρόνια δεν έκαναν και τίποτα σπουδαίο. Στη σχολή κατάλαβα πόσο δύσκολο είναι να διδάχτεί και πόση αγάπη και αφοσίωση χρειάζεται για να το κάνεις σωστά.»

Για μια άλλη ομάδα φοιτητών οι σπουδές τους επίδρασαν προσθετικά στις απόψεις τους, προσφέροντάς τους βασικές γνώσεις προκειμένου να είναι σε θέση να ασκήσουν το επάγγελμα:

«Δεν άλλαξαν οι πεποιθήσεις μου. Απλά είδα περισσότερες πτυχές του επαγγέλματος και έχω μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.»

Για κάποιους φοιτητές δεν επήλθε καμία αλλαγή ως προς τις πεποιθήσεις τους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι όσες αναφορές εντοπίστηκαν σε αυτή την κατηγορία, προέρχονται από φοιτητές οι οποίοι δε θέλουν να ασχοληθούν με το επάγγελμα. Χαρακτηριστικά:

«Ποτέ δεν ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός και αυτό δεν άλλαξε κατά τη σπουδαστική μου πορεία. Ειδικά κατά την πρακτική άσκηση κατάλαβα ότι ούτε μου ταιριάζει, ούτε με ευχαριστεί.»

Τέλος, κάποιοι συμμετέχοντες, αποκτώντας μια πιο ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα κατά τη σπουδαστική τους πορεία, βιώνουν σύγχυση, φόβο, ανασφάλεια, και νιώθουν ανέτοιμοι να ασκήσουν το επάγγελμα:

«Πίστευα ότι η διδασκαλία ήταν μια επιλογή. Βλέπω όμως τώρα τη θέση που έχουν τα εικαστικά στο σχολείο, το πόσο κακοπληρωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί και σε

τι συνθήκες δουλεύουν. Το είδα και στην πρακτική. Δε θα ήθελα να ξαναζήσω αυτή την εμπειρία.»

«Έχοντας πια μπει στην τάξη και ως μαθήτρια και ως παρατηρητής και ως εκπαιδευτικός, θεωρώ ότι δεν υπάρχει κάτι πιο όμορφο από τη αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Σου προσφέρουν κίνητρο να συνεχίσεις να δημιουργείς. Ωστόσο δεν έχω την αυτοπεποίθηση, δε νιώθω ότι μπορώ να κάνω αυτό το επάγγελμα.»

4. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες έχουν μια έντονα διαμορφωμένη προσωπική παρά επαγγελματική ταυτότητα. Τέσσερα είναι τα στοιχεία που υποστηρίζουν το εν λόγω εύρημα: α) Οι αναφορές που αφορούν την αυτοεικόνα τους και δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας όπως η μετάδοση γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, και η διαμόρφωση στάσεων δεν είναι απόρροια της άποψής τους για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου αλλά της πίστης τους ότι η τέχνη μπορεί να επιδράσει καθοριστικά στην αγωγή των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με πορίσματα συναφούς μελέτης σύμφωνα με την οποία η επιδίωξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών από πλευράς των εκπαιδευτικών εικαστικών δεν αποτελεί παρά παράλληλο στόχο (Πλαστήρα, 2024) και οφείλεται στην αρχική εκπαίδευση που λαμβάνουν, στο πλαίσιο της οποίας, - έχοντας εντρυφήσει στο φαινόμενο της τέχνης-, συνειδητοποιούν τη σημασία της για την πνευματική καλλιέργεια και την ανθρώπινη ύπαρξη· β) Τα δεδομένα που σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες φοιτητές το ρόλο του μαθητή και του δασκάλου. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών δραστηριοποιούνται σε κοινότητες μάθησης γύρω από την τέχνη όπου υπάρχει έντονα το φαινόμενο της συνδιαλλαγής απόψεων και κριτικής των παραγόμενων έργων τους από ομάδες συμφοιτητών. Με αυτό το σκεπτικό, επιζητούν την αλληλεπίδραση και τη θεωρούν αναγκαία προκειμένου να εξελιχθούν καλλιτεχνικά. Είναι λοιπόν λογικό να αναμένουν ότι ως εκπαιδευτικοί θα αναπαράγουν αυτή τη σχέση με τους μαθητές τους· γ) Ο ιδεαλισμός τους. Αν και αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την εισαγωγή τους στο επάγγελμα, οι φοιτητές, μέσω των αναφορών τους, θέτουν 'βαρύγδουπους' στόχους που συχνά δεν είναι επιτεύξιμοι στο ελληνικό σχολείο, γεγονός που υποδεικνύει άγνοια -από πλευράς τους- για το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται το μάθημα των εικαστικών και τη χαμηλή θέση που έχει στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη συνείδηση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων· και δ) Η απουσία αναφορών σχετικά με την υβριδική ταυτότητα. Κανένας από τους φοιτητές δεν εξέφρασε φόβο ή άγχος για το πώς θα μπορέσει να συνταιριάξει την καλλιτεχνική δημιουργία με την εικαστική πράξη ή για το πόσο έτοιμοι είναι να θυσιάσουν την ταυτότητα του καλλιτέχνη προκειμένου να είναι επαρκείς ως παιδαγωγοί. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν ήρθαν ποτέ αντιμέτωποι με αυτό το δίλημμα, το οποίο αναπόφευκτα θα τους απασχολήσει στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους.

Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη χάραξης πολιτικών, προκειμένου να παρέχονται καταλληλότερες ευκαιρίες μάθησης στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης (De Araújo & Lima, 2020). Μεταξύ των τρόπων κάλυψης αυτής της ουσιαστικής ανάγκης είναι η επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα πρέπει να επικεντρώνονται ισόποσα α) σε αισθητικές, παιδαγωγικές, μεθοδολογικές, τεχνολογικές και ψυχολογικές γνώσεις, που θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου ο μελλοντικός εκπαιδευτικός των τεχνών να αποτελεί μέντορα, υπεύθυνο για την πνευματική και αισθητική εκπαίδευση της νέας γενιάς (Wahid et al., 2018· Kamak, Rakhmetova & Imankulova, 2016), και β) στην παροχή ευκαιριών κατανόησης του εαυτού των φοιτητών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών εικαστικών και κατασκευής της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Cohen-Evron, 2002).

Κλείνοντας, ένα εξίσου σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης ήταν ότι σχεδόν για όλους τους συμμετέχοντες οι σπουδές τους επίδρασαν μετασχηματιστικά ως προς τις πεποιθήσεις τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καλλιτεχνικών. Το γεγονός ότι οι φοιτητές συνειδητοποίησαν το εύρος της επαγγελματικής γνώσης που οφείλει να έχει ο εν λόγω επαγγελματίας, καταρρίπτοντας στερεότυπα και συνειδητοποιώντας τη σπουδαιότητα διδασκαλίας του μαθήματος, θα μπορούσε να θεωρηθεί απόρροια του παράλληλου προγράμματος σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας που τους παρέχεται. Ως εκ τούτου, η αλλαγή πολιτικής περί πιστοποίησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας (Νόμος 4957/2022, άρθρο 99), που προβλέπει ξεχωριστά προγράμματα σπουδών, τα οποία έπονται των βασικών σπουδών, και παρέχονται σε επίπεδο Πανεπιστημίου -και όχι Τμήματος-, θα μπορούσε να ανατρέψει αυτό το θετικό εύρημα. Επίσης, η υιοθέτηση τέτοιου είδους διφασικών προγραμμάτων σπουδών ενέχει μια σειρά από κινδύνους, όπως ο διαχωρισμός της θεωρίας από την πράξη, η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως τυπικής διαδικασίας και η αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού (Λιακοπούλου, 2023). Μια λύση σε αυτό το ζήτημα θα μπορούσε να είναι η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών πανεπιστημιακών τμημάτων καλών τεχνών, με σκοπό τη συγκρότηση μιας ενιαίας και συγκροτημένης αντίληψης για την κατάρτιση των φοιτητών τους, που θα επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ επιστημονικής και παιδαγωγικής γνώσης, και θα δίνει έμφαση στην επαγγελματική ταυτότητα που βρίσκεται στον πυρήνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Adams, J. (2007). Artists Becoming Teachers: Expressions of Identity Transformation in a Virtual Forum. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264–273. doi:10.1111/j.1476-8070.2007.00537.x
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. doi:10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Blair, L. & Fitch, S. (2015). Threshold Concepts in Art Education: Negotiating the Ambiguity in Pre-Service Teacher Identity Formation. *International Journal of Education Through Art*, 11(1), 91–102. doi: 10.1386/eta.11.1.91_1
- Cohen-Evron, N. (2002). Why Do Good Art Teachers Find it Hard to Stay in the Public School System? *Studies in Art Education*, 44(1), 79-94. doi: 10.1080/00393541.2002.11651730
- De Araújo, G. C., & Lima, I. F. (2020). Gaps in the training of arts teachers: old challenges and problems in Brazilian education. *Arts Education Policy Review*, 1–16. doi: 10.1080/10632913.2020.1844830
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32. doi:10.1016/j.tate.2013.06.005
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-110. doi: 10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of Teacher Identity: A Review of Quantitative Measurement Instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. doi:10.1016/j.edurev.2019.01.003
- Hatfield, C., Montana, V., & Deffenbaugh, C. (2006). Artist/Art Educator: Making Sense of Identity Issues. *Art Education*, 59(3), 42–47. doi:10.1080/00043125.2006.11651594
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 1–20. doi:10.1080/01411926.2012.679614
- Kamak, A. O., Rakhmetova, N. B., & Imankulova, L. (2016). The Requirements for the Formation of Future Fine Art Teacher's Pedagogical Competence. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(22). doi: 10.17485/ijst/2016/v9i22/95557
- Kenny, A., & Morrissey, D. (2020). Negotiating teacher-artist identities: “Disturbance” through partnership. *Arts Education Policy Review*, 122(2), 93–100. doi:10.1080/10632913.2020.1744052

- Λιακοπούλου Μ. (2023). Η 'Οδύσσεια' της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 200–223. doi: 10.12681/hjre.35538
- Määttä, K., & Uusiantti, S. (2013). The Framework of Teacherhood in Art Education. *World Journal of Education*, 3(2), 38-49. doi:10.5430/wje.v3n2p38
- Νόμος 4957/2022, άρθρο 99, Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 141/21.7.2022)
- Ο'Brien Braun, M., Oosterheert, I. E., Meerkerk, E. V., & Meijer, P. C. (2024). Generic or subject-specific? A survey comparing Dutch secondary school visual art teachers' early-career experiences to teacher experiences in non-arts subjects. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. doi: 10.1080/02619768.2024.2311702
- Πλαστήρα, Ρ. (2024). Καλλιεργώντας την ιδιότητα του πολίτη μέσα από το μάθημα των καλλιτεχνικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Εμπειρίες, εκτιμήσεις και απόψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 174–195. doi: 10.12681/dial.38676
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Secondary student teachers' professional identity: Theoretical underpinnings and research contributions. *Educational Research Review*, 28, 1-13. doi:10.1016/j.edurev.2019.100286
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo, & M. Kompf (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.
- Scheib, J. W. (2006). Policy Implications for Teacher Retention: Meeting the Needs of the Dual Identities of Arts Educators. *Arts Education Policy Review*, 107(6), 5–10. doi:10.3200/aepr.107.6.5-10
- Suarez, V. & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers* (No. 267) OECD Publishing. doi.org/10.1787/b19f5af7-en.
- Sutherland, L., & Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: an example from teacher education. *Higher Education*, 64, 747-766. doi: 10.1007/s10734-012-9522-7
- Thornton, A. (2011). Being an artist teacher: A liberating identity?. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 31-36. doi: 10.1111/j.1476-8070.2011.01684.x
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Wahid, N., Bahrum, S., Ibrahim, N., & Hashim, H.Z. (2018). Pedagogical Content Knowledge of Art Teachers in Teaching The Visual Art Appreciation in School.

International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7, (12), 296-303. doi: 10.6007/IJARBSS/v7-i12/3612

Zwirn, S. G. (2006). Artist or Art Teacher: The Role of Gender in Identity Formation and Career Choice. *Teaching Artist Journal*, 4(3), 167–175. doi:10.1207/s1541180xtaj0403_4

Διαμορφώνοντας το Σχολικό Περιβάλλον: Η Επιρροή των Γονέων στην Προσαρμογή των Μαθητών

Αθηνά-Μαρία Λάμπρου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάλυση της γονεϊκής ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχέση της με την προσαρμογή και την απόδοση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της θεωρίας των σχολείων ως κοινότητες μάθησης, η έρευνα αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία της συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου. Μέσω ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων από γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, η μελέτη καταδεικνύει ότι η ενεργή συμμετοχή των γονέων, κυρίως των μητέρων, επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών. Ειδικότερα, οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν μεγαλύτερη εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που συνδέεται με τη βελτιωμένη απόδοση των παιδιών τους και την καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα εντοπίζει ότι η γονεϊκή συμμετοχή φαίνεται να αποτελεί βασικό μοχλό ενίσχυσης των μαθησιακών δεξιοτήτων και της σχολικής ευημερίας των μαθητών. Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας είναι συχνά περίπλοκες και επηρεάζονται από διάφορους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, ωστόσο η θετική γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας προτείνουν συγκεκριμένες στρατηγικές για την ενίσχυση της συνεργασίας γονέων και σχολείων, όπως η ενεργοποίηση των γονέων μέσω οργανωμένων δράσεων και η ανάπτυξη πολιτικών που ενισχύουν την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή συμμετοχή, σχολείο-οικογένεια, κοινότητες μάθησης

0. Εισαγωγή

Η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο έχει σημαντική επίδραση στην κοινωνική, συναισθηματική, αναπτυξιακή και ακαδημαϊκή λειτουργία των παιδιών (Galindo & Sheldon, 2012). Αυτή η συμμετοχή μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως η εθελοντική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, η επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου, η βοήθεια με τη μελέτη, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και η συμμετοχή σε οργανώσεις γονέων και εκπαιδευτικών (Stewart, 2008). Όταν οι γονείς συμμετέχουν ουσιαστικά, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση των παιδιών τους (Epstein, 2001). Η στενή συνεργασία και η συχνή επικοινωνία με τα σχολεία μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων και στη

δημιουργία ενός πιο ανταποκρινόμενου σχολικού περιβάλλοντος (Arnold et al., 2008). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή συμμετοχή είναι καθοριστική για τη βελτίωση της μάθησης, της υγιούς ανάπτυξης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών (Bunting et al., 2013). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές δεν βρίσκουν σημαντική σχέση μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Mattingly et al., 2002· Fan, 2001), επισημαίνοντας ότι η επίδραση εξαρτάται από τον τύπο της συμμετοχής, τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ηλικία) και το οικογενειακό υπόβαθρο (Crosnoe, 2001· Desimone, 2001).

Η γονεϊκή συμμετοχή θεωρείται βασικό στοιχείο του σχολικού κλίματος, το οποίο επηρεάζει την εμπειρία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και αναφέρεται σε κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις και οργανωτικές δομές (Εθνικό Κέντρο Μάθησης και Ιθαγένειας, 2007). Τέλος, η ενίσχυση και η συνεχής βελτίωση των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Erdener, 2016). Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο στο σχολικό περιβάλλον, και έρευνες (Ma et al., 2014· Venter et al., 2014).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα ενότητα περιγράφει τρεις σημαντικές θεωρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών και τη γονεϊκή εμπλοκή:

- **Θεωρία Γνωσιακής Ανάπτυξης (Piaget):** Ο Piaget (1981), υποστηρίζει ότι τα παιδιά είναι ενεργοί μαθητές που οικοδομούν τη γνώση τους μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Αναγνωρίζει λοιπόν τέσσερις βασικές φάσεις στην ανάπτυξη των παιδιών: την αισθητηριακή-κινητική, την προληπτική, τη συγκεκριμένη λογική σκέψη και την αφηρημένη σκέψη. Η γονεϊκή συμμετοχή είναι κρίσιμη σε κάθε μία από αυτές τις φάσεις, καθώς επιτρέπει στους γονείς να παρέχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα και να ενισχύσουν τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.
- **Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία (Vygotsky):** Ο Vygotsky (1978) τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι γονείς, σύμφωνα με τον Vygotsky, διαδραματίζουν έναν καθοδηγητικό ρόλο. Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της καθοδήγησης και της συνεργασίας σε δραστηριότητες που είναι λίγο πάνω από το τρέχον επίπεδο ικανότητας του παιδιού, αλλά όχι τόσο δύσκολες ώστε να το απογοητεύσουν.
- **Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων (Bronfenbrenner):** Η θεωρία του Bronfenbrenner (1979), αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις με διάφορα περιβάλλοντα ή «συστήματα». Αυτά τα συστήματα περιλαμβάνουν την άμεση οικογενειακή μονάδα (microsystem), τα σχολεία και τις κοινότητες (mesosystem και exosystem), και την ευρύτερη κοινωνία και τον πολιτισμό (macrosystem). Η γονεϊκή εμπλοκή είναι κρίσιμη σε

κάθε επίπεδο αυτών των συστημάτων, διότι οι γονείς βοηθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν ισχυρές σχέσεις σε κάθε επίπεδο, είτε είναι στο σπίτι, στο σχολείο ή στην κοινότητα

2.Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες, την επικοινωνία με το σχολείο, καθώς και την επίδραση της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική απόδοση των παιδιών τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 102 γονείς από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας, κυρίως μέσω κοινωνικών δικτύων και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα εργαλεία:

- Parent-Teacher Involvement Questionnaire (PTIQ) για τη μέτρηση της συνεργασίας γονέων-σχολείου,
- School Engagement Scale για την αποτύπωση της μαθητικής προσαρμογής και
- Academic Performance Questionnaire για την εκτίμηση της εκπαιδευτικής απόδοσης των μαθητών.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε δηλώσεις με χρήση πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα έως 5= Συμφωνώ απόλυτα), επιτρέποντας την ποσοτική ανάλυση των αντιλήψεών τους. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό Jamovi. Αρχικά, διεξήχθη περιγραφική στατιστική για τη σκιαγράφηση του δείγματος και τη συνολική τάση των μεταβλητών. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν παραγοντικές αναλύσεις για την επιβεβαίωση της εσωτερικής συνοχής των εργαλείων μέτρησης (Cronbach's α), καθώς και συσχετίσεις Pearson και ανάλυση διασποράς (ANOVA) για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Η επιλογή του Jamovi ως εργαλείο ανάλυσης επέτρεψε την εύλικτη και αξιόπιστη επεξεργασία των δεδομένων, υποστηρίζοντας τόσο την ερμηνεία των αποτελεσμάτων όσο και τη γραφική αποτύπωση των ευρημάτων. Η ερευνητική διαδικασία τηρούσε τις αρχές της ανωνυμίας, της εθελοντικής συμμετοχής και της εμπιστευτικότητας, σύμφωνα με τα πρότυπα της ηθικής στην εκπαιδευτική έρευνα.

2.1 Παρουσίαση των δημογραφικών

Πίνακας 1. Κατανομή του φύλου

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από:		
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Τον πατέρα	28	27.5 %
Τη μητέρα	74	72.5 %

Η πλειονότητα των ερωτηματολογίων συμπληρώθηκε από μητέρες (72.5 %), γεγονός που ευθυγραμμίζεται με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι μητέρες συμμετέχουν συχνότερα σε εκπαιδευτικές έρευνες και εμπλέκονται περισσότερο στην επικοινωνία με το σχολείο.

Πίνακας 2. Κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων

Ηλικία συμμετεχόντων:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έως 30 ετών	15	14.7 %
30-40 ετών	44	43.1 %
40-50 ετών	36	35.3 %
50 ετών και άνω	7	6.9 %

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 30-50 ετών (78.4 %), μια κατηγορία που συμπίπτει με την ηλικία των περισσότερων γονέων παιδιών σχολικής ηλικίας.

Πίνακας 3. Κατανομή της δομής της οικογένειας των συμμετεχόντων

Δομή οικογένειας:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διγονεϊκή	91	89.2 %
Μονογονεϊκή (άγαμος, σε διάσταση, χωρισμένος/η, χήρος/α, κλπ.)	11	10.8 %

Η πλειοψηφία των οικογενειών είναι διγονεϊκές (89.2 %), στοιχείο που αντικατοπτρίζει τη συνήθη οικογενειακή δομή στην Ελλάδα. Παρ' όλα αυτά, καταγράφεται και συμμετοχή από μονογονεϊκές οικογένειες, επιτρέποντας την εξαγωγή συμπερασμάτων και για αυτή την κατηγορία.

Πίνακας 4. Κατανομή του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων

Επίπεδο Σπουδών:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δημοτικό σχολείο	3	2.9 %
Γυμνάσιο-Λύκειο	12	11.8 %
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	44	43.1 %
Μεταπτυχιακό	37	36.3 %

Επίπεδο Σπουδών: Συχνότητα Ποσοστό (%)		
Διδακτορικό	6	5.9 %

Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων είναι γενικά υψηλό, καθώς πάνω από το 85 % διαθέτει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την εγκυρότητα των απαντήσεων, καθώς η εκπαιδευτική επάρκεια διευκολύνει την κατανόηση και συμπλήρωση επιστημονικών εργαλείων.

Πίνακας 5. Κατανομή του φύλου του παιδιού για το οποίο συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο

Φύλο του παιδιού για το οποίο συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Αγόρι	55	53.9 %
Κορίτσι	47	46.1 %

Η κατανομή του φύλου των παιδιών είναι σχετικά ισομερής, γεγονός που εξασφαλίζει ισορροπημένη εκπροσώπηση των δύο φύλων στο δείγμα και επιτρέπει τη σύγκριση πιθανών διαφορών στη συμμετοχή και την απόδοση

Πίνακας 6. Κατανομή του συνολικού αριθμού των παιδιών που ανήκουν στην οικογένεια

Συνολικός αριθμός παιδιών που ανήκουν στην οικογένεια:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1 παιδί	43	42.2 %
2 παιδιά	43	42.2 %
3 παιδιά	16	15.7 %

Η πλειονότητα των οικογενειών έχει ένα ή δύο παιδιά, με ίσο ποσοστό (42.2 %). Το εύρημα αυτό αντανακλά τις σύγχρονες δημογραφικές τάσεις στην Ελλάδα και μπορεί να σχετίζεται με την ποιότητα συμμετοχής και υποστήριξης που δίνεται στο κάθε παιδί.

2.3 Παρουσίαση 3 κλιμάκων (στοιχείων του ερωτηματολογίου)

Πίνακας 7. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση του πρώτου ερωτηματολογίου: Έχετε παρευρεθεί σε γονικές συναντήσεις

Τιμές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1 = Ποτέ	5	4.9 %
2 = Σπάνια	10	9.8 %
3 = Μερικές φορές	20	19.6 %
4 = Συχνά	35	34.3 %
5 = Πάντα	32	31.4 %

Στο Πίνακα 7 παρατηρούμε ότι περίπου το 1/3 των συμμετεχόντων παρευρίσκεται πάντα στις συναντήσεις (31.4 %), ενώ το 34.3 % αναφέρει ότι συμμετέχει συχνά. Συνολικά, το 65.7 % των ερωτώμενων δηλώνει ότι παρευρίσκεται σε αυτές τις συναντήσεις με συχνότητα «συχνά» ή «πάντα», γεγονός που δείχνει υψηλό επίπεδο δέσμευσης στην επικοινωνία με το σχολείο.

Πίνακας 8. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση του δεύτερου ερωτηματολογίου: Προσπαθείτε να ολοκληρώσετε τις εργασίες σας στην ώρα τους

Τιμές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1 = Διαφωνώ απόλυτα	2	2.0 %
3 = Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	12	11.8 %
4 = Συμφωνώ	51	50.0 %
5 = Συμφωνώ απόλυτα	37	36.3 %

Στον Πίνακα 8, το 86.3 % των ερωτώμενων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση, καταδεικνύοντας σημαντική δέσμευση στην έγκαιρη ολοκλήρωση των εργασιών τους.

Πίνακας 9. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση του τρίτου ερωτηματολογίου: Πόσο προετοιμασμένο πιστεύετε ότι είναι το παιδί σας για τις εξετάσεις.

Τιμές	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
1 = Καθόλου	3	2.9 %
2 = Λίγο	4	3.9 %
3 = Ούτε λίγο ούτε πολύ	24	23.5 %
4 = Πολύ	50	49.0 %
5 = Πάρα πολύ	21	20.6 %

Στον Πίνακα 9, περίπου οι μισοί ερωτώμενοι (49.0 %) θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι πολύ προετοιμασμένα, ενώ το 20.6 % δηλώνει ότι είναι πάρα πολύ

προετοιμασμένα. Συνολικά, το 69.6 % των συμμετεχόντων εκφράζει ικανοποίηση ως προς την προετοιμασία των παιδιών τους.

2.4 Υπολογισμός Μέσης Βαθμολογίας (Mean scores) και παρουσίαση τους με περιγραφική στατιστική

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά των εννοιών της έρευνας

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Συνεργασία Γονέων-Σχολείου	3.86	0.820
Προσαρμογή των Μαθητών	3.93	0.672
Εκπαιδευτική Απόδοση	3.77	0.629

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στατιστικά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 10, οι μέσοι όροι για τις έννοιες της έρευνας πλησιάζουν την τιμή 4, κάτι που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες, κατά μέσο όρο, συμφωνούν με τις προτεινόμενες δηλώσεις. Συγκεκριμένα, η Συνεργασία Γονέων-Σχολείου έχει μέσο όρο 3.86, η Προσαρμογή των Μαθητών 3.93 και η Εκπαιδευτική Απόδοση 3.77. Οι τιμές αυτές αντικατοπτρίζουν θετικές απόψεις των ερωτώμενων σε όλες τις έννοιες. Παράλληλα, οι τυπικές αποκλίσεις είναι όλες μικρότερες της μονάδας (0.820, 0.672 και 0.629, αντίστοιχα), κάτι που υποδεικνύει χαμηλή διασπορά στις απαντήσεις και συνεπώς μικρές αποκλίσεις στις απόψεις των ερωτώμενων γύρω από τους μέσους όρους. Αυτά τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι ερωτώμενοι/ες έχουν σχετικά ομοιόμορφες απόψεις, ενισχύοντας την αξιοπιστία των ευρημάτων.

2.5 Υπολογισμός συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των Μέσων Βαθμολογιών (Mean scores)

Πίνακας 11. Πίνακας συσχετίσεων (Pearson) μεταξύ των κλιμάκων της έρευνας

	Συνεργασία Γονέων- Σχολείου		Προσαρμογή των Μαθητών		Εκπαιδευτικ ή Απόδοση
Συνεργασία Γονέων- Σχολείου	—				
Προσαρμογή των Μαθητών	0.882	***	—		
Εκπαιδευτική Απόδοση	0.664	***	0.717	***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Στον Πίνακα 11 που παρατίθεται, παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις τρεις κλίμακες της έρευνας Συνεργασία Γονέων-Σχολείου, Προσαρμογή των Μαθητών και Εκπαιδευτική Απόδοση.

- Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες Συνεργασία Γονέων-Σχολείου και Προσαρμογή των Μαθητών είναι $r=0.882^{***}$ $r = 0.882^{***}$ $r=0.882^{***}$. Πρόκειται για πολύ υψηλή θετική συσχέτιση, που υποδεικνύει ότι οι δύο αυτές κλίμακες έχουν ισχυρή σχέση μεταξύ τους, και η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0.001$ $p < 0.001$ $p<0.001$.
- Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες Συνεργασία Γονέων-Σχολείου και Εκπαιδευτική Απόδοση είναι $r=0.664^{***}$ $r = 0.664^{***}$ $r=0.664^{***}$. Αυτή είναι μια υψηλή θετική συσχέτιση, υποδηλώνοντας ότι η κλίμακα Ε1 σχετίζεται θετικά με την κλίμακα Ε3, με τη συσχέτιση να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p<0.001$ $p < 0.001$ $p<0.001$.
- Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες Προσαρμογή των Μαθητών και Εκπαιδευτική Απόδοση είναι $r=0.717^{***}$ $r = 0.717^{***}$ $r=0.717^{***}$. Αυτή είναι επίσης μια υψηλή θετική συσχέτιση, η οποία δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες Ε2 και Ε3, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p<0.001$ $p < 0.001$ $p<0.001$.

2.6 T-tests με στατιστικά σημαντική διαφορά

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους πατέρες και στις μητέρες όσον αφορά τη συνεργασία με το σχολείο, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

- Τεστ Κανονικότητας Shapiro-Wilk:
- Το τεστ Shapiro-Wilk έδειξε ότι το $p = 0.063 > 0.05$, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν απορρίπτεται η υπόθεση της κανονικότητας για τα δεδομένα.
- Τεστ Ομοιογένειας Διακυμάνσεων Levene:
- Στο τεστ του Levene, το $p = 0.003 < 0.05$, το οποίο δείχνει ότι η παραδοχή της ομοιογένειας των διακυμάνσεων παραβιάζεται. Συνεπώς, θα χρησιμοποιηθεί το τεστ Welch, που είναι κατάλληλο για περιπτώσεις με άνισες διακυμάνσεις.
- Τεστ Welch's:
- Η ανάλυση του τεστ Welch έδειξε $t(36.3) = -3.81$ με $p < 0.001$. Επειδή το p είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0.05, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση (H_0) και επιβεβαιώνουμε την εναλλακτική υπόθεση (H_1), που δηλώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πατέρων και των μητέρων όσον αφορά τη συνεργασία με το σχολείο.
- Περιγραφικά Στατιστικά:

Στον Πίνακα 12 παρατίθενται τα περιγραφικά στατιστικά για τις δύο ομάδες. Οι μητέρες έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M = 4.06$, $SD = 0.645$) στην συνεργασία με το

σχολείο σε σχέση με τους πατέρες ($M = 3.31$, $SD = 0.976$). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$).

Πίνακας 12. Περιγραφικά Στατιστικά της Συνεργασίας Γονέων-Σχολείου ως προς το φύλο των γονέων

	Ομάδα	N	Μέσο ς όρος	Διάμε σος	Τυπική Απόκλι ση	Σφάλμα Μέσου
Συνεργασία Γονέων- Σχολείου ως προς το φύλο των Γονέων	Πατέρας	28	3.31	3.28	0.976	0.185
	Μητέρα	74	4.06	4.00	0.645	0.0750

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους πατέρες και τις μητέρες ως προς την προσαρμογή των μαθητών, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

- Τεστ Κανονικότητας Shapiro-Wilk:
- Στο Shapiro-Wilk τεστ παρατηρούμε ότι το $p = 0.003 < 0.05$, γεγονός που δείχνει ότι η υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, και επομένως δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις παραμετρικές μεθόδους, όπως το ανεξάρτητο t-test. Αντίθετα, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U.
- Τεστ Mann-Whitney U:
- Το αποτέλεσμα του τεστ Mann-Whitney U είναι $p < 0.001$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0.05. Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) και επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση (H_1), που υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πατέρων και των μητέρων ως προς την προσαρμογή των μαθητών.
- Περιγραφικά Στατιστικά:

Στον Πίνακα 13 παρατηρούμε ότι οι μητέρες έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M = 4.10$) σε σχέση με τους πατέρες ($M = 3.49$) στην προσαρμογή των μαθητών. Η τυπική απόκλιση για τις μητέρες είναι μικρότερη ($SD = 0.567$), υποδεικνύοντας μεγαλύτερη συγκέντρωση των δεδομένων γύρω από τον μέσο όρο, ενώ οι πατέρες έχουν μεγαλύτερη διακύμανση ($SD = 0.733$).

Πίνακας 13. Περιγραφικά Στατιστικά της Προσαρμογής των Μαθητών ως προς το φύλο των γονέων

	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου
Προσαρμογή των μαθητών ως προς το φύλο των Γονέων	Πατέρας	28	3.49	3.56	0.733	0.139
	Μητέρα	74	4.10	4.11	0.567	0.0660

2.7. ANOVA με στατιστικά σημαντική διαφορά

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των γονέων ως προς τη συνεργασία τους με το σχολείο, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

Πίνακας 14: Περιγραφικά Στατιστικά του Επιπέδου Σπουδών των Γονέων ως προς την Συνεργασία τους με το Σχολείο

	Επίπεδο Σπουδών:	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	ΣΜ
Επίπεδο Σπουδών Γονέων ως προς την Συνεργασία τους με το Σχολείο	Δημοτικό σχολείο	3	2.56	0.509	0.2940
	Γυμνάσιο-Λύκειο	12	3.28	0.850	0.2452
	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	44	3.88	0.619	0.0932
	Μεταπτυχιακό	37	4.05	0.766	0.1259
	Διδακτορικό	6	4.30	1.422	0.5807

- Τεστ Κανονικότητας Shapiro-Wilk:
- Ο έλεγχος κανονικότητας μέσω του Shapiro-Wilk Test δίνει p-value < 0.05 ($p < 0.001$), το οποίο υποδεικνύει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως, επιλέγεται το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis για την ανάλυση της διαφοράς.
- Τεστ Kruskal-Wallis:

Το p-value του Kruskal-Wallis Test είναι 0.001, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνεργασία των γονέων με το σχολείο ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους.

- Περιγραφικά Στατιστικά:
- Στον Πίνακα 14 φαίνεται ότι οι διαφορές στις μέσες τιμές είναι εμφανείς, με την ομάδα "Διδακτορικό" να έχει τη μεγαλύτερη μέση τιμή συνεργασίας, ακολουθούμενη από την ομάδα "Μεταπτυχιακό". Η ομάδα "Δημοτικό σχολείο" έχει τη χαμηλότερη μέση τιμή συνεργασίας.
- Σύγκριση Ζευγών (Pairwise comparisons):

Στον Πίνακα 15, τα p-values των συγκρίσεων ζευγών είναι κυρίως μεγαλύτερα από το 0.05, υποδεικνύοντας ότι οι διαφορές ανάμεσα στις περισσότερες ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Ωστόσο, η γενική διαφορά μεταξύ των ομάδων επιβεβαιώνεται από το Kruskal-Wallis test.

Πίνακας 15. Εκ των υστέρων έλεγχοι των ομάδων ανά δύο – τεστ DSCF

		W	p
Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο-Λύκειο	2.04	0.598
Δημοτικό σχολείο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	3.61	0.079
Δημοτικό σχολείο	Μεταπτυχιακό	3.54	0.090
Δημοτικό σχολείο	Διδακτορικό	2.29	0.486
Γυμνάσιο-Λύκειο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	3.06	0.193
Γυμνάσιο-Λύκειο	Μεταπτυχιακό	3.68	0.070
Γυμνάσιο-Λύκειο	Διδακτορικό	3.13	0.174
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	2.00	0.619
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Διδακτορικό	3.18	0.162
Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	2.43	0.425

Για να εξεταστεί η Προσαρμογή των Μαθητών με βάση το Επίπεδο Σπουδών των Γονέων ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

Πίνακας 16: Περιγραφική Στατιστικά του Επιπέδου Σπουδών των Γονέων ως προς την Προσαρμογή των Μαθητών στο Σχολείο

	Επίπεδο Σπουδών:	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	ΣΜ
Επιπέδου Σπουδών των Γονέων ως προς την Προσαρμογή	Δημοτικό σχολείο	3	3.30	0.863	0.4983
	Γυμνάσιο- Λύκειο	12	3.44	0.662	0.1912
	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	44	3.92	0.504	0.0759
	Μεταπτυχιακό	37	4.09	0.646	0.1062
	Διδακτορικό	6	4.31	1.214	0.4956

Έλεγχος Κανονικότητας (Shapiro-Wilk):

- Ο Shapiro-Wilk Test έδειξε $p\text{-value} < 0.05$ ($p < 0.001$), υποδεικνύοντας ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως, επιλέγεται το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis για να συνεχίσουμε την ανάλυση.
- Τεστ Kruskal-Wallis:
- Το Kruskal-Wallis Test έδωσε $p\text{-value} = 0.002$, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσαρμογή των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των γονέων. Η εκπαίδευση των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.
- Περιγραφικά Στοιχεία:
- Στον Πίνακα 16 παρατηρούμε ότι οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (π.χ., "Διδακτορικό" και "Μεταπτυχιακό") φαίνεται να έχουν καλύτερη εκτίμηση ή επιρροή στην προσαρμογή των μαθητών, με τη μέση τιμή να αυξάνεται καθώς αυξάνεται το επίπεδο σπουδών των γονέων.
- Σύγκριση Ζευγών (Pairwise Comparisons):
- Στον Πίνακα 17 φαίνεται ότι οι συγκρίσεις ζευγών έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προσαρμογή των μαθητών μεταξύ των εξής ομάδων:
- Η ομάδα Γυμνάσιο-Λύκειο παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσαρμογή των μαθητών σε σύγκριση με:
- Μεταπτυχιακό ($p = 0.024$)
- Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ ($p = 0.050$)

Πίνακας 17. Εκ των υστέρων έλεγχοι των ομάδων ανά δύο – τεστ DSCF

		W	p
Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο-Λύκειο	0.410	0.998
Δημοτικό σχολείο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	2.169	0.541
Δημοτικό σχολείο	Μεταπτυχιακό	2.622	0.343
Δημοτικό σχολείο	Διδακτορικό	2.228	0.513
Γυμνάσιο-Λύκειο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	3.857	0.050
Γυμνάσιο-Λύκειο	Μεταπτυχιακό	4.219	0.024
Γυμνάσιο-Λύκειο	Διδακτορικό	2.923	0.235
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	1.918	0.656
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Διδακτορικό	3.415	0.111
Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	2.535	0.378

Για να εξεταστεί η Εκπαιδευτική Απόδοση των Μαθητών με βάση το Επίπεδο Σπουδών των Γονέων πραγματοποιήθηκαν τα εξής βήματα:

Πίνακας 18: Περιγραφική Στατιστικά του Επιπέδου Σπουδών των Γονέων ως προς την Εκπαιδευτική Απόδοση των Μαθητών στο Σχολείο

	Επίπεδο Σπουδών:	N	Μέσο ς όρος	Τυπική Απόκλιση	ΣΜ
Επίπεδο Σπουδών Γονέων ως προς την Εκπαιδευτική Απόδοση των Μαθητών					
	Δημοτικό σχολείο	3	3.17	0.709	0.4096
	Γυμνάσιο-Λύκειο	12	3.21	0.571	0.1649
	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	44	3.80	0.398	0.0599
	Μεταπτυχιακό	37	3.92	0.618	0.1017
	Διδακτορικό	6	4.08	1.301	0.5313

- Έλεγχος Κανονικότητας (Shapiro-Wilk):

- Ο Shapiro-Wilk Test έδειξε $p\text{-value} < 0.05$ ($p < 0.001$), υποδεικνύοντας ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως, το κατάλληλο τεστ για να εξετάσουμε τη διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis.
- Τεστ Kruskal-Wallis:

Το Kruskal-Wallis Test έδωσε $p\text{-value} < 0.001$, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των γονέων. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών διαφέρει σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

- Περιγραφικά Στοιχεία:
- Στον Πίνακα 18 παρατηρούμε ότι οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (π.χ., "Μεταπτυχιακό" και "Διδακτορικό") φαίνεται να σχετίζονται με υψηλότερες μέσες τιμές στην εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών.
- Σύγκριση Ζευγών (Pairwise Comparisons):

Στον Πίνακα 19 οι συγκρίσεις ζευγών έδειξαν σημαντικές διαφορές στην εκπαιδευτική απόδοση μεταξύ των ομάδων "Γυμνάσιο-Λύκειο" και "Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ" ($p = 0.006$) και "Γυμνάσιο-Λύκειο" και "Μεταπτυχιακό" ($p = 0.006$). Αυτό υποδεικνύει ότι οι γονείς με επίπεδο εκπαίδευσης Γυμνασίου-Λυκείου παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες στην εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών σε σχέση με τους γονείς με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.

Πίνακας 19. Εκ των υστέρων έλεγχοι των ομάδων ανά δύο – τεστ DSCF

		W	p
Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο-Λύκειο	-0.205	1.000
Δημοτικό σχολείο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	2.377	0.446
Δημοτικό σχολείο	Μεταπτυχιακό	2.623	0.342
Δημοτικό σχολείο	Διδακτορικό	2.191	0.530
Γυμνάσιο-Λύκειο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	4.797	0.006
Γυμνάσιο-Λύκειο	Μεταπτυχιακό	4.827	0.006
Γυμνάσιο-Λύκειο	Διδακτορικό	2.988	0.215
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	1.527	0.817
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Διδακτορικό	3.237	0.148
Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	2.336	0.464

3. Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του λογισμικού Jamoní, αξιοποιώντας περιγραφικά στατιστικά, τεστ t , μη παραμετρικές δοκιμές (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis) και συσχετίσεις Pearson. Τα βασικά αποτελέσματα είναι τα εξής:

- Οι μητέρες δήλωσαν σημαντικά υψηλότερη συνεργασία με το σχολείο σε σχέση με τους πατέρες ($M = 4.06$ έναντι $M = 3.31$, $p < 0.001$), καθώς και υψηλότερη εκτίμηση για την προσαρμογή των μαθητών ($M = 4.10$ έναντι $M = 3.49$, $p < 0.001$).
- Οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν αυξημένη συνεργασία με το σχολείο και εκτιμούν υψηλότερα τόσο την προσαρμογή όσο και την εκπαιδευτική απόδοση των παιδιών τους.
- Παρατηρήθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της συνεργασίας γονέων-σχολείου και της προσαρμογής των μαθητών ($r = 0.882$, $p < 0.001$), αλλά και μεταξύ προσαρμογής και εκπαιδευτικής απόδοσης ($r = 0.717$, $p < 0.001$).
- Το φύλο του παιδιού και η οικογενειακή δομή δεν φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά τις υπό εξέταση μεταβλητές.

4. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σημασία της ποιοτικής συνεργασίας γονέων και σχολείου ως καθοριστικού παράγοντα για τη σχολική προσαρμογή και την εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών. Η συστηματική ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε σαφείς και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των βασικών εννοιών της έρευνας. Η υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της συνεργασίας γονέων-σχολείου και της προσαρμογής των μαθητών ($r = 0.882$, $p < .001$), καθώς και με την εκπαιδευτική απόδοση ($r = 0.664$, $p < .001$), υπογραμμίζει την πολυδιάστατη επίδραση που μπορεί να έχει η γονεϊκή εμπλοκή στην καθημερινή σχολική εμπειρία και την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Τα ευρήματα συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές του οικοσυστημικού μοντέλου του Bronfenbrenner (1979), σύμφωνα με το οποίο η άμεση αλληλεπίδραση του παιδιού με τα περιβάλλοντα όπου δραστηριοποιείται (όπως η οικογένεια και το σχολείο) διαμορφώνει καθοριστικά την ανάπτυξή του. Αντίστοιχα, η θεωρία των σχολείων ως κοινότητες μάθησης (Bryk & Schneider, 2002) ενισχύει την αντίληψη ότι η εμπιστοσύνη και η σταθερή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών συμβάλλει στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος που ευνοεί τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών.

Στην παρούσα μελέτη, επιβεβαιώνεται επίσης η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων σε όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Οι γονείς με πανεπιστημιακή ή μεταπτυχιακή εκπαίδευση ανέφεραν υψηλότερη συμμετοχή στη συνεργασία με το σχολείο, καθώς και θετικότερη εκτίμηση της προσαρμογής και της απόδοσης των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με τις διαπιστώσεις των Desimone (2001) και Fan (2001), οι οποίοι αναφέρουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των

γονέων σχετίζεται θετικά με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, τη γνώση των διαδικασιών μάθησης και την ενεργή συμμετοχή στην υποστήριξη του παιδιού.

Επιπλέον, η μελέτη αναδεικνύει ότι οι μητέρες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής σε σχέση με τους πατέρες. Είτε πρόκειται για την επικοινωνία με το σχολείο είτε για την εκτίμηση της προσαρμογής του παιδιού, οι μητέρες φαίνεται να αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον ρόλο της εκπαιδευτικής εποπτείας, επιβεβαιώνοντας τάσεις που έχουν επισημανθεί και από προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Arnold et al., 2008· Stewart, 2008). Αυτό το εύρημα ενισχύει την ανάγκη να σχεδιαστούν στοχευμένες πρακτικές προσέγγισης των πατέρων, ώστε να ενθαρρυνθεί η ισόρροπη συμμετοχή και των δύο γονέων στην εκπαιδευτική ζωή των παιδιών.

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι το φύλο του παιδιού, ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια και η ηλικία των γονέων δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις κύριες μεταβλητές, γεγονός που υποδεικνύει πως η ποιότητα και όχι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας είναι ο βασικός μοχλός ενίσχυσης της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή.

5. Επίλογος

Η μελέτη επιβεβαιώνει τη θέση ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική διαδικασία δεν αποτελεί συμπληρωματικό στοιχείο, αλλά κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας και ομαλής ψυχοπαιδαγωγικής ανάπτυξης των μαθητών. Τα δεδομένα που αναλύθηκαν τεκμηριώνουν ότι η στενή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα μαθητικής προσαρμογής και καλύτερη εκπαιδευτική απόδοση, στοιχείο που αναδεικνύεται συστηματικά και στη διεθνή βιβλιογραφία (Erstein, 2021· Castro et al., 2022· Jeynes, 2022).

Η μελέτη αποτυπώνει επίσης τις κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν από το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων. Οι γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο όχι μόνο εμπλέκονται πιο ενεργά, αλλά και αξιολογούν θετικότερα την πρόοδο των παιδιών τους, ενδεχομένως επειδή έχουν αυξημένη πρόσβαση σε γνώσεις, πόρους και δικτυώσεις που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους. Συνεπώς, η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να παραβλέπει τον ρόλο των κοινωνικομορφωτικών παραγόντων και πρέπει να περιλαμβάνει δράσεις συστηματικής στήριξης όλων των οικογενειών, ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης ή φύλου. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει μέσα από:

- Την καθιέρωση απογευματινών ή ευέλικτων ωρών επικοινωνίας με τους γονείς.
- Τη διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων και ενημερωτικών σεμιναρίων για την υποστήριξη του ρόλου των γονέων στη μελέτη και την ψυχοκοινωνική ενίσχυση των παιδιών.
- Τη δημιουργία σχολικών δράσεων ενίσχυσης της πατρικής παρουσίας, όπως “Πατρική Ημέρα” ή ομάδες γονέων με ποικίλα προφίλ.

- Τη συμμετοχή γονέων σε συμβουλευτικά όργανα και επιτροπές που επηρεάζουν τον σχολικό σχεδιασμό και την καθημερινότητα, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση του «ανήκειν» και την αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Η επένδυση στη συστηματική και όχι περιστασιακή συνεργασία με την οικογένεια, καθώς και η προώθηση μιας κουλτούρας ανοιχτής και δημοκρατικής επικοινωνίας, μπορούν να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά για το μαθησιακό, κοινωνικό και συναισθηματικό όφελος των παιδιών. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει τεκμηριωμένα στην ενίσχυση αυτής της προσέγγισης, προσφέροντας κατευθύνσεις για εφαρμοσμένες πολιτικές ενδυνάμωσης του δεσμού σχολείου και οικογένειας.

Βιβλιογραφία

- Arifa, L. L., Susilawati, E., Faruk, M., & Laily, N. (2021). The urgency of the role of parents in fostering children morality (Study of Surah Luqman verses 12-24). *Al Ghazali*, 4(2), 195–216.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37, 74-90.
- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, 117, 1-34.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bunting, H., Drew, H., Lasseigne, A., & Anderson-Butcher, D. (2013). Enhancing parental involvement and family resources. In C. Franklin, M. B. Harris, P. Allen-Meares (Eds.), *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (pp. 633-645). New York, NY: Oxford University Press.
- Cahyawati, F. F., Muslihudin, M., Suklani, S. (2021). The Impact of Family Environment and Habitual Programs in Islamic Religious Education Subjects on the Formation of Student Character. *Jurnal Educatio Fkip Unma*, 7(1), 7–11.
- Desimone, L. (2001). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erdener, M. A. (2016). Principals' and teachers' practices about parent involvement in schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 151–159.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.
- Galindo, C., Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90-103.

- Ma, X., Shen, J., & Krenn, H. Y. (2014). The relationship between parental involvement and adequate yearly progress among urban, suburban, and rural schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 629–650.
- Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72, 549-576.
- National Center for Learning and Citizenship. (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy.
- Nurfarida, E., & Solihat, I. (2017). Children story literacy in the family as a learning tool for shaping the character of elementary school children. *Journal of Elementary School Education (JPSPD)*, 4(2), 258–271.
- Piaget, J. (1981). *Their relations during child development*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement the influence of school-and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40, 179-204.
- Sudarsana, I. K. (2018). The role of family and society in the decentralization of national education. Maha Widya Bhuwana: *Journal of Education, Religion, and Culture*, 1(1).
- Suprajogo, T. (2017). The main actors in children education in the digital era: Family or environment? Yaa Bunayya: *Journal of Early Childhood Education*, 1(1), 13–20.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Untara, I. M. G. S., Somawati, A. V. (2020). Internalization of character education in early childhood within Hindu families in Timpag Village, Tabanan Regency. Cetta: *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 333–358.
- Venter, N. V. L., Joubert, J., Chetty, R. (2014). Characteristics of a school, community and family partnership to increase parental involvement in learning at rural multigrade schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 12–25.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Διδακτικά σενάρια

«Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδος»: Σενάριο διδασκαλίας για τους/τις μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου

Αναστασία Δόβα-Δοβοπούλου & Ιωάννης Μήσιος

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει ένα διαθεματικό και βιωματικό σενάριο διδασκαλίας για την Ε΄ τάξη δημοτικού με τίτλο «Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδος». Στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τους νομούς και τις πρωτεύουσες της χώρας μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη γεωγραφική σκέψη, τη συνεργασία και την περιβαλλοντική συνείδηση. Το σενάριο υλοποιείται σε τρεις διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει οδηγό διδασκαλίας και φύλλα εργασίας. Καινοτομεί συνδέοντας τη Γεωγραφία με την Ιστορία, τον Πολιτισμό και τη Μελέτη Περιβάλλοντος, αξιοποιώντας εργαλεία όπως ο διαδραστικός πίνακας, τα tablets και εφαρμογές όπως το Google Earth και το My Maps. Δραστηριότητες όπως το «Κυνήγι θησαυρού» και ο «Τροχός της τύχης» καθιστούν τη μάθηση παιγνιώδη και ελκυστική. Το σενάριο βασίζεται σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και προσαρμόζεται σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Τέλος, για την αξιολόγηση αξιοποιείται η δημιουργία *podcast*, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την ομαδική εργασία. Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί με επιπλέον διαδραστικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Λέξεις-κλειδιά: σενάριο διδασκαλίας, νομοί της Ελλάδος, δημοτικό σχολείο

0. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αφορά την παρουσίαση ενός διαθεματικού και παιγνιώδους σεναρίου διδασκαλίας με τίτλο «Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδος», το οποίο σχεδιάστηκε για την Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Το σενάριο αντλεί το περιεχόμενό του από το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας και συγκεκριμένα από τη θεματική ενότητα «Νομοί της Ελλάδος», όπως αυτή παρουσιάζεται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Κουτσόπουλος κ. ά. (2010), Βιβλίο Γεωγραφίας, Ενότητα 35, 115). Παράλληλα, ενσωματώνει στοιχεία από τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά και το Εργαστήριο Δεξιοτήτων, επιτυγχάνοντας μια ουσιαστική διαθεματική προσέγγιση. Στόχος της δημιουργίας του σεναρίου είναι η καλλιέργεια της γεωγραφικής σκέψης και της χωρικής επίγνωσης των μαθητών/τριών, όχι μέσα από παραδοσιακές μεθόδους αποστήθισης, αλλά μέσα από μια παιγνιώδη, διαδραστική και βιωματική διαδικασία. Οι μαθητές/τριες καλούνται να

συμμετάσχουν ενεργά σε ένα «Κυνήγι θησαυρού», κατά το οποίο ανακαλύπτουν τους νομούς και τις πρωτεύουσές τους μέσα από γρίφους, ομαδική εργασία, χρήση χαρτών και δημιουργικές δραστηριότητες (Γούλα, 2019). Μέσω αυτής της προσέγγισης, ενισχύονται δεξιότητες όπως η συνεργασία, η παρατηρητικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Το σενάριο διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, προτείνοντας έναν ευέλικτο και συμπεριληπτικό τρόπο μάθησης που απευθύνεται σε διαφορετικούς τύπους μαθητών/τριών (οπτικούς, ακουστικούς, κιναισθητικούς). Ενθαρρύνει τη σύνδεση της γεωγραφικής γνώσης με την καθημερινότητα, την πολιτισμική ταυτότητα και την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών/τριών. Καινοτομία του σεναρίου αποτελεί και ο τρόπος αξιολόγησης: πέρα από την παρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση και τις ομαδικές παρουσιάσεις, ενσωματώνεται και η δημιουργία podcast (Καμήλος, 2024). Οι μαθητές/τριες, οργανωμένοι/ες σε ομάδες, δημιουργούν ένα σύντομο ηχητικό επεισόδιο στο οποίο παρουσιάζουν έναν νομό της Ελλάδας με στοιχεία γεωγραφικά, πολιτισμικά και ιστορικά. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη δημιουργική έκφραση, την οργάνωση πληροφοριών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν αναλυτικά η φιλοσοφία και οι στόχοι του σεναρίου, η μεθοδολογία που ακολουθείται, οι φάσεις της διδασκαλίας και οι πολυδιάστατοι τρόποι αξιολόγησης, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο πώς η ενσωμάτωση του podcast μπορεί να ενδυναμώσει τη μαθησιακή εμπειρία με έναν σύγχρονο και ελκυστικό τρόπο (Σοφός, 2021).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στην παρούσα εργασία, η δομή του οδηγού οργάνωσης διδασκαλίας περιλαμβάνει τα παρακάτω τμήματα (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010· Ευαγγέλου, 2012· Διαμάντης, 2022· Ι.Ε.Π., 2022).

- α) Τίτλος: «Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδος»
- β) Εμπλεκόμενα Γνωστικά Αντικείμενα: Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εργαστήριο Δεξιοτήτων, Εικαστικά
- γ) Πρωτοτυπία Σεναρίου: Το σενάριο διακρίνεται για τη διαθεματική και βιωματική του προσέγγιση, καθώς απομακρύνεται από τη στείρα απομνημόνευση και επιχειρεί να συνδέσει τη Γεωγραφία με πτυχές της Ιστορίας, του Πολιτισμού και της Οικονομίας κάθε περιοχής. Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως το «Κυνήγι θησαυρού» και η δημιουργία podcast, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά, ενισχύοντας δεξιότητες συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και παρατηρητικότητας. Επιπλέον, η διδακτική προσέγγιση προσαρμόζεται σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, καθιστώντας τη μάθηση περισσότερο ευχάριστη και ουσιαστική (Τζίμας, 2024).
- δ) Τάξεις εφαρμογής του σεναρίου: Ε' δημοτικού

- ε) Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές/θεματικές ενότητες και συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών: Στο πρόγραμμα Σπουδών της Ε' δημοτικού Σχολείου υπάρχει συμβατότητα με το Σενάριο Διδασκαλίας αφού γίνεται αναφορά στη θεματική Ενότητα «Νομοί της Ελλάδος» (σ. 115, ενότητα 35, Βιβλίο Γεωγραφίας) (Αθανασοπούλου, 2016).
- στ) Εναλλακτικές ιδέες των μαθητών/τριών: Μια συχνή παρανόηση αφορά την αντίληψη ότι η γεωγραφική θέση ενός νομού καθορίζεται, για παράδειγμα, από το κλίμα ή τον τουριστικό του χαρακτήρα. Επίσης, παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάγνωση χαρτών, καθώς οι μαθητές/τριες συχνά εστιάζουν σε οπτικά στοιχεία (π.χ., χρώματα ή γνωστές πόλεις), χωρίς να κατανοούν επαρκώς τη διοικητική διαίρεση της χώρας. Οι παραπάνω εναλλακτικές ιδέες αναδεικνύουν την ανάγκη για πιο βιωματική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση, ώστε η νέα γνώση να δομηθεί με τρόπο ουσιαστικό και όχι απλώς πληροφοριακό (Σαμαρά & Κώτσης, 2023).
- ζ) Διδακτικοί στόχοι: Οι στόχοι του παρόντος σεναρίου στηρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα: γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό, με σκοπό την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσα από μια ενεργή και συμμετοχική μαθησιακή διαδικασία. Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν σωστά τους νομούς της Ελλάδας και τις πρωτεύουσές τους, να εντοπίζουν γεωγραφικά τις βασικές περιοχές στον χάρτη και να κατανοούν τη διοικητική διαίρεση της χώρας. Επιπλέον, στόχος είναι να μπορούν να περιγράφουν τα κύρια χαρακτηριστικά κάθε νομού, όπως φυσικά γνωρίσματα, πολιτιστικά στοιχεία και ιστορικά χαρακτηριστικά. Σε συναισθηματικό επίπεδο, το σενάριο επιδιώκει την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη γεωγραφική γνώση και στην εξερεύνηση διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα και θα αναπτύξουν ενδιαφέρον για την ποικιλομορφία του ελληνικού τοπίου, καλλιεργώντας σεβασμό και ευαισθησία απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Σε ψυχοκινητικό επίπεδο, οι μαθητές/τριες θα χρησιμοποιήσουν γεωγραφικά εργαλεία, όπως χάρτες και συντεταγμένες, με σκοπό την εξάσκηση στην προσανατολισμένη παρατήρηση και εντοπισμό. Θα μάθουν επίσης να παρουσιάζουν με σαφήνεια τις ομαδικές εργασίες τους, αξιοποιώντας δημιουργικά μέσα όπως αφίσες, διαγράμματα και διαδραστικούς χάρτες, ενώ ταυτόχρονα θα αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικής εργασίας μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες και κοινές δράσεις.
- η) Εκτιμώμενη διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες
- θ) Η παρούσα εργασία βασίζεται στις 5 φάσεις του εποικοδομητικού μοντέλου.
- ι) Οργάνωση διδασκαλίας: Η δραστηριότητα οργανώνεται με βάση τη συνεργατική και βιωματική μάθηση, δίνοντας έμφαση στην ενεργό εμπλοκή

των μαθητών/τριών μέσω ενός παιγνιώδους πλαισίου. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων, καθεμία εκ των οποίων λαμβάνει έναν «χάρτη θησαυρού» με γρίφους, ερωτήσεις και αποστολές σχετικές με τους νομούς της Ελλάδας. Η τάξη οργανώνεται σε θεματικές «γωνιές δραστηριοτήτων»: γωνιά χαρτών, όπου χρησιμοποιούνται φυσικοί και πολιτικοί χάρτες για εντοπισμό περιοχών, γωνιά υπολογιστών/ταμπλετών για αναζήτηση πληροφοριών και χρήση διαδραστικών εργαλείων και γωνιά δημιουργίας, όπου οι ομάδες καταγράφουν, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν τα ευρήματά τους. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ενισχύει την υπευθυνότητα, την καλλιτεχνική έκφραση και τη δημόσια ομιλία. Η συνολική οργάνωση ευνοεί τη μαθησιακή αυτονομία, τη διαθεματικότητα και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων. (Παπαδάκης, 2020).

ια) Υλικό-τεχνική υποδομή: Για την επιτυχημένη υλοποίηση της δραστηριότητας «Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδας – Κυνήγι θησαυρού!» (Γούλα, 2019) απαιτείται κατάλληλα οργανωμένη υλικοτεχνική υποδομή που ενισχύει τη συνεργατική και πολυτροπική μάθηση. Η χρήση διαδραστικού πίνακα ή προτζέκτορα εξασφαλίζει την οπτικοποίηση των οδηγιών και την παρουσίαση των γεωγραφικών δεδομένων, ενώ οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες με πρόσβαση σε υπολογιστές ή tablets, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία όπως το Google Earth, το My Maps και εκπαιδευτικές πηγές (π.χ., Wikipedia, εγκυκλοπαίδειες). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν έντυπο υλικό (χάρτες, εικόνες, πληροφοριακά φυλλάδια), καθώς και δημιουργικά υλικά (χαρτόνια, μαρκαδόρους, κόλλες) για την κατασκευή αφισών και παρουσιάσεων. Η τεχνολογία ενσωματώνεται πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία με εφαρμογές παρουσίασης όπως το PowerPoint ή το Canva, ενώ οι χώροι της τάξης διαμορφώνονται κατάλληλα ώστε να υποστηρίζουν τη μαθησιακή δραστηριότητα σε φυσικό και ψηφιακό επίπεδο.

2. Μεθοδολογία

2.1 Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας – Μαθησιακές Δραστηριότητες

Το σενάριο διδασκαλίας «Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδας – Κυνήγι θησαυρού!» χωρίζεται σε έξι φάσεις, καθεμία από τα οποία περιλαμβάνει στοχευμένες μαθησιακές δραστηριότητες, και είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και να προάγει τη συνεργασία, την εξερεύνηση και την εφαρμογή νέας γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες.

2.1.1 1^η Φάση: Έλεγχος Μαθησιακής ή Γνωσιολογικής Ετοιμότητας

Σκοπός: Να ανιχνευθούν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις και γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τους νομούς της Ελλάδας και τις πρωτεύουσές τους, καθώς και να καταγραφούν τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους.

α) Μαθησιακές Δραστηριότητες:

- Ερωτηματολόγιο/Διαγνωστική Άσκηση: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν την Ελλάδα, τους νομούς και τις πρωτεύουσές της. Οι ερωτήσεις μπορούν να είναι τόσο κλειστές όσο και ανοιχτές.
- Συζήτηση στην τάξη: Με βάση τις απαντήσεις, ο/η εκπαιδευτικός κατευθύνει τη συζήτηση για να εξετάσει ποια είναι τα σημεία γνώσης ή άγνοιας, εντοπίζοντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών για το θέμα.

β) Ενέργειες του/της Εκπαιδευτικού:

- Ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί και καταγράφει τις απαντήσεις και εντυπώσεις των μαθητών/τριών.
- Παρέχει καθοδήγηση στην κατηγοριοποίηση των γνώσεων και ενδιαφερόντων.

γ) Ενέργειες Μαθητών/τριών:

- Απαντούν στο ερωτηματολόγιο και συμμετέχουν στη συζήτηση, εκφράζοντας τις απόψεις και τις γνώσεις τους για το θέμα.

2.1.2 2^η Φάση: Προσανατολισμός του Ενδιαφέροντος των Μαθητών/τριών (Αφόρμηση)

Σκοπός: Να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τη θεματική του μαθήματος, δημιουργώντας μια σύνδεση με το καθημερινό τους περιβάλλον.

α) Μαθησιακές Δραστηριότητες:

- Προβολή Βίντεο ή Εικόνας: Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα βίντεο ή εικόνα που δείχνει τους διάφορους νομούς της Ελλάδας, τα τοπία, τα μνημεία ή διάσημα αξιοθέατα και στη συνέχεια οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τις ερωτήσεις.
- Σύντομη Ιστορία ή Μύθος: Ο/Η εκπαιδευτικός αφηγείται μια ιστορία ή μύθο σχετικό με κάποιο νομό ή την πρωτεύουσα της Ελλάδας.
- Δραστηριότητα: Αφού διαβάσετε προσεκτικά τους παραπάνω μύθους (maríola: Μύθοι και θρύλοι για τη λίμνη των Ιωαννίνων) καταγράψτε τις εντυπώσεις σας σε μία παράγραφο και συζητήστε τους στη τάξη με την βοήθεια του/της δασκάλου/ας.
 - Πιστεύετε ότι αληθεύουν;
 - Ποιος μύθος σας έκανε περισσότερο εντύπωση;
 - Γνωρίζατε κάποιον από αυτούς;
 - Γνωρίζετε κάποιον άλλον μύθο εσείς;

β) Ενέργειες του/της Εκπαιδευτικού:

- Διοργανώνει την προβολή του βίντεο ή της εικόνας, εστιάζοντας σε περιοχές που οι μαθητές/τριες ίσως δεν γνωρίζουν καλά.
- Ενθαρρύνει τη συζήτηση για να εντοπίσει περιοχές ενδιαφέροντος για τους/τις μαθητές/τριες.

γ) Ενέργειες Μαθητών/τριών:

- Παρακολουθούν το βίντεο και συμμετέχουν ενεργά στην αναζήτηση των στοιχείων που τους εντυπωσιάζουν.
- Διατυπώνουν ερωτήματα και αναστοχασμούς σχετικά με τις περιοχές της Ελλάδας.
- Διδακτική τεχνική που χρησιμοποιείται είναι ο καταιγισμός ιδεών.

2.1.3 3^η Φάση: Ανίχνευση Ιδεών των Μαθητών/τριών

Σκοπός: Να εντοπιστούν οι ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τις διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Εκτός από την αρχική ανίχνευση των ιδεών των μαθητών/τριών για το υπό μελέτη θέμα, σε αυτή τη φάση ο/η εκπαιδευτικός είναι εφικτό να αξιοποιήσει διδακτικές τεχνικές, όπως είναι η τεχνική του καταιγισμού των ιδεών, για την ανίχνευση των ιδεών των μαθητών/τριών για όρους που σχετίζονται με τους νομούς της Ελλάδας. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και απαντούν στις εξής ερωτήσεις:

- Ποιες περιοχές ή νομούς της Ελλάδας γνωρίζετε; Μπορείτε να τους ονομάσετε;
- Έχετε επισκεφθεί κάποια περιοχή ή νομό της Ελλάδας; Ποια χαρακτηριστικά θυμάστε από εκεί;
- Τι έρχεται στο μυαλό σας όταν ακούτε τη λέξη “Ελλάδα”;
- Υπάρχουν περιοχές στην Ελλάδα που πιστεύετε ότι είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους; Αν ναι, ποιες και γιατί;

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες να καταγράψουν τις ιδέες τους σε ένα φύλλο εργασίας. Έπειτα εκλέγεται ένας/μία εκπρόσωπος από κάθε ομάδα ο/η οποίος/α ανακοινώνει αυτές τις ιδέες στην ολομέλεια της τάξης. Τέλος οι ιδέες καταγράφονται στο πίνακα από τον/την εκπαιδευτικό και συζητούνται

α) Ενέργειες του/της Εκπαιδευτικού:

- Συντονίζει τη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών και βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να οργανώσουν τις πληροφορίες σε κατηγορίες.
- Καθοδηγεί τη συζήτηση για να εξετάσει τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιοχών της Ελλάδας.

β) Ενέργειες Μαθητών/τριών:

- Συμμετέχουν στον καταιγισμό ιδεών και καταγράφουν τις αντιλήψεις τους.
- Συνεργάζονται για να ανακαλύψουν και να οργανώσουν τις ιδέες τους.

2.1.4 4^η Φάση: Εισαγωγή της Νέας Γνώσης – Επαφή με τα Νέα Δεδομένα

Σκοπός: Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες με τη νέα γνώση.

α) Μαθησιακές Δραστηριότητες (μέρος 1): Ο/Η εκπαιδευτικός:

- έχει σχεδιάσει σε ένα κανσόν το περίγραμμα της Ελλάδας στο οποίο περιλαμβάνονται μόνο οι Περιφέρειες. Επίσης, έχει φέρει μαζί του/της μια κλεψύδρα και έναν τροχό στον οποίο αναγράφονται οι 13 Περιφέρειες.
- Παρουσιάζει βασικά δεδομένα για ορισμένους νομούς (γεωγραφία, αξιοθέατα, πολιτισμός, οικονομία) με τη χρήση διαφανειών ή εικόνων.

β) Μαθησιακές Δραστηριότητες (μέρος 2): Τροχός της τύχης

- Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 2-3 ατόμων. Στη συνέχεια, οι ομάδες καλούνται να γυρίσουν τον τροχό. Όταν ο δείκτης σταματήσει, η κάθε ομάδα μετά από σύσκεψη θα πρέπει μέσα σε ένα διάστημα λίγων λεπτών να βρει όσο περισσότερους νομούς μπορεί που να ανήκουν στην περιφέρεια που της έτυχε. Τέλος, θα πρέπει να αναγράψουν τους νομούς που βρήκαν στον χάρτη, που θα αναπαριστά το ταμπλό και όλα αυτά πριν η κλεψύδρα αδειάσει.

γ) Ενέργειες του/της Εκπαιδευτικού:

- Παρουσιάζει τη νέα γνώση μέσω ψηφιακών εργαλείων, χάρτη ή προβολής εικόνας.
- Καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην εφαρμογή της νέας γνώσης σε φύλλο εργασίας.

δ) Ενέργειες Μαθητών/τριών:

- Παίρνουν σημειώσεις και συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας.
- Συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση για να κατανοήσουν την καινούργια γνώση.

2.1.5 5^η Φάση: Εφαρμογή της Νέας Γνώσης – Δραστηριότητες Εμπέδωσης και Γενίκευσης

Σκοπός: Να εφαρμοστεί η νέα γνώση σε πρακτικές δραστηριότητες και να γενικευθούν οι μαθησιακές διαδικασίες.

α) Μαθησιακές Δραστηριότητες:

- Δραστηριότητα παιχνίδι ρόλων: Οι μαθητές/τριες οργανώνονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν ρόλους (π.χ., τουριστικός οδηγός, γεωγράφος, ιστορικός) για να «παρουσιάσουν» έναν νομό στους/στις άλλους/ες μαθητές/τριες.
- Δραστηριότητα: Αξιοποίηση εφαρμογής Γεωγραφία της Ελλάδας που οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες απαντούν σε ερωτήσεις γνώσεων κουίζ με θέμα τη Γεωγραφία της Ελλάδας.

β) Ενέργειες του/της Εκπαιδευτικού:

- Παρακολουθεί τις εργασίες των μαθητών/τριών και παρέχει καθοδήγηση κατά την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων.
- Προσφέρει ανατροφοδότηση για την ποιότητα των παρουσιάσεων και των χαρτών.

γ) Ενέργειες Μαθητών/τριών:

- Συνεργάζονται για την εκπόνηση των εργασιών τους.
- Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στους/στις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες και συζητούν για τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία των περιοχών.

2.1.6 6^η Φάση: Ανακεφαλαίωση – Ανατροφοδότηση

Σκοπός: Να συνοψιστούν και να αξιολογηθούν τα κύρια σημεία του μαθήματος και να επιβεβαιωθεί η κατανόηση των μαθητών/τριών.

α) Μαθησιακές Δραστηριότητες:

- **Λεκτική Ανακεφαλαίωση:** Ο/Η εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία του μαθήματος με τη βοήθεια των μαθητών/τριών.
 - **Σχηματική Ανακεφαλαίωση:** Οι μαθητές/τριες δημιουργούν εννοιολογικούς χάρτες ή διάγραμμα με τα βασικά στοιχεία του μαθήματος.
 - **Απολογιστική ανακεφαλαίωση:** Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τη διαδικασία μάθησης, ανακεφαλαιώνουν τα βασικά σημεία και αναστοχάζονται πάνω στη νέα γνώση που αποκτήθηκε.
 - **Δραστηριότητα:** Κάντε κλικ στο λινκ Cmap | CmapTools και δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη με έναν Νομό που θα επιλέξετε και την πρωτεύουσα που αντιστοιχεί και επισημάνετε ορισμένα χαρακτηριστικά του π.χ.,αξιοθέατα. Οδηγίες χρήσης της εφαρμογής: Δημιουργία Εννοιολογικών χαρτών με Cmap Tools - YouTube
- β) Ενέργειες του/της Εκπαιδευτικού:
- Καθοδηγεί την ανακεφαλαίωση μέσω συζήτησης και σχημάτων.
 - Παρέχει ανατροφοδότηση και διευκρινίσεις.
- γ) Ενέργειες Μαθητών/τριών:
- Συμμετέχουν στην ανακεφαλαίωση και δημιουργούν σχήματα ή χάρτες.
 - Αναστοχάζονται πάνω στη διαδικασία μάθησης και τα αποτελέσματα.

2.2 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου με θέμα τους νομούς της Ελλάδας επικεντρώνεται στο κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι μαθησιακοί στόχοι, εάν εφαρμόστηκαν κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς και στο αν καλύφθηκαν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Η διαδικασία αξιολόγησης δεν αφορά μόνο την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών/τριών, αλλά λειτουργεί και ως εργαλείο αναστοχασμού για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να εξάγει συμπεράσματα που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση του podcast ως εργαλείο αξιολόγησης αναδεικνύεται ιδιαίτερα δημιουργική και παιδαγωγικά ουσιαστική. Μέσω της ηχογράφησης ενός σύντομου podcast, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στη γνώση που απέκτησαν, να παρουσιάσουν πληροφορίες για τους νομούς που μελέτησαν και να αξιοποιήσουν τις επικοινωνιακές και δημιουργικές τους δεξιότητες. Η δραστηριότητα αυτή ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και λειτουργεί ως ένα εναλλακτικό μέσο τελικής αξιολόγησης με βιωματικό χαρακτήρα. Παράλληλα, η καταγραφή των podcasts δίνει στον/στην εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αξιολογήσει όχι μόνο το γνωστικό περιεχόμενο που έχουν κατακτήσει οι μαθητές/τριες, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί εκφράζονται, συνεργάζονται και μετασχηματίζουν τη γνώση σε δημιουργική παραγωγή. Επιπλέον, προσφέρει ουσιαστική ανατροφοδότηση για το τι λειτούργησε αποτελεσματικά στο σενάριο, καθώς και για τα σημεία που ενδέχεται να χρειάζονται ανασχεδιασμό ή προσαρμογή. Συνολικά, η μεθοδολογική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης, της παιγνιώδους διδασκαλίας και της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων αποδεικνύεται κατάλληλη για

τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, καθώς προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, καλύπτει διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και συμβάλλει στην ουσιαστική και βιωματική κατάκτηση της γνώσης.

2.3 Επεκτάσεις

Για την ενίσχυση της διδασκαλίας σχετικά με τους νομούς της Ελλάδας και τη μετατροπή της μαθησιακής εμπειρίας σε μια περισσότερο διαδραστική και ελκυστική διαδικασία, προτείνεται η ενσωμάτωση καινοτόμων τεχνολογικών εφαρμογών και εργαλείων. Μέσα από αυτές τις παρεμβάσεις, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τους νομούς με τρόπο πρακτικό, βιωματικό και προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντά τους. Μια πρώτη πρόταση είναι η αξιοποίηση διαδραστικών παιχνιδιών ρόλων, στα οποία οι μαθητές/τριες «ταξιδεύουν» στους νομούς υποδύομενοι ρόλους, όπως δημοσιογράφοι, τουρίστες ή τοπικοί κάτοικοι. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες, να πάρουν συνεντεύξεις ή να δημιουργήσουν αφηγήσεις που συνδέονται με την ιστορία, τον πολιτισμό και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περιοχής. Επιπλέον, η δημιουργία διαδραστικών χαρτών αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική που επιτρέπει στους μαθητές/τριες να «χτίσουν» έναν δικό τους ψηφιακό χάρτη της Ελλάδας, εντοπίζοντας νομούς και συνδέοντάς τους με πληροφορίες, εικόνες και σύντομα κείμενα. Η χρήση εργαλείων όπως το Google My Maps ή διαδραστικές πλατφόρμες χαρτογράφησης μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη χωρική κατανόηση και τη γεωγραφική σκέψη των μαθητών/τριών.

Εικόνα 1

Ενδεικτικά φύλλα εργασίας 1^{ης} φάσης

Μέρος 1ο: Αντιστοίχιση Πόλεων και Νομών με Χάρτη

Οδηγίες: Αντιστοιχίστε τις πόλεις με τον σωστό νομό στον οποίο ανήκουν. Χρησιμοποιήστε τον χάρτη της Ελλάδας για βοήθεια.

Πάτρα – _____

Ηράκλειο – _____

Λάρισα – _____

Κέρκυρα – _____

Ιωάννινα – _____

(Επιλογές: Νομός Αχαΐας, Νομός Κέρκυρας, Νομός Ηρακλείου, Νομός Ιωαννίνων, Νομός Λάρισας)

Μέρος 4ο: Συμπλήρωση τα κενά με βοήθεια από Χάρτη Πρωτεύουσών

Οδηγίες: Συμπλήρωσε τα κενά με τη σωστή λέξη από τις επιλογές που δίνονται. Χρησιμοποίησε τον χάρτη των πρωτεύουσών των νομών για βοήθεια.

Η _____ είναι η πρωτεύουσα του νομού Κέρκυρας.
(Επιλογές: Πάτρα, Ηράκλειο, Κέρκυρα, Λάρισα)

Ο νομός _____ βρίσκεται στη Μακεδονία.
(Επιλογές: Θεσσαλονίκη, Κέρκυρα, Ηρακλείου, Λακωνίας)



Μέρος 2ο: Πολλαπλή επιλογή με Χρωματιστές Ζώνες στο Χάρτη

Οδηγίες: Επίλεξε τη σωστή απάντηση για κάθε ερώτηση. Χρησιμοποίησε τον χάρτη με τις χρωματιστές ζώνες των γεωγραφικών περιοχών.

Ποιος είναι ο μεγαλύτερος νομός της Ελλάδας σε έκταση;

α. Νομός Αττικής
β. Νομός Λάρισας
γ. Νομός Έβρου
δ. Νομός Ηρακλείου

Σε ποιο νομό βρίσκεται η πόλη της Θεσσαλονίκης;

α. Νομός Χαλκιδικής
β. Νομός Πέλλας
γ. Νομός Κιλίκης
δ. Νομός Θεσσαλονίκης

Ποια είναι η πρωτεύουσα του Νομού Αχαΐας;

α. Αργείο
β. Καλαμάτα
γ. Πάτρα
δ. Τρίπολη

Εικόνα 2

Μέρος Α: Προϋπάρχουσες Γνώσεις

Γνωρίζεις τι είναι οι νομοί της Ελλάδας; Αν ναι, μπορείς να εξηγήσεις τι σημαίνει "νομός";

Ναι / Όχι

Αν ναι, η εξήγησή μου: _____

Μπορείς να αναφέρεις 3 νομούς της Ελλάδας και τις πρωτεύουσές τους;

Νομός: _____ Πρωτεύουσα: _____

Νομός: _____ Πρωτεύουσα: _____

Νομός: _____ Πρωτεύουσα: _____

Χρησιμοποιείς χάρτη στην καθημερινότητά σου (π.χ. σε ταξίδια, στο σχολείο); Αν ναι, μπορείς να εξηγήσεις πώς;

Ναι / Όχι

Αν ναι, η εξήγησή μου: _____

Ποιοι γεωγραφικοί όροι (π.χ. βουνό, ποταμός, θάλασσα) σχετίζονται με έναν νομό; Μπορείς να αναφέρεις παραδείγματα;

Μέρος Β: Ενδιαφέροντα Μαθητών

Τι θα ήθελες να μάθεις για τους νομούς της Ελλάδας;

Πρωτεύουσες
Αξιοθέατα
Τοπικά προϊόντα
Ιστορία κάθε νομού
Άλλο: _____

Υπάρχει κάποιος νομός που θα ήθελες να επισκεφθείς; Αν ναι, ποιος και γιατί;

Νομός: _____

Γιατί: _____

Θα σου άρεσε να μάθεις μέσα από παιχνίδια και γρίφους; Αν ναι, ποιο είδος δραστηριότητας σου αρέσει περισσότερο;

Κυνήγι θησαυρού
Διαγωνισμός γνώσεων
Παρουσίαση με εικόνες και βίντεο
Άλλο: _____

Εικόνα 3: Λογότυπο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων



3. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του/της εκπαιδευτικού σεναρίου «Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδας» είχε θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας σημαντικά τη

γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Μέσα από μία πολυτροπική και σταδιακά δομημένη πορεία έξι φάσεων, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τις γεωγραφικές ενότητες της Ελλάδας, ανέπτυξαν δεξιότητες έρευνας και συνεργασίας, και καλλιέργησαν το ενδιαφέρον τους για τον τόπο τους. Η διαγνωστική φάση ανέδειξε το αρχικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών και κατέδειξε τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής τους. Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών ενεργοποιήθηκε μέσω αφόρμησης με οπτικοακουστικό υλικό και μυθολογικές αφηγήσεις, ενισχύοντας τη διαθεματική σύνδεση του θέματος με την Ιστορία και τον Πολιτισμό. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά, ιδιαίτερα σε παιχνίδια όπως ο «Τροχός της τύχης» και το «Παιχνίδι ρόλων», τα οποία προώθησαν την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τη στοχευμένη αναζήτηση πληροφοριών και την ενεργό επεξεργασία της νέας γνώσης. Επιπλέον, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, όπως οι εννοιολογικοί χάρτες και οι εφαρμογές τύπου κουίζ, προσέφεραν εναλλακτικά μέσα μάθησης και αξιολόγησης. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό, έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για τη γεωγραφία της χώρας τους και παρουσίασαν σημαντική πρόοδο στην ικανότητά τους να εντοπίζουν και να περιγράφουν γεωγραφικές ενότητες, πολιτισμικά στοιχεία και αξιοθέατα. Μέσα από την τελική ανακεφαλαίωση και τον αναστοχασμό, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να συσχετίσουν τις πληροφορίες που αποκόμισαν, να τις ομαδοποιήσουν και να τις παρουσιάσουν με ακρίβεια και δημιουργικότητα. Συνολικά, το σενάριο συνέβαλε στην ενεργητική μάθηση, στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και της συνεργατικότητας των μαθητών/τριών, καθώς και στην ενίσχυση της γεωγραφικής τους συνείδησης.

4. Συζήτηση

Η υλοποίηση του σεναρίου «Ταξίδι στους νομούς της Ελλάδας» επιβεβαίωσε τη σημασία της ενεργητικής, βιωματικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης στη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Η διαθεματικότητα, ο παιγνιώδης χαρακτήρας και η αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών εργαλείων –ψηφιακών και παραδοσιακών– ενίσχυσαν ουσιαστικά τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως του αρχικού γνωστικού τους επιπέδου. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του σεναρίου, αναδείχθηκαν ορισμένα κρίσιμα σημεία προς προβληματισμό. Η ενσωμάτωση μύθων, εικόνων και αφήγησης αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική ως αφόρμηση, καθώς διευκόλυνε τη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών/τριών με το γνωστικό αντικείμενο και ενίσχυσε την προσωπική εμπλοκή τους. Παράλληλα, κατέστη σαφές πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και τρόπων των παιδιών. Η συνεργατική μάθηση συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση του αισθήματος της ομάδας μέσα στην τάξη, ενώ η χρήση παιχνιδιών γνώσεων και ψηφιακών εργαλείων, όπως το CmapTools και τα διαδραστικά κουίζ αποδείχθηκε αποτελεσματική ως μέσο

εμπέδωσης και αξιολόγησης, ανταποκρινόμενη στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών της σύγχρονης σχολικής τάξης. Μέσα από τη διαδικασία προέκυψαν επίσης σκέψεις για πιθανές βελτιώσεις, όπως η περαιτέρω ενίσχυση της τοπικής διάστασης με σύνδεση των δραστηριοτήτων στον τόπο κατοικίας των μαθητών/τριών, η αξιοποίηση πραγματικών χαρτών μεγαλύτερης κλίμακας για πληρέστερη γεωγραφική κατανόηση, καθώς και η ενσωμάτωση περισσότερων διαθεματικών στοιχείων, όπως τραγούδια, ήθη και έθιμα από κάθε περιοχή. Συνοψίζοντας, η εφαρμογή του σεναρίου ανέδειξε τη δυναμική των σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών και επιβεβαίωσε πως η γεωγραφική εκπαίδευση μπορεί να γίνει ελκυστική, δημιουργική και ουσιαστική όταν βασίζεται στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών, τον αναστοχασμό και την εμπειρική μάθηση.

5. Συμπεράσματα

Το διδακτικό σενάριο που αφορά τη διδασκαλία των νομών της Ελλάδας στην Ε' δημοτικού, με τη χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, αποδεικνύεται αποτελεσματικό και παιδαγωγικά κατάλληλο. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών ενισχύεται μέσω της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης, σε συνδυασμό με παιχνιδιώδεις δραστηριότητες, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον και την ενεργητικότητα των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η πολυτροπική προσέγγιση, με τη χρήση τόσο φυσικών όσο και ψηφιακών μέσων, εξυπηρετεί διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, ενισχύοντας την κατανόηση και την εμπέδωση της γνώσης. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η κριτική σκέψη, υποστηρίζεται μέσα από την ομαδική εργασία και τις δημιουργικές παρουσιάσεις. Η τεχνολογική ενσωμάτωση συμβάλλει στη δημιουργία ενός σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο προάγει τη χωρική σκέψη και τη διαθεματική μάθηση. Τέλος, η αξιολόγηση με τη μορφή δημιουργικών προϊόντων, όπως τα podcasts, επιτρέπει τον αναστοχασμό τόσο των μαθητών/τριών όσο και του/της εκπαιδευτικού, προωθώντας τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Συνολικά, η μεθοδολογία αυτή προάγει μια ολιστική και βιωματική μαθησιακή εμπειρία, συμβάλλοντας στην ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη πολύπλευρων δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου, Α. (2016). *Οικοδομώντας τον λογοτεχνικό γραμματισμό στη βαθμίδα του Δημοτικού. Στοιχεία διδακτικής του ποιητικού λόγου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας για τη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου*. KEIMENA TEXTS.
- Γούλα, Β. (2019). Παιχνιδοποίηση (gamification) και διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές Β' Δημοτικού. διπλωματική εργασία-- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

- Διαμάντης, Μ. Κ. (2022). Ανάπτυξη Σεναρίου Διδασκαλίας με παραδείγματα (σ. 69). ΚΑΛΙΠΠΟΣ.
- Ευαγγέλου, Φ. (2012). Η επίδραση πραγματικών και εικονικών πειραμάτων Φυσικής στη μάθηση. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27084>
- Ι.Ε.Π./Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). Σχέδιο διδασκαλίας. Στο *Πρακτικό Αξιολόγησης εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Καμήλος, Ν. (2024). Οι μαθητές προσεγγίζουν την διδασκαλία των μαθημάτων μέσω podcast.
- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ. & Τασσόγλου, Μ. (2010). *Γεωγραφία Ε΄ Δημοτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». <https://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/29>
- Μικρόπουλος, Τ. Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.
- Παπαδάκης, Κ. (2020). *Οργάνωση διδασκαλίας και προοπτικές ανάπτυξης του ολοήμερου προγράμματος του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σαμαρά, Β. & Κώσης, Κ. (2023). Οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια του μαγνητισμού: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Πρακτικά Εκτεταμένων Συνόψεων των Εργασιών*. <https://doi.org/10.12681/codiste.5244>
- Σοφός Α. (Λοίζος). (2021). Επισκοπική μελέτη κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών βίντεο. *Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture [AFIMinEC]*, 2(1). <https://doi.org/10.12681/afiinmec.27153>
- Τζίμας Β. (2024). Διδακτικά Σενάρια με τη Συνδρομή των ΤΠΕ. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 073–080. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/6410>

Ηχοκίνηση: Διδακτική παρέμβαση με παιγνιώδεις διαδικασίες στο μάθημα της Φυσικής

Μηλιώνη Ευθυμία & Φυλακτακίδου Αναστασία

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της εφαρμογής ενός προγράμματος διδακτικής παρέμβασης με παιγνιώδεις διαδικασίες στο μάθημα της Φυσικής της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Κεντρικός στόχος ήταν η μελέτη της επίδρασης του προγράμματος αυτού στο γνωσιακό, στο ψυχοκινητικό και στο κοινωνικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Μεθοδολογικά αποτελεί μία ποιοτική έρευνα δράσης, περιλαμβάνει ένα πλάνο παρέμβασης που βασίζεται στο Μοντέλο Ωριαίας Διδασκαλίας και περιέχει τις πρώτες 2 ενότητες του ήχου, από τα Φυσικά της Ε΄ Δημοτικού. Διαρθρώνεται σε 4 διδακτικές ώρες, όπου οι ασκήσεις του σχολικού βιβλίου μετασχηματίζονται σε δραστηριότητες - παιχνίδια που προάγουν την κίνηση και την συνεργασία στην τάξη. Σε κάθε διδακτική ώρα η διαδικασία συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει τα εξής στάδια: δράση, παρατήρηση, αναστοχασμός και αξιολόγηση. Στην έρευνα χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως κοινωνιογράμμο, ημερολόγιο και ερωτηματολόγια. Κάποια συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι, α) η μάθηση ενισχύεται σημαντικά μέσω της παιγνιώδους διαδικασίας, προάγοντας τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των παιδιών και β) διαπιστώθηκε βελτίωση στην απεικόνιση του κοινωνιογράμματος, γεγονός που αποδεικνύει τη θετική επίδρασή της παιγνιώδους μάθησης στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών. Μελλοντικές έρευνες, εστιασμένες στον ρόλο της παιγνιώδους μάθησης μπορεί να ανοίξουν νέους δρόμους για την ανάπτυξη και βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Λέξεις-κλειδιά: Παιγνιώδης μάθηση, Έρευνα Δράσης, Φυσική, Ήχος, Κίνηση

0. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή ερευνούμε την ενσωμάτωση της παιγνιωδών διαδικασιών μέσα στο διδακτικό πλαίσιο της Φυσικής Έ Δημοτικού με σκοπό να μελετήσουμε την επίδρασή τους, στο κοινωνικό, ψυχοκινητικό και γνωσιακό επίπεδο των παιδιών. «Ο άνθρωπος είναι πλήρως άνθρωπος μόνο όταν παίζει.» ανέφερε ρητά ο Schiller (1795, 85). Σύμφωνα με τη Διονυσίου (2018), το παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τους επιτρέπει να εκφράζονται, να μαθαίνουν και να εξερευνούν το περιβάλλον τους με έναν αυθόρμητο και φυσικό τρόπο. Στην συγκεκριμένη παρέμβαση οι παιγνιώδεις διαδικασίες που εφαρμόστηκαν, συνδέονται άμεσα με την κίνηση εντός της αίθουσας. Οι Miller και Lindt (2021) επισημαίνουν πως, μέσα από την ενσωμάτωση της κίνησης «πλάθεται» το

ολοκληρωμένο παιδί, καθώς τα κίνητρα και η συμμετοχή των παιδιών αυξάνονται και ενισχύονται, χωρίς να υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες, όπως το στρες και το άγχος και έτσι ενισχύεται εξίσου η σωματική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Με την ενσωμάτωση της κίνησης, της συνεργασίας και της ενεργούς συμμετοχής, το παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να μετατρέψει τη σχολική τάξη σε έναν χώρο αλληλεπίδρασης, καινοτομίας και βαθύτερης κατανόησης (Διονυσίου, 2018).

Αναφορικά με το μάθημα της Φυσικής, σύμφωνα με τον Αγαθαγγελίδη (2020), στη σύγχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία των φυσικών επιστημών έχει εξελιχθεί, καθώς με βάση το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμά της (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021), προωθείται η κατάκτηση γνωστικών αντικειμένων, που στοχεύουν τόσο στην αξιοποίηση όσο και στην ερμηνεία τους. Η στοχοθεσία αφορά κυρίως τον φυσικό κόσμο, τα φυσικά φαινόμενα και τους νόμους που τα διέπουν, τα χημικά φαινόμενα, τους οργανισμούς και τις μεταβολές στο περιβάλλον που γίνονται μέσω φαινομένων.

Στο πλαίσιο της διδακτικής μας παρέμβασης, στοχεύουμε στην εκπλήρωση γνωστικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών στόχων που καθορίζονται μέσω των δραστηριοτήτων μας. Γνωστικά, τα παιδιά θα κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ παλμικής κίνησης, παραγωγής ήχου, διάδοσης ηχητικών κυμάτων και μεταφοράς ενέργειας. Οι ψυχοκινητικοί στόχοι επικεντρώνονται στην ευθυγράμμιση της κίνησης με το συναίσθημα και το περιβάλλον, διευκολύνοντας τη σωματική έκφραση και την ενεργό εμπλοκή. Κοινωνικά, ενισχύουμε την ομαδική εργασία και τη συνεργασία σε ένα ασφαλές και αποδεκτό περιβάλλον, προωθώντας τη συμμετοχή και την ένταξη των παιδιών.

Η παρέμβαση στηρίζεται στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Όπως ορίζεται από τον Bassey (1998, 93) «διεξάγεται με σκοπό την κατανόηση, την αξιολόγηση και στη συνέχεια την αλλαγή, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής». Αρχικά, εντοπίστηκε το βασικό θέμα και στην συνέχεια δομήθηκε το γενικό πλάνο της παρέμβασης. Έπειτα, το σχέδιο εφαρμόστηκε στην πράξη, με όλες τις φάσεις που είχαν σχεδιαστεί. Κάθε μέρα, η διαδικασία αξιολογούνταν μέσα από τα *ηχοφυλάκια* (προσωπικά χαρτοφυλάκια), στα οποία οι μαθητές/τριες κατέγραφαν σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες. Με αυτόν τον τρόπο, υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση, που βοήθησε να γίνονται μικρές αλλαγές καθημερινά, οδηγώντας τελικά στη διαμόρφωση του τελικού σχεδίου της διδακτικής παρέμβασης. Χρησιμοποιώντας κυρίως ποιοτικά δεδομένα, η θεωρία και η πράξη αλληλοσυμπληρώνονται και συνεργάζονται και μέσα από αυτή, ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή και ο αναστοχασμός των παιδιών.

Στην εργασία αυτή λοιπόν, θα παρουσιάσουμε αναλυτικά, την υλοποίηση μιας παιγνιώδους διδακτικής παρέμβασης, στο μάθημα της Φυσικής της Ε΄ Δημοτικού, χρησιμοποιώντας ως βασικό οδηγό τις κατευθυντήριες γραμμές που θεσπίζει το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το παιχνίδι αποτελεί χαρακτηριστικό όλων των πολιτισμών και εμφανίζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στον καθένα από αυτούς (Dionysiou, 2018). Έτσι, η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στην διδακτική έχει μελετηθεί από πολλές προσεγγίσεις και πολλοί γνωστοί θεωρητικοί, έχουν προτείνει διαφορετικές θεωρήσεις για τα οφέλη του, εστιάζοντας στο πεδίο της παιδαγωγικής. Στο πεδίο της Ψυχολογίας, ο Freud αναγνωρίζει το παιχνίδι ως μία συναισθηματική απελευθέρωση των παιδιών καθώς μεγαλώνουν και ο Erikson επεκτείνοντας την θεωρία του Freud, υποστήριξε ότι το παιχνίδι ενισχύει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κυριαρχίας της σκέψης (Kieff & Casbergue, 2017). Ακόμα μία θεωρία σε αυτό το πεδίο είναι αυτή του Gardner όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της κιναισθητικής νοημοσύνης, μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει να ελέγχει το σώμα του, να συντονίζει τις κινήσεις του και να εκφράζεται μέσα από τη σωματική δράση (Gardner, 1993). Στον κλάδο της Παιδαγωγικής, ο J. Piaget και ο L.-S. Vygotsky με τις προσεγγίσεις τους, έδωσαν έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και στην ενδυνάμωση καθώς και ανάπτυξη ικανοτήτων μέσα από την χρήση του παιχνιδιού. Ο Vygotsky αναφέρεται στις κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις που επηρεάζουν την κατανόηση του παιδιού, αφού η αρχική προσέγγισή του στην γνώση επιτυγχάνεται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Kieff & Casbergue, 2017). Σημαντική είναι επίσης η θεωρία που ανέπτυξε και αναφέρει, πως το παιχνίδι «περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις συμπυκνωμένες και αποτελεί μια πηγή ανάπτυξης» την οποία ονομάζει «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Vygotsky, 2003, 94· Vygotsky, 1997, 172).

Συνεχίζοντας, αφού αναγνωρίστηκαν οι ποικίλες θεωρίες για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού και στον χώρο της παιδαγωγικής εισήλθαν νέα δεδομένα, αναπτύχθηκαν διάφορες τεχνικές, μοντέλα και εργαλεία με κεντρικό στόχο τη παροχή των παραπάνω δεδομένων, και μία από αυτές είναι η *Παιγνιώδης Μάθηση*. Με τον όρο παιχνιδιοποίηση, παιγνιώδη μάθηση ή παιγνιοποίηση αναφερόμαστε στη χρήση χαρακτηριστικών που έχουν τα παιχνίδια, σε δραστηριότητες που δεν έχουν σχέση με παιχνίδια, με στόχο να αυξηθεί το κίνητρο ενεργούς συμμετοχής των παιδιών (Huotari & Hamari, 2017).

Τα οφέλη που απορρέουν με την ενσωμάτωση της παιγνιώδους μάθησης και κατ' επέκταση της κίνησης στην τάξη είναι πολλά για όλα τα άτομα που εμπλέκονται. «Το παιχνίδι είναι αυτοσκοπός» σύμφωνα με την Διονυσίου (2018). Διαθέτει μια ξεχωριστή και μοναδική αξία, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί ένα περιβάλλον στο οποίο το παιδί παρακινείται να συμμετάσχει ενεργά, διευκολύνοντας έτσι την ανάπτυξη της αυτονομίας του, αφού ενισχύει τις ικανότητες κριτικής σκέψης και βελτιώνοντας τις αντιληπτικές δεξιότητες. Με την ενσωμάτωση της παιγνιώδους μάθησης ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του και προωθεί τις κοινωνικές του ικανότητες, όπως υποστηρίζουν οι Miller και Lindt (2021). Αναφορικά με την τάξη, η διαμόρφωση θετικού κλίματος δίχως στρες και άγχος, η ανάπτυξη υγιών σχέσεων, είναι κάποια από τα στοιχεία που προσδίδει η χρήση του παιχνιδιού μέσα σε μια τάξη (Παπαδοπούλου, 2014).

2. Μεθοδολογία

2.1 Τύπος έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης, περιλαμβάνει κυρίως ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, ενσωματώνοντας σε μικρότερο βαθμό και ποσοτικά στοιχεία.

2.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 14 μαθητές της Ε΄ τάξης του 11ου Δημοτικού Σχολείου Αγρινίου, ηλικίας 11 ετών (8 κορίτσια και 6 αγόρια). Η συμμετοχή τους στην έρευνα, ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε με πλήρη σεβασμό στην ανωνυμία και στην προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, τηρώντας τους κώδικες δεοντολογίας.

2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκαν κατά σειρά: α) ερωτηματολόγιο στάσης προς την Φυσική και τα 'παιχνίδια', το οποίο τροποποιήθηκε από το αρχικό πρότυπο της Τοσουνίδου (2022) με τίτλο «σατιρικοί χάρτες στη διδακτική της ιστορίας» (βλ. εικόνα 1), β) κοινωνιόγραμμα (βλ. εικόνα 2), γ) portfolio, τα ηχοφυλάκια για την ενδιάμεση αξιολόγηση (βλ. εικόνα 3,4), δ) γνωσιακό τεστ (βλ. εικόνα 5), ε) ημερολόγιο μέσω άτυπης παρατήρησης, αμέσως μετά το πέρας της κάθε διδασκαλίας και τέλος, η) κριτικός φίλος που βοήθησε αρκετά στην αναγνώριση συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων ενισχύοντας έτσι τα συμπεράσματά μας.

Εικόνα 3: Πρότυπο ερωτηματολόγιο στάσης απέναντι στη Φυσική

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Πόσο σου αρέσει το μάθημα της Φυσικής;					
Μέχρι τώρα χρησιμοποιείτε παιχνίδια στο μάθημα της φυσικής;					
Κατά την άποψή σου, μπορούν τα παιχνίδια να σε βοηθήσουν να κατανοήσεις την ενότητα της φυσικής που διδάσκονται καλύτερα;					
Θεωρείς πως μπορείς να αντιληφθείς καλύτερα το μάθημα της Φυσικής, μέσα από					

Εικόνα 2: Πρότυπο κοινωνιόγραμμα

	ΑΤΟΜΟ 1	ΑΤΟΜΟ 2	ΑΤΟΜΟ 3
1. Με ποιους τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θα ήθελες να κάτσεις στο ίδιο θρανίο;			
2. Με ποιους τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θα ήθελες να παίζεις στο διάλειμμα;			

Εικόνα 3: Πρότυπο ηχοφυλάκιο 1

ΤΟ ΗΧΟ-ΦΥΛΑΚΙΟ ΜΟΥ!

0. Στο πείραμα 1 παρατήρησα το εξής
1. Στο πείραμα 2 παρατήρησα το εξής
2. Ποιο σημείο του μαθήματος μου φάνηκε ενδιαφέρον;
3. Ποιο σημείο κατανόησα καλύτερα;
4. Ποιο σημείο θα ήθελα να μου εξηγήσουν ξανά;
5. Κάνε τις παρακάτω αντιστοιχίσεις:

Οι ηχητικές πηγές διακρίνονται σε	Την διάρκεια παραγωγής ήχου
Η διάρκεια μιας ταλάντωσης συσχετίζεται με	Δεν παρατηρείται πάντα με τα μάτια μας
Η παραγωγή του ήχου	Φυσικές και τεχνητές

Εικόνα 4: Πρότυπο ηχοφυλάκιο 2

ΤΟ ΗΧΟ-ΦΥΛΑΚΙΟ ΜΟΥ (2)!

0. Στο πείραμα 1 παρατήρησα το εξής
1. Στο πείραμα 2 παρατήρησα το εξής
2. Ποιο σημείο του μαθήματος μου φάνηκε ενδιαφέρον;
3. Ποιο σημείο κατανόησα καλύτερα;
4. Ποιο σημείο θα ήθελα να μου εξηγήσουν ξανά;
5. Κάνε τις παρακάτω αντιστοιχίσεις:

Ο ήχος διαδίδεται	Από την δημιουργία πυκνωμάτων και αραιωμάτων
Μια ταλάντωση μπορεί να προκληθεί	Με άλλον τρόπο σε διαφορετικά υλικά
Ο ήχος διαδίδεται	Δημιουργεί πυκνώματα και αραιώματα
Η παραγωγή του ήχου	Καλύτερα στα στερεά παρά στα αέρια

Εικόνα 5: Πρότυπο τελικό τεστ



ΦΥΣΙΚΑ Ε' ΤΑΞΗΣ

ΗΧΟΣ



A. Συμπληρώνω τα κενά:

- Κάθε σώμα που παράγει ήχο ονομάζεται
- Ο ήχος δημιουργεί ηχητικά κύματα που περιέχουν τα και τα
- Ο ήχος διαδίδεται στα στα και στα
- Οι ηχητικές πηγές χωρίζονται σε 2 κατηγορίες. Τις και τις πηγές.
- Οι ενοχλητικοί ήχοι ονομάζονται

B. Γράφω (Σ) για το σωστό (Λ) για το λάθος:

Ο ήχος παράγεται από την παλμική κίνηση των σωμάτων. []

Ο ήχος διαδίδεται στον αέρα με πυκνώματα και αραιώματα. []

Υπάρχουν φυσικές και τεχνητές ηχητικές πηγές. []

Η ηχητική πηγή παράγει ήχο ακόμη και όταν σταματήσει να παλλεται. []

Ο ήχος διαδίδεται στο κενό. []

Ο κολλίας του αψιδιού συγκεντρώνει τα ηχητικά κύματα. []

Γ. Επιλέγω και υπογραμμίζω τη σωστή απάντηση:

Δ) Ο ήχος διαδίδεται με μεγαλύτερη ταχύτητα:

α. Στα στερεά
β. Στα υγρά
γ. Στα αέρια
δ. Στο κενό

Δ. Απαντώ σύντομα:

A. Περιέγραψε τι παρατήρησες στο πείραμα με το μπαλόνι.







2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Την πρώτη ημέρα της εφαρμογής οι μαθητές συμπλήρωσαν αρχικά το κοινωνιογράφημα. Για την υλοποίηση του κοινωνιογράμματος, ο Moreno (1934) διατυπώνει τα εξής βήματα: α) επιλογή της ομάδας που θα μελετηθεί, β) διατύπωση των ερωτήσεων, γ) καταγραφή των απαντήσεων, δ) ανάλυση δεδομένων. Έτσι λοιπόν, στη συγκεκριμένη παρέμβαση, κατά την εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ, ζητάμε από τα παιδιά ανώνυμα να γράψουν τις προτιμήσεις τους στις 2 ερωτήσεις που τους παραθέτουμε. Η πρώτη ερώτηση είναι η εξής: «με ποιους/ποιες συμμαθητές/τριες σου θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο;» και η δεύτερη είναι η εξής «με ποιους/ποιες συμμαθητές/τριες σου θα ήθελες να παίζεις μαζί στο διάλειμμα;». Σε αυτές τις δύο ερωτήσεις μπορούν να απαντήσουν από έναν/μία μέχρι και τρεις συμμαθητές/τριες τους. Στην συνέχεια περνάμε τα δεδομένα μας στο λογισμικό GroupDynamics³ και αναλύουμε τα αποτελέσματα.

Έπειτα, τα παιδιά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στάσης απέναντι στη Φυσική και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου της Τοσουνίδου (Τοσουνίδου, 2022). που έχει ως θέμα τη χρήση σατιρικών χαρτών στη διδασκαλία της ιστορίας. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το παραπάνω ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό λογισμικό SPSS. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν λοιπόν για να συλλεχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν, αρχικά η υλοποίηση της παρέμβασης, δηλαδή το στάδιο της δράσης όπου έγινε η εφαρμογή του σχεδίου στο σχολείο. Στη συνέχεια κατά την ολοκλήρωση του πρώτου σταδίου γινόταν και η παρατήρηση μέσα στην τάξη. Τη δεύτερη και την τρίτη ημέρα, μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, συμπλήρωσαν προσωπικά portfolio τα ηχοφυλάκια, καταγράφοντας προσωπικές σκέψεις και εμπειρίες. Την τέταρτη ημέρα, συμπλήρωσαν εκ νέου το κοινωνιογράφημα και ένα τελικό τεστ γνώσεων που αφορούσε τα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου «παραγωγή και διάδοση ήχου». Ο δάσκαλος της τάξης συμμετείχε και αυτός στην έρευνα έχοντας τον ρόλο του κριτικού φίλου. Ως παρατηρητής την 1η μέρα (αμέτοχη παρατήρηση) και ως ενεργός κριτικός φίλος τις υπόλοιπες ημέρες (συμμετοχική παρατήρηση), προσέφερε καθοριστική υποστήριξη στη φάση της υλοποίησης των παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Τα παραπάνω διαδέχτηκε το τελικό στάδιο, αυτό του αναστοχασμού, στο οποίο συζητήθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κατά την πρώτη φάση του ερευνητικού σχεδιασμού με τα δεδομένα που τελικά προέκυψαν από την παρέμβαση.

2.5 Περιορισμοί

Ο περιορισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στην ίδια τη μεθοδολογική προσέγγιση. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης, μικρής κλίμακας δηλαδή

³ <https://groupdynamics.en.softonic.com/>

περιορισμένου χρόνου που εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα σε άλλες περιπτώσεις καθώς συνιστούν ποιοτικά δεδομένα σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, παιδιά-εκπαιδευτικός-σχέδιο παρέμβασης και αναλυτικό πρόγραμμα.

2.6 Στρατηγική εφαρμογής παρέμβασης – Περιγραφή διδακτικών στόχων

Η «Στρατηγική Απαγωγικής Διδασκαλίας», χρησιμοποιήθηκε ως βασικός άξονας στη δημιουργία της συγκεκριμένης παρέμβασης. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από 5 φάσεις και επιγραμματικά είναι οι εξής: α) προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική, β) επισημοποίηση νέας γνώσης - επαφή μαθητών με τα δεδομένα, γ) επεξεργασία δεδομένων και συμπεράσματα, δ) εφαρμογή νέας γνώσης ε) ανακεφαλαίωση (Ματσαγγούρας, 2003, 195–196).

Η περιγραφή που θα ακολουθήσει αφορά στο «Κεφάλαιο 8. Ήχος» του σχολικού εγχειριδίου και περιέχει παραλλαγές των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου. Οι διδακτικοί στόχοι της πρώτης διδακτικής ώρας με τη θεματική «παραγωγή ήχου» είναι οι μαθητές/τριες να συσχετίζουν την παλμική κίνηση μιας πηγής με την παραγωγή ήχου, να μπορούν να επαληθεύουν ότι η διάρκεια παραγωγής του ήχου είναι ίδια με την διάρκεια της ταλάντωσης της πηγής και να εξηγούν με απλά λόγια πως παράγονται οι ήχοι. Αντιστοίχως, για την δεύτερη ενότητα «διάδοση ήχου», τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίζουν ότι οι ήχοι διαδίδονται στα υλικά σώματα, να αναφέρουν ότι η διάδοση των ήχων γίνεται με ηχητικά κύματα και να επαληθεύουν ότι με τους ήχους μεταφέρεται ενέργεια.

2.7 Περιγραφή πρώτης διδακτικής μονάδας: Παραγωγή ήχου

Κατά την πρώτη φάση, γίνεται μια ψυχολογική και γνωσιολογική εισαγωγή στα παιδιά, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι της κρεμάλας. Θα χρησιμοποιηθεί η έκφραση: Παραγωγή ήχου για να τα εντάξουμε ομαλά στην διαδικασία του μαθήματος.

Στην συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της επισημοποίησης της νέας γνώσης προς τα παιδιά. Σε αυτό θα γίνει η παράδοση θεωρίας από το Βιβλίο της Φυσικής Ε' δημοτικού με την χρήση κιθάρας και ταμπούρου. Οι μαθητές/τριες θα εκφράσουν τις απόψεις, απορίες και εντυπώσεις πάνω στο θέμα της παραγωγής ήχου. Μέσω της μαιευτικής μεθόδου και του διαλόγου συζητάμε για το πως δημιουργείται ο ήχος. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις είναι: Τι συμβαίνει όταν αγγίζουμε μια χορδή της κιθάρας; μπορείτε να δείτε ή να νιώσετε κάτι να κινείται; τι παρατηρείτε όταν ακουμπάμε τη χορδή απαλά και τι όταν τη χτυπάμε δυνατά; πώς αλλάζει ο ήχος αν πιάσουμε τη χορδή πιο ψηλά ή πιο χαμηλά;

Κατά την τρίτη φάση, θα γίνει η επεξεργασία δεδομένων και η διεξαγωγή συμπερασμάτων από τα παιδιά. Μέσω του καταιγισμού ιδεών προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και ιδέες που έχουν οι μαθητές/τριες για την διαδικασία παραγωγής του ήχου. Όλες οι πληροφορίες καταγράφονται στον πίνακα και κατηγοριοποιούνται. Στόχος στο συγκεκριμένο στάδιο είναι να γίνει η

εμπλοκή των μαθητών στην συγκεκριμένη ενότητα και να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για την παραγωγή του ήχου.

Συνεχίζοντας, η τέταρτη φάση αφορά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων μας. Ως οδηγό έχουμε το τετράδιο εργασιών όπου ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ε΄ δημοτικού.⁴

Η πέμπτη φάση πραγματοποιείται χρησιμοποιώντας μικρές παύσεις για ανακεφαλαίωση και εντοπισμό τυχόν αστοχιών και δίνεται ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες.

Στην τελευταία φάση γίνεται η σχηματική ανακεφαλαίωση στον πίνακα χρησιμοποιώντας ερωτοαπαντήσεις που εστιάζουν στα κύρια σημεία που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι πώς γίνεται η παραγωγή του ήχου, ποιος ο ορισμός της ταλάντωσης;

2.7.1 Περιγραφή δραστηριότητας

Στόχος της πρώτης δραστηριότητας είναι η προώθηση του πνεύματος της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας καθώς και την αύξηση της πνευματικής ευεξίας των μαθητών/τριών μέσα από την κίνηση. Τα παιδιά ήδη γνωρίζουν από την θεωρία ποιες είναι οι φυσικές και ποιες οι τεχνητές ηχητικές πηγές.

Αφού τα θρανία έχουν μεταφερθεί περιμετρικά της τάξης, χωρίζουμε τους/τις μαθητές/τριες σε 3 ομάδες. Σε κάθε ομάδα θα διαθέσουμε ένα κλειστό καλαθάκι, όπου μέσα του θα υπάρχουν καρτέλες με ηχητικές πηγές. Οι μαθητές/τριες θα επιλέξουν να βγάλουν ένα-ένα τα χαρτάκια και μέσα από μια μικρή συζήτηση, με την σειρά, θα τα τοποθετήσουν στα 2 καλαθάκια που θα βρίσκονται στην απέναντι μεριά της τάξης - το ένα θα γράφει τεχνητές και το άλλο φυσικές ηχητικές πηγές - . Μετά το τέλος της δραστηριότητας, καθόμαστε σε ένα κύκλο και τότε συζητάμε τι είναι σωστό και τι είναι λάθος. Προσοχή! Σκοπός της δραστηριότητας δεν είναι να νικήσει κάποια από τις ομάδες, για αυτό δεν θα αναφερθούν οι λέξεις νίκη - ήττα και για αυτό θα υπάρχουν μόνο δύο καλαθάκια για όλους/ες έτσι ώστε να τοποθετήσουν τις ηχητικές πηγές. Στόχος είναι να γίνουν όσα λιγότερα λάθη μπορούν και όσα από αυτά γίνουν να αναλυθούν κριτικά στον κύκλο της συζήτησης και έτσι να απαντηθεί η 1η εργασία στο τετράδιο εργασιών (Τ.Ε.). Οι ηχητικές πηγές στα χαρτάκια (προέρχονται από το Βιβλίο μαθητή και βρίσκονται στην θεωρία): Κρότος, κραυγή, μουρμούρισμα, ψίθυρος, νανούρισμα, θρόισμα, παφλασμός, μελωδία, γάβγισμα, κορνάρισμα, μαρσάρισμα, φωνή, ουρλιαχτό, τσιριχτό, τρίξιμο, η κιθάρα, το ραδιόφωνο, το κουδούνι, το παιδί που φωνάζει.

2.7.2 Περιγραφή δραστηριότητας

Η δεύτερη δραστηριότητα στοχεύει στην ουσιαστική επαφή του/της μαθητή/τριας με τις έννοιες της ταλάντωσης και του ήχου στο διδακτικό περιβάλλον μιας πιο οικείας

⁴ Αναφέρονται αναλυτικά στα κεφάλαια 2.7.1, 2.7.2 και 2.7.3

και παιγνιώδους προσέγγισης. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ήδη τι είναι η ταλάντωση. Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα χρειαστούμε μια κιθάρα. Τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες κάθονται σε κύκλο και αρχικά, προβάλλουμε στον πίνακα μέσω του προτζέκτορα το βίντεο ⁵, που δείχνει την ταλάντωση της χορδής στην κιθάρα. Στη συνέχεια δίνουμε την κιθάρα στα παιδιά με την οδηγία η κιθάρα περνά δεξιόστροφα από όλους/ες και ο καθένας/μία χτυπά από μία χορδή και ο διπλανός/ή του πρέπει να τον διακόψει τοποθετώντας το χέρι του πάνω στην χορδή της κιθάρας. Έπειτα ρωτάμε τα παιδιά τι παρατήρησαν. Από την δραστηριότητα αυτή θα πρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο ήχος παράγεται για όσο γίνεται η ταλάντωση. Σημειώνουμε στον πίνακα το συμπέρασμά μας και συνεχίζουμε έτσι ώστε να απαντηθεί η 2η εργασία στο ΤΕ.

2.7.3 Περιγραφή δραστηριότητας

Στόχος της είναι ο αλληλοσεβασμός και οι υγιείς σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Ήδη στο στάδιο παράδοσης θεωρίας έχουμε έρθει σε επαφή με τις έννοιες ταλάντωση και πηγή.

Στο στάδιο της τελευταίας δραστηριότητας, αφού καθίσουμε όλοι στον 'κύκλο της συζήτησης', κάθε παιδί έχει μία κόλλα Α4 μπροστά του και γράφει 3 λέξεις που αφορούν την παραγωγή ήχου βασισμένα στην ερώτηση: Τι είναι ήχος;. Όλες οι λέξεις που θα ειπωθούν για πρώτη φορά γράφονται πάνω σε ένα ορθογώνιο χαρτόνι που υπάρχει στο κέντρο του κύκλου. (το παιδί που θα παρουσιάσει για πρώτη φορά μια λέξη η οποία δεν έχει ειπωθεί ξανά, θα το γράφει στο χαρτόνι). Αν κάποιο παιδί γράψει μια λέξη που έχει ήδη ειπωθεί, τότε πηγαίνει κάτω από αυτή και την υπογραμμίζει και αυτό. Έπειτα, με την δική μας βοήθεια, μέσω ερωτοαπαντήσεων θα ξεκινήσουμε να συνθέτουμε μικρές προτάσεις με νόημα, πηγαίνοντας με δεξιόστροφη φορά και όποιο παιδί θέλει μπορεί να πει μία από τις λέξεις του. Θα προσπαθήσουμε να φτάσουμε στην κεντρική ερώτηση που θα είναι η εξής: Τι είναι ήχος;

2.8 Περιγραφή δεύτερης διδακτικής μονάδας: Διάδοση ήχου

Κατά την πρώτη φάση, γίνεται ξανά μια ψυχολογική και γνωσιολογική εισαγωγή στα παιδιά, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι της κρεμάλας. Θα χρησιμοποιηθεί η λέξη διαδίδω για να συνδέσουμε το μάθημά μας.

Στην συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της επισημοποίησης της νέας γνώσης όπου θα γίνει η επεξεργασία δεδομένων και η διεξαγωγή συμπερασμάτων από τα παιδιά. Μέσω ενός ευφάνταστου και δημιουργικού PowerPoint⁶, παραδίδουμε ερωτοαπαντήσεις σχετικές με την θεωρία και για το πως και με ποιους τρόπους διαδίδεται ο ήχος.

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=now_nNjxIoU

⁶ PowerPoint

Κατά την τρίτη φάση μέσω του καταιγισμού ιδεών προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουν οι μαθητές/τριες για την διαδικασία παραγωγής του ήχου. Όλα πρέπει να σημειωθούν στον πίνακα και να κατηγοριοποιηθούν με βάση τα κοινά στοιχεία των απαντήσεων που θα δοθούν. Στόχος στο συγκεκριμένο στάδιο είναι να γίνει η εμπλοκή των μαθητών στην συγκεκριμένη ενότητα και να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για την παραγωγή του ήχου.

Συνεχίζοντας, η τέταρτη φάση αφορά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων μας. Ως οδηγό έχουμε το τετράδιο εργασιών όπου ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα της Ε΄ δημοτικού.⁷

Η πέμπτη φάση πραγματοποιείται χρησιμοποιώντας μικρές παύσεις για ανακεφαλαίωση και εντοπισμό τυχόν αστοχιών και δίνεται ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες.

Στην τελευταία φάση γίνεται η σχηματική και απολογιστική ανακεφαλαίωση στον πίνακα χρησιμοποιώντας ερωτοαπαντήσεις που εστιάζουν στα κύρια σημεία του μαθήματος. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι εξής: Πώς και με ποιον τρόπο διαδίδεται ο ήχος; Σε ποια υλικά;

2.8.1 Περιγραφή δραστηριότητας

Στόχος της δραστηριότητας είναι τα παιδιά να μάθουν να αντιλαμβάνονται φαινόμενα τα οποία δεν είναι ορατά μακροσκοπικά μέσω της αύξησης της αντίληψής τους. Πριν την υλοποίησή της τα παιδιά γνωρίζουν ήδη τον τρόπο που παράγεται ο ήχος από το προηγούμενο μάθημα.

Η δραστηριότητα αυτή απαιτεί την δημιουργία ομάδων με 2 άτομα. Κάθε μία από αυτές θα έχει ένα σημειωματάριο που θα επεξηγεί το κάθε παιδί τι παρατήρησε. Η αρχή αυτής της δραστηριότητας θα γίνει με το ένα παιδί να χτυπάει το μολύβι στο θρανίο και το άλλο να έχει ακουμπήσει το κεφάλι του στο θρανίο για να παρατηρήσει τον ήχο. Μετά το πείραμα επαναλαμβάνεται με το παιδί που είχε ακουμπήσει το αυτί στο θρανίο, σε αυτή την φάση, να μην έχει ακουμπήσει και να στέκεται κανονικά με στόχο την παρατήρηση του ήχου αλλά αυτή την φορά μέσω του αέρα. Αντιστοίχως το πείραμα επαναλαμβάνεται, έτσι ώστε τα άτομα της ομάδας να αλλάξουν ρόλους και τελικώς να σημειώσουν τις παρατηρήσεις τους στο Ηχοφυλάκιο που τους δόθηκε. Συνεχίζουμε με την έκφραση των παρατηρήσεών τους μέσα στην ολομέλεια και καταλήγουμε στον διδακτικό στόχο που έχει τεθεί για την συγκεκριμένη δραστηριότητα.

2.8.2 Περιγραφή δραστηριότητας

Σε αυτή τη δραστηριότητα σκοπεύουμε να τα οδηγήσουμε στην αντίληψη της πραγματικότητας ως ένα ενιαίο σύνολο μικρο-μορίων της φαινόμενης και μη

⁷ Αναφέρονται αναλυτικά στα κεφάλαια 2.8.1 και 2.8.2

φαινόμενης πραγματικότητας. Από την παράδοση της θεωρίας στα προηγούμενα στάδια τα παιδιά γνωρίζουν ήδη τι είναι τα πυκνώματα και τα αραιώματα και τι είναι η ταλάντωση.

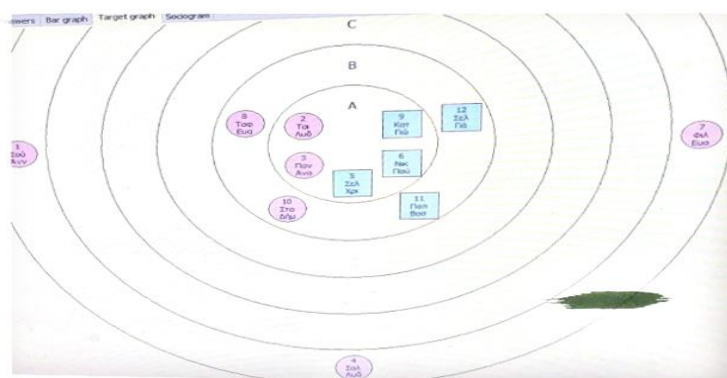
Χρησιμοποιούμε αντίστοιχα ζευγάρια μεγάλων κουτιών A4 ή κουτάκια από πουράκια caprice. Τα παιδιά όντας χωρισμένα σε ομάδες διαθέτουν από ένα ζευγάρι κουτιών και caprice και από ένα μπαλάκι του Ping Pong. Τοποθετούμε τα κουτάκια με τα ηχεία τους να κοιτάνε το ένα το άλλο και θα χρειαστούμε κλωστή και κολλητική ταινία έτσι ώστε να κολλήσουμε το μπαλάκι σε ένα από τα κουτάκια από την έξω μεριά της κατασκευής. Έπειτα κάθε ομάδα χτυπά την μεριά που δεν βρίσκεται το μπαλάκι και καταγράφει τις παρατηρήσεις της στο ηχοφυλάκιο 2. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτής της άσκησης, είναι να καταλήξουμε στο συμπέρασμα της δημιουργίας πυκνωμάτων και αραιωμάτων που προκαλούν την ταλάντωση στο μπαλάκι μπροστά από το απέναντι κουτάκι.

3. Αποτελέσματα - ερευνητικά δεδομένα

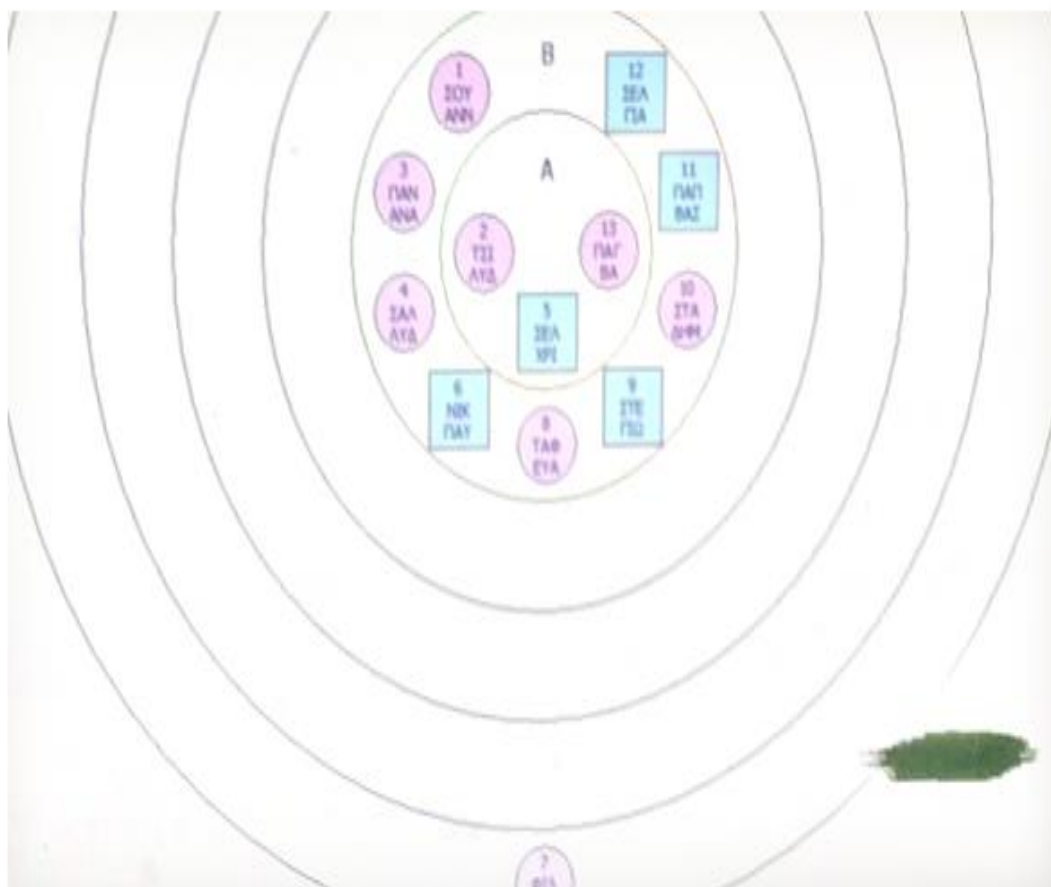
Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης επικεντρώθηκε στους γνωστικούς, κοινωνικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου στάσης προς την φυσική δεν μπορούν να μας δώσουν ασφαλή συμπεράσματα για την αλλαγή στάσης, λόγω της μικρής διάρκειας της παρέμβασης προορίζονται, όμως να συμπληρώσουν τις ποιοτικές γνώσεις που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα (συμπεριλαμβανομένων παρατηρήσεων, ημερολογίων).

Αναφορικά με την ανάλυση του κοινωνιογράμματος, οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά, προσέφεραν μια ξεκάθαρη ματιά στις κοινωνικές διακυμάνσεις τους. Στην εικόνα 6 φαίνονται τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιογραμματος που συλλέχθηκαν πριν γίνει η παρέμβαση. Στην εικόνα 7, παρατηρούμε τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος στο τέλος της παρέμβασης. Με την ανάλυσή τους, βλέποντας τις διάφορες διαπιστώθηκε η μετατόπιση δύο κοριτσιών. Από τον κύκλο f που σημαίνει παραμελημένο, στον κύκλο B και επίσης η συσπείρωση των παιδιών ξανά στον κύκλο B.

Εικόνα 6: Αποτελέσματα 1ου κοινωνιογράμματος



Εικόνα 7: Αποτελέσματα 2ου κοινωνιογράμματος



Μέσω της χρήσης των ηχοφυλακίων⁸, καταφέραμε σε καθημερινή βάση να διακρίνουμε και να εντοπίζουμε συγκεκριμένα σημεία του μαθήματος που δεν είχαν κατανοηθεί πλήρως από τους/τις μαθητές/τριες. Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν έδειξαν ένα υψηλό επίπεδο κατανόησης από όλα τα παιδιά. Όλες οι αντιστοιχίσεις που βρισκόντουσαν στα ηχοφυλάκια και των δύο ημερών ήταν σωστές.

⁸ Βλέπε εικόνα 8 και εικόνα 9

Εικόνα 8: Αποτελέσματα 1ου ηχοφυλακίου

ΤΟ ΗΧΟ-ΦΥΛΑΚΙΟ ΜΟΥ!

Όνοματεπώνυμο: Δημήτρα Ζαίου ♡♡

Στο πείραμα 1 παρατήρησα το εξής:

.....
.....
.....

Στο πείραμα 2 παρατήρησα το εξής:

Όταν κουνάμε τις χορδές ταλαντώνεται
ευν. Όταν αγγίζουμε τις χορδές δεν
κουνω πια. ΟΥ ΠΑΡΧΕΙ ΤΑΛΑΝΤΩΣΗ ΑΚΟΥΩ ΗΧΟ

Στο πείραμα 3 παρατήρησα το εξής:

.....
.....
.....

Ποιο σημείο του μαθήματος μου φάνηκε ενδιαφέρον;

Μου φάνηκε ενδιαφέρον το 2^ο πείραμα
και το 3^ο. ~~Στο 2^ο πείραμα~~

Ποιο σημείο κατόνησα καλύτερα;

Κατόνησα τα ραβδά Ακου μου φάνηκε
πιο εύκολο.

Ποιο σημείο θα ήθελα να μου εξηγήσουν ξανά;

ΔΕ ΚΑΝΕΝΑ ~~Στο 2^ο πείραμα~~

Κάνε τις παρακάτω αντιστοιχίες:

Οι ηχητικές πηγές διακρίνονται σε	1	Την διάρκεια παραγωγής ήχου	✓
Η διάρκεια μιας ταλάντωσης συσχετίζεται με	2	Δεν παρατηρείται πάντα με τα μάτια μας	✓
Η παραγωγή του ήχου	3	Φυσικές και τεχνητές	✓

Εικόνα 9: Αποτελέσματα 2ου ηχοφυλακίου

ΤΟ ΗΧΟ-ΦΥΛΑΚΙΟ ΜΟΥ (2)!

0. Ποιο σημείο του μαθήματος μοιράστηκε ενδιαφέρον;

Μου φάνηκε ενδιαφέρον η θεωρία επειδή το εξηγάσε
από καλή η κυρία

1. Ποιο σημείο κατανόησα καλύτερα;

κατάλαβα τα ακριβήματα και τα αραιώματα

2. Ποιο σημείο θα ήθελα να μου εξηγήσουν ξανά;

Η ΑΝΕΞΙΑ

3. Κάνε τις παρακάτω αντιστοιχίες:

Μια ταλάντωση μπορεί να προκληθεί	1	Με άλλον τρόπο σε διαφορετικά υλικά	✓
Ο ήχος διαδίδεται	2	Από την δημιουργία πυκνωμάτων και αραιωμάτων	✓
Ο ήχος διαδίδεται	3	Δημιουργεί πυκνώματα και αραιώματα	✓
Η παραγωγή του ήχου	4	Καλύτερα στα στερεά παρά στα αέρια	✓

Παρατήρησα ότι όταν
έβαλα το αυτί μου στο
θρανίο άκουσα πολύ πιο
δυνατά το στενό από ότι
όταν δε το ακουμπούσα
γιατί υπάρχουν περισσότερα
μόρια πάνω στο θρανίο.

Επιπροσθέτως, με την χρήση του τελικού τεστ⁹ αξιολογήσαμε την συνολική κατανόηση του μαθήματος από τη μεριά των μαθητών/τριών. Σε γενικό επίπεδο, η επίδοση των μαθητών/τριών ήταν από καλή έως πολύ καλή και οι μαθητές/τριες, φάνηκαν να κατέκτησαν και τα δύο μαθήματα. Τέλος, στο σύνολο οι απορίες τους δεν ήταν πολλές, καθώς πολλά από τα φαινόμενα που αναλύσαμε τους φάνηκαν οικεία και σχετικά εύκολα.

⁹ Βλέπε εικόνα 10

Εικόνα 10: Γνωσιακό Τεστ


ΦΥΣΙΚΑ Ε' ΤΑΞΗΣ
ΗΧΟΣ


A. Συμπληρώνω τα κενά:

- Κάθε σώμα που παράγει ήχο ονομάζεται αχρηστικό αχρηστικό ✓
- Ο ήχος δημιουργεί ηχητικά κύματα που περιέχουν τα πυκνώματα και τα αραιώματα ✓
- Ο ήχος διαδίδεται στα υγρά στα στερεά και στα αέρια ✓
- Οι ηχητικές πηγές χωρίζονται σε 2 κατηγορίες. Τις φυσικές και τις τεχνητές ✓
- Οι ενοχλητικοί ήχοι ονομάζονται θόρυβος ✓

B. Γράφω (Σ) για το σωστό και (Λ) για το λάθος:

Ο ήχος παράγεται από την παλμική κίνηση των σωμάτων.	<u>Σ</u> ✓
Ο ήχος διαδίδεται στον αέρα με πυκνώματα και αραιώματα.	<u>Σ</u> ✓
Υπάρχουν φυσικές και τεχνητές ηχητικές πηγές.	<u>Σ</u> ✓
Η ηχητική πηγή παράγει ήχο ακόμη και όταν σταματήσει να πάλλεται.	<u>Λ</u> ✓
Ο ήχος διαδίδεται στο κενό.	<u>Λ</u> ✓
Ο κοχλίας του αφτιού συγκεντρώνει τα ηχητικά κύματα.	<u>Σ</u> ✓

Γ. Επιλέγω και υπογραμμίζω τη σωστή απάντηση:

]] Ο ήχος διαδίδεται με μεγαλύτερη ταχύτητα:

α. Στα στερεά	β. Στα υγρά	γ. Στα αέρια	δ. Στο κενό ✓
---------------	-------------	--------------	---------------

Δ. Απαντώ σύντομα:

A. Περιέγραψε τι παρατήρησες στο πείραμα με το μπαλόνι.

Παρατήρησα πως ο ήχος δηλαδή τα ηχητικά
κύματα χτυπούν στα τμήματα του μπα-
λονιού κι έτσι όταν το ακούσαμε το ένιωσα
να πάλλεται ✓

Με βάση την παρατήρηση, τη συζήτηση με τον κριτικό φίλο και την καταγραφή στο ημερολόγιο έγινε ο αναστοχασμός και αυτό αξιολόγησε μας καθώς διαπιστώθηκαν τα εξής: Η θετική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ενισχύοντας τη συμμετοχή των παιδιών. Επιπλέον, οποιαδήποτε λάθη ή απορίες που προέκυψαν από τους μαθητές/τριες συζητήθηκαν με εποικοδομητικό τρόπο, επιτρέποντας την ανάλυσή τους χωρίς να υπάρξει οποιαδήποτε αρνητική αντίδραση ή υποτίμηση του παιδιού που εξέφρασε την απορία. Τέλος, η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες - παιχνίδια συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της αδρής κινητικότητας, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης,

στην επίλυση διαφορών και την αποδοχή διαφορετικών ιδεών και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Εικόνα 11: Προσωπικό Ημερολόγιο

Την δεύτερη μέρα, εφαρμόστηκε η πρώτη ώρα διδασκαλίας της παρέμβασης που αφορούσε το Κεφάλαιο «Παραγωγή ήχου». Κατά την διάρκεια της, η συμμετοχή και η συγκέντρωση των παιδιών βρισκόταν σε πολύ υψηλά ποσοστά, καθώς τις στιγμές που παρατηρήθηκε ομαδική διαφυγή, υπήρξαν 3 στιγμές εκτόνωσης, όπου γελάσαμε όλοι/ες μαζί και έπειτα συνεχίσαμε το μάθημα. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφερθεί πως όταν γέλασαν τα παιδιά δεν ζήτησα να κάνουν ησυχία και αντιθέτως κάθισα σιωπηλή στο κέντρο της τάξης. Μέσα σε 10 δευτερόλεπτα η εκτόνώσή τους είχε σταματήσει. Όσον αφορά το 1^ο ηχοφυλάκιο τα παιδιά έδειχναν ενθουσιασμένα με αυτή την καινούρια δραστηριότητα και όλα το συμπλήρωσαν με μοναδικό σκοπό να βοηθήσουν στην έρευνα

Την τρίτη μέρα, ασχοληθήκαμε με το κεφάλαιο «Διάδοση του ήχου». Ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ με τα ευφάνταστα PowerPoint που μας βοηθούσαν στην παράδοση της θεωρίας. Σημαντικό θεωρώ επίσης να αναφερθεί ο παρακάτω διάλογος:

Ο μαθητής Ν013 λέει με χαμηλωμένο βλέμμα μου ανακοινώνει:

Κυρία δεν έκανα τις ασκήσεις...

Δεν πειράζει (Όνομα παιδιού), αν θες μπορώ να τις δω αύριο που έχουμε πάλι.

Ο μαθητής Ν06 λέει με χαμόγελο

Κυρία να σας ρωτήσω κάτι; Εσείς είστε φιλόλογος;

Όχι βρε, δασκάλα είμαι σαν τον κύριό σας.

Ααααα, μπερδεύτηκα γιατί οι δασκάλες είναι συνήθως αυστηρές...

Την τέταρτη και τελευταία μέρα, παρέδωσα τα διαγνωστικά τεστ για να αξιολογήσουμε τα δυο αυτά κεφάλαια. Πριν δώσω τα τεστ, έπεπα από δική μου εισήγηση, προσπάθησα να κάνω αντιληπτό στους/στις μαθητές/τριες ότι τα τεστ δεν θα μετρήσουν στο βαθμό τετραμήνου τους και ότι το καλύτερο θα ήταν να απαντήσουν σαν να ήταν τεστ. Προσπάθησα με αυτόν τον τρόπο να μειώσω το άγχος τους, έτσι ώστε να αποδώσουν θετικά στο τεστ. Κατά την διάρκεια του τεστ, κανένα παιδί δεν αντέγραψε και οι ερωτήσεις που είχαν ήταν πολύ λίγες. Μέσα σε αυτές ήταν και μία ερώτηση, ενός μαθητή. Παρακάτω αναλύεται ο διάλογος που είχαμε:

Κυρία να σας ρωτήσω κάτι;

Εδω σε αυτή την ερώτηση δεν θυμάμαι τι βάζουμε, όλα τα άλλα τα έχω λύσει!

Για θυμήσου λίγο... Στο πρώτο πείραμα είχα μπροστά μου δύο καλαθάκια. Που τοποθετούσες τις ηχητικές πηγές; Σε ποιες κατηγορίες τις χωρίζαμε;

(Ο μαθητής σκέφτηκε για λίγο και απάντησε) Σε φυσικές και... τεχνικές; Μμμμμ... Τεχνητές! Το βρήκα!

Έπειτα, το έφερε στην έδρα και είπε: Κύριε αυτά τα παιχνίδια με έκαναν να σκεφτώ!

4. Συζήτηση – συμπεράσματα

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της παιγνιώδους μάθησης όταν εντάσσεται σε μια διδακτική διαδικασία. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες αναμφισβήτητα βοήθησαν στην συμμετοχή όλων των παιδιών με ενθουσιασμό και συγκέντρωση. Βοήθησε επίσης στην αλλαγή σχέσεων αλλά και στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος από μαθητή που εμφάνιζε μικρό βαθμό

δυσκολίας «...με έκανε να σκεφτώ». Αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας η ενσωμάτωση των παραπάνω εργαλείων αποδείχτηκε ευνοϊκή καθώς διευκόλυνε την παρατήρηση των μεταβολών.

Οι στόχους που είχαν τεθεί πριν την υλοποίηση της παρέμβασης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: από την οπτική γωνία των ερευνητών στο γνωσιακό επίπεδο, στο ψυχοκινητικό και στο συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών υπήρξε μια θετική μετατόπιση των δεδομένων μας.

Από την πλευρά των παιδιών παρατηρήθηκε η δημιουργία μιας θετικής και συναρπαστικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης. Οι βιωματικές και ομαδικές δραστηριότητες αποτέλεσαν κλειδί για την κοινωνική και συναισθηματική απελευθέρωση των παιδιών.

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης, αποδεικνύει τη σημασία της ενσωμάτωσης της παιγνιώδους μάθησης, των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και της συνεχούς αξιολόγησης στο μάθημα της φυσικής. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό, να δημιουργήσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα νιώθουν ασφαλή και θα εξελίσσονται με γνώμονα τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη έκφραση.

Τέλος, σκόπιμη θα ήταν να αναφερθεί η αναγκαιότητα επανάληψης της συγκεκριμένης εργασίας στο πρακτικό μέρος. Η επιλογή ενός μεγαλύτερου δείγματος, η σωστή χρονική προσαρμογή, η ενδεχόμενη ενσωμάτωση νέων μεθόδων και τεχνικών θα μπορούσε να ενισχύσει και να αναβαθμίσει τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δράσης και να βελτιώσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας Φυσικής μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων.

6. Αντί επιλόγου

«Η φαντασία είναι το εργαστήριο στο οποίο το παιδί πειραματίζεται με τη ζωή.» — Carl Jung (Γεωργίου, 2021)

Βιβλιογραφία

- Αγαθαγγελίδης, Ν. (2020). *Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο: Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Bassey, M. (1998). Action research for improving educational practice. In R. Halsall (Ed.), *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside* (pp. 93–108). Open University Press.
- Γεωργίου, Ε. (2021). *Η σημασία της φαντασίας στην ανάπτυξη του παιδιού*. PsychologyNow.gr.
- Διονυσίου, Α. (2018). Μουσικοπαιδαγωγικές εφαρμογές με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε., Θεσσαλονίκη, Ελλάδα*.

- Dionysiou, Z. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 49–68.
- Erikson, E. H. (1984). *The life cycle completed: A review*. W. W. Norton & Company.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice* (Rev. ed.). Basic Books.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification: A service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference* (pp. 17–22). ACM.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2017). A definition for gamification: Anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27(1), 21–31.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Φυσικά Δ΄ Δημοτικού: Πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών*.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική: Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Χ. Κ. Ζάραγκας & Θ. Α. Αγγελάκη, Μετφρ.). Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Miller, S. C., & Lindt, S. F. (2021). *Κίνηση εντός της αίθουσας: Ένα εγχειρίδιο για την ενσωμάτωση της κίνησης στις τάξεις του δημοτικού σχολείου* (Γ. Μαραγκός, Μετφρ.). Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2014). *Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο και η συμβολή του στη μαθησιακή διαδικασία* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Schiller, F. (2019). *Για την αισθητική αγωγή του ανθρώπου σε σειρά επιστολών* (Ν. Παπαδόπουλος, Μετφρ.). Εκδόσεις Παπαδόπουλος. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1795)
- Τοσουνίδου, Α. (2022). *Η αξιοποίηση των σατιρικών χαρτών στη διδασκαλία της ιστορίας* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Η σκέψη και η γλώσσα* (Φ. Κωστούλα-Μακράκη, Μετφρ.). Γνώση.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Το παιχνίδι και η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού*. Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. *Φυσική – Ε΄ Δημοτικού: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Σενάριο διδασκαλίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τίτλο «Από το φως στη ζωή – φωτοσύνθεση»

Ελισάβετ Μπραούση & Ελένη Σταύρου

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει ένα σενάριο διδασκαλίας για μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού με τίτλο «Από το φως στη ζωή - Φωτοσύνθεση». Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τη φωτοσύνθεση, τη σημασία του φωτός για τα φυτά και τη σχέση ανθρώπου-φύσης. Μέσα από διαθεματική προσέγγιση (Φυσικές Επιστήμες, Εικαστικά, Πληροφορική, Γλώσσα, ΤΠΕ), το σενάριο προσφέρει μια ολιστική και βιωματική μαθησιακή εμπειρία. Χρησιμοποιούνται σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι όπως η ανακαλυπτική μάθηση με πειράματα και διερευνήσεις, η βιωματική μάθηση μέσω παιχνιδιού ρόλων και κατασκευών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων (tablet, διαδραστικός πίνακας, διαδικτυακή αναζήτηση). Οι μαθητές δημιουργούν αφίσες, συμμετέχουν σε παιχνίδια και δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργικότητα, την κατανόηση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στη γνώση, αλλά λαμβάνει υπόψη τη συμμετοχή, την προσπάθεια και τη συνεργασία, με συνεχή ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Το σενάριο επεκτείνεται και σε δράσεις όπως φύτευση φυτών στο σχολείο ή στην κοινότητα, καλλιεργώντας περιβαλλοντική συνείδηση και δείχνοντας έμπρακτα τη σημασία της φωτοσύνθεσης για τη ζωή. Έτσι, η μάθηση γίνεται ευχάριστη, ενεργή και συνδέεται με την καθημερινή ζωή, ενισχύοντας την αγάπη των μαθητών για τη φύση και την επιστήμη.

Λέξεις-κλειδιά: Σενάριο διδασκαλίας, Φωτοσύνθεση, φως, φυτά, περιβάλλον

0.Εισαγωγή

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν ένα πεδίο που είναι σημαντικό για τη διδασκαλία σε μαθητές Δημοτικού. Συνδέεται άρρηκτα με το περιβάλλον και την κατανόηση βασικών φυσικών φαινομένων (Driver et al., 1994· Bell et al., 2016· Καλκάνης, 2007). Έτσι, μέσα από την αναζήτηση στα σχολικά εγχειρίδια και στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ένα έλλειμμα σχετικά με τη διδασκαλία της φωτοσύνθεσης, τόσο ως προς τη συστηματική προσέγγισή της όσο και ως προς τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται.

Η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία στο ελληνικό πλαίσιο τονίζει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της διερευνητικής μάθησης (inquiry-based learning) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό. Συγκεκριμένα, τέτοιου είδους βιωματικές προσεγγίσεις ενισχύουν την επιστημονική σκέψη και τον γραμματισμό

των μαθητών, καλλιεργούν την ικανότητα σύνδεσης γνώσεων από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και συμβάλλουν στη δημιουργία ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών (Kotsis, 2024). Για αυτό, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται η έννοια της φωτοσύνθεσης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και προτείνονται κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη διδασκαλία της έννοιας αυτής. Δίνεται έμφαση στη διασύνδεση της φωτοσύνθεσης με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών, στην ενεργητική μάθηση και στη χρήση πειραμάτων.

1. Δομή σεναρίου της διδασκαλίας

1.1 Ο οδηγός οργάνωσης του σεναρίου

Στην παρούσα εργασία, το σενάριο χωρίζεται σε δύο μέρη στον οδηγό οργάνωσης και στα φύλλα εργασίας (Ευαγγέλου, 2012; Ι.Ε.Π., 2022; Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010)

Τίτλος: «Από το φως στη ζωή- Φωτοσύνθεση».

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Φυσικές Επιστήμες, Εικαστικά, Πληροφορική, Γλώσσα, ΤΠΕ.

Πρωτοτυπία του σεναρίου: Το σενάριο εμπλέκει διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ενισχύοντας την κατανόηση της φωτοσύνθεσης μέσω ποικίλων προσεγγίσεων. Οι μαθητές συμμετέχουν σε παιχνίδια και δημιουργικές δραστηριότητες, που τους βοηθά να κατανοήσουν το φαινόμενο της φωτοσύνθεσης μέσα από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση. Μέσω της δημιουργίας αφισών και κατασκευών, οι μαθητές εμβαθύνουν επιστημονικές έννοιες με καλλιτεχνικό και εκφραστικό τρόπο. Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων (π.χ. tablet, διαδραστικός πίνακας, διαδικτυακή έρευνα) καθιστά τη σύγχρονη διδασκαλία ελκυστική, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες προάγουν τη δημιουργικότητα και ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Αυτός ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του σεναρίου καθιστά τη διδασκαλία ελκυστική και ουσιαστική, ενώ ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη φύση και την επιστήμη.

Τάξεις εφαρμογής του σεναρίου: Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές/θεματικές ενότητες και συμβατότητα με το πρόγραμμα σπουδών:

Φυσικά Στ' Δημοτικού κεφάλαιο 4 ΦΥΤΑ

Φυσικά Στ' Δημοτικού κεφάλαιο 1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ

Φυσικά Ε' Δημοτικού κεφάλαιο 3 ΕΝΕΡΓΕΙΑ

Θεατρική Αγωγή Ε-ΣΤ' Δημοτικού , Τέταρτη Ζώνη Η ΟΜΑΔΑ

Εικαστικά Ε-ΣΤ' Δημοτικού Κεφάλαιο Β (Ο κόσμος μας) Ενότητα ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών και ανίχνευση μαθησιακής ετοιμότητας για το υπό μελέτη θέμα:

Πριν την εισαγωγή του θέματος της φωτοσύνθεσης, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών και η μαθησιακή τους ετοιμότητα. Οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού συνήθως έχουν κάποιες βασικές γνώσεις για τα φυτά και τη φύση, αλλά μπορεί να έχουν περιορισμένη κατανόηση της διαδικασίας της φωτοσύνθεσης και του ρόλου του φωτός στη ζωή. Για να διαπιστωθεί η ετοιμότητα των μαθητών για κατανόηση του θέματος, ξεκινάμε με μια συζήτηση για το φως και τα φυτά. Ακολουθούν κάποιες στρατηγικές για την ανίχνευση της μαθησιακής ετοιμότητας:

1. Προκαταρκτική Συζήτηση : Μέσω ερωτήσεων όπως «Τι χρειάζονται τα φυτά για να μεγαλώσουν;», «Πώς μεγαλώνουν τα φυτά;», Έχετε φυτέψει κάποιο φυτό; Πώς ήταν αυτή η εμπειρία;
2. Δραστηριότητα Εισαγωγής : Προτού ξεκινήσει το πείραμα ή η διερεύνηση της φωτοσύνθεσης, ζητείται στα παιδιά να γράψουν σε ένα χαρτάκι ή να συζητήσουν ομαδικά τι θα ήθελαν να μάθουν για τα φυτά και τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες:

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές έννοιες όπως φύλλα, ρίζες, άνθη των φυτών και τη λειτουργία τους. Να γνωρίζουν ότι τα φυτά χρειάζονται νερό, αέρα και φως για να μεγαλώσουν και να κατανοούν τις έννοιες του φωτός και της ενέργειας, καθώς και της αλληλεπίδρασης τους με τη φύση. Οι μαθητές θα πρέπει να συνεργαστούν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων για αυτό πρέπει να κατέχουν βασικές δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικότητας. Επίσης, η ικανότητα δημιουργίας μιας αφίσας για να εκφράσουν τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης με δημιουργικό τρόπο είναι απαραίτητη, είτε μέσω της τέχνης είτε μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων.

Ανίχνευση και αξιολόγηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/μαθητριών:

Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης αναγκών, ενδιαφερόντων και μαθησιακού προφίλ

Μέρος Α: Προσωπικά Στοιχεία (προαιρετικά)

1. Όνομα:
2. Τάξη:
3. Ημερομηνία:

Μέρος Β: Ενδιαφέροντα

1. Ποια είναι τα αγαπημένα σου μαθήματα στο σχολείο; Γιατί;
2. Υπάρχει κάτι που σου αρέσει να μαθαίνεις εκτός σχολείου; Ποιο;
- 3.

4. Τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερο χρόνο σου;
5. Αν μπορούσες να διαλέξεις ένα θέμα να μελετήσεις σε βάθος, ποιο θα ήταν αυτό;
6. Υπάρχει κάτι που σου αρέσει να μαθαίνεις εκτός σχολείου; Ποιο;

Μέρος Γ: Ανάγκες

1. Σε ποια μαθήματα νιώθεις ότι χρειάζεσαι περισσότερη βοήθεια;
2. Τι σε δυσκολεύει περισσότερο όταν μελετάς ή κάνεις τις εργασίες σου;
3. Πιστεύεις ότι κάτι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά στην τάξη για να μάθεις καλύτερα; Τι;

Ανίχνευση και αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ/στυλ (ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει)

Μαθησιακό Στυλ

1. Όταν μαθαίνεις κάτι καινούργιο, τι σε βοηθάει περισσότερο; (Σημείωσε με ✓)
 - ο Να βλέπω εικόνες, βίντεο ή διαγράμματα.
 - ο Να ακούω εξηγήσεις ή συζητήσεις.
 - ο Να κάνω πρακτικές δραστηριότητες ή πειράματα.
 - ο Να διαβάζω και να γράφω σημειώσεις.
2. Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες σε ευχαριστεί περισσότερο; (Σημείωσε με ✓)
 - ο Να λύνω προβλήματα ή ασκήσεις.
 - ο Να φτιάχνω κάτι με τα χέρια μου.
 - ο Να συνεργάζομαι με άλλους σε ομαδικές δραστηριότητες.
 - ο Να δουλεύω μόνος/η σε κάτι που με ενδιαφέρει.
3. Όταν προετοιμάζεσαι για διαγωνίσματα, τι σου ταιριάζει καλύτερα;
 - ο Να φτιάχνω σημειώσεις ή να διαβάζω πολλές φορές.
 - ο Να συζητάω την ύλη με κάποιον άλλο.
 - ο Να κάνω ασκήσεις ή να λύνω παραδείγματα.

Επιπλέον Σχόλια

1. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλεις να μας πεις για το πώς μαθαίνεις καλύτερα ή τι σου αρέσει στη μάθηση;

Σκοπός, (διδασκτικοί στόχοι) και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του σεναρίου»:

Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης, τη σημασία του φωτός για τα φυτά, και την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου και φύσης. Η διαθεματική προσέγγιση ενσωματώνει τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία, την καλλιτεχνική δημιουργία και την πληροφορική, προκειμένου να δώσει στους μαθητές μια ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος.

Διδακτικοί Στόχοι:

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

1. Να αποδώσουν τις βασικές έννοιες της φωτοσύνθεσης και τη λειτουργία των φυτών.
2. Να κατανοήσουν τη σημασία του φωτός για τη ζωή και τον ρόλο του στην ανάπτυξη των φυτών και την παραγωγή οξυγόνου.
3. Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης μέσα από ομάδες δραστηριοτήτων (όπως τα παιχνίδια ρόλων και η δημιουργία αφισών).
4. Να εκφράζονται δημιουργικά και να αναπτύσσουν δεξιότητες.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

1. Οι μαθητές να είναι σε θέση να εξηγήσουν με απλά λόγια τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης
2. Οι μαθητές να δημιουργήσουν αφίσες ή κατασκευές που θα αναπαριστούν τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης χρησιμοποιώντας την καλλιτεχνική έκφραση για να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδικασία.
3. Μέσα από το πείραμα, την έρευνα και την ομαδική εργασία, οι μαθητές θα μάθουν πώς να επιλύσουν προβλήματα και να συνεργαστούν για να εξαγάγουν συμπεράσματα.

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες (45 λεπτά/ώρα).

Οργάνωση διδασκαλίας- απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή:

Διάταξη καθισμάτων:

- Κατά τη συζήτηση και τις ομαδικές δραστηριότητες, τα θρανία τοποθετούνται σε σχήμα "Π" ή κυκλικά για να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση.
- Κατά τις δραστηριότητες κατασκευής, δημιουργούνται μικρές "γωνιές εργασίας" (π.χ. γωνιά πειράματος, γωνιά καλλιτεχνικής δημιουργίας)

Άλλα απαραίτητα υλικά:

- Η/Υ ή tablet με σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Βιντεοπροβολέας
- Υλικά χειροτεχνίας (χαρτόνια, χρώματα)
- Φύλλα εργασίας
- μπαλόνια, κορδέλες και καρτέλες
- φύλλα, οινόπνευμα, πιατάκια, ζελατίνη

Διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Το σενάριο διδασκαλίας στηρίζεται στις εξής διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις:

- **Ανακαλυπτική μάθηση:** Μέσα από πειράματα και διερευνήσεις.

- **Βιωματική μάθηση:** Παιχνίδι ρόλων και κατασκευές.
- **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:** Οι μαθητές συνεργάζονται για να δημιουργήσουν έργα.
- **Αξιοποίηση ΤΠΕ:** Ψηφιακά εργαλεία για μάθηση και δημιουργία.
- **Παρατήρηση**

Δραστηριότητες

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας - Μαθησιακές δραστηριότητες:

1η φάση έλεγχος μαθησιακής ή γνωσιολογικής ετοιμότητας

1η Δραστηριότητα

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά μια ανοιχτή συζήτηση, χρησιμοποιώντας την μέθοδο του καταγισμού ιδεών, με ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές να θυμηθούν προηγούμενες γνώσεις για να εκφράσουν ιδέες για τα φυτά.

Ερωτήσεις: «Τι χρειάζονται τα φυτά για να μεγαλώσουν;», «Πού βρίσκονται συνήθως τα φυτά και γιατί;», «Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι βασικοί παράγοντες για να μεγαλώσουν τα φυτά;» «Τι χρειάζονται τα φυτά για να μεγαλώσουν;» «Πώς βρίσκουν τα φυτά την τροφή τους;» «Έχετε ακούσει την λέξη φωτοσύνθεση;» «Ποια στοιχεία είναι αυτά που βοηθούν το φυτό;» «Αν εξαφανιστούν τα φυτά τι θα συμβεί;»

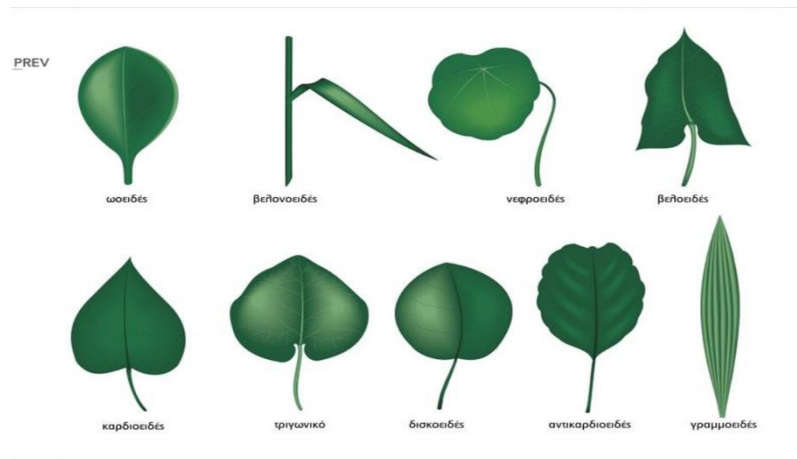
Όσο απαντούν οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα λέξεις κλειδιά από τις απαντήσεις των μαθητών (π.χ. φως, νερό, χώμα, αέρας).

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να εντοπιστούν οι βασικές αντιλήψεις των μαθητών.

2η Δραστηριότητα

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές ένα αληθινό φυτό με χαρακτηριστικά όπως φύλλα, άνθη, και ρίζες (οι μαθητές μπορούν να σηκωθούν και να ακουμπήσουν το φυτό). Εξηγεί ότι θα εξετάσει το φυτό προσεκτικά και θα καταγράψει τις παρατηρήσεις τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε μικρές ομάδες. Παρέχει ένα απλό φύλλο εργασίας και περνάει από τις ομάδες, παρέχοντας καθοδήγηση όπου χρειάζεται, και ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να συζητήσουν μεταξύ τους. Όσο οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας, ο εκπαιδευτικός του δείχνει την ακόλουθη εικόνα στον προτζέκτορα.

Εικόνα 1: Ενδεικτικοί τύποι φύλλων ανάλογα με τη μορφολογία τους.



Φύλλο εργασίας 1

Εικόνα 2: Φυτό



2η φάση προσανατολισμός του ενδιαφέροντος των μαθητών

Στην έναρξη της διδακτικής εφαρμογής γίνεται μια προβολή ενός βίντεο (Εικόνα 1).(https://www.youtube.com/watch?v=x5mHzwEOpp4&list=PLkXsRSSsVUvbLh7_bOYhWxOGhMS4jqgZ&index=2). Το βίντεο δείχνει την ανάπτυξη ενός φυτού και πως αυτό μεγαλώνει όσο περνάνε οι μέρες. Είναι αρκετά ελκυστικό και θα τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον καταγισμό ιδεών με τις εξής ερωτήσεις: Ερωτήσεις: Πώς σας φάνηκε το βίντεο; Τι σας έκανε εντύπωση; Τι μας δείχνει; Τι ρόλο παίζει το νερό στη διαδικασία ανάπτυξης του φυτού; Τι θα μπορούσε να εμποδίσει έναν σπόρο από το να αναπτυχθεί σε φυτό; Τι θα συνέβαινε αν ένα από τα απαραίτητα στοιχεία (νερό, ήλιος, χρώμα) έλειπε;

3η φάση Ανίχνευση ιδεών των μαθητών για την λέξη.....

Στον πίνακα ο εκπαιδευτικός γράφει στο κέντρο τη λέξη «Φωτοσύνθεση». Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προτείνουν λέξεις που πιστεύουν ότι σχετίζονται με τη φωτοσύνθεση. Ο κάθε μαθητής σηκώνεται στον

πίνακα και γράφει μια λέξη, στη συνέχεια δίνει τον μαρκαδόρο σε έναν άλλο μαθητή και επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία. Οι λέξεις θα πρέπει να συνδέονται με γραμμές, δημιουργώντας σχέσεις μεταξύ των εννοιών.

Πείραμα

Οι μαθητές θα πραγματοποιήσουν ένα πείραμα σχετικό με τη **χλωροφύλλη**, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Το πείραμα αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν βασικά χαρακτηριστικά της χλωροφύλλης, όπως:

- ότι η **χλωροφύλλη έχει φυσική υπόσταση (μορφή)**,
- ότι **διασπάται ή απομακρύνεται** με τη χρήση **οινοπνεύματος**,
- και ότι είναι **υπεύθυνη για το πράσινο χρώμα των φύλλων**.

Προεργασία – Υλικά:

Πριν την εκτέλεση του πειράματος, οι μαθητές θα συγκεντρώσουν τα απαραίτητα υλικά: πράσινα φύλλα από φυτά, οινοπνευμα (αιθυλική αλκοόλη), πιατάκια ή μικρά μπολ, ζελατίνη (πλαστική, διαφανής – για κάλυψη ή απομόνωση δείγματος). Το πείραμα θα συνδυαστεί με παρατήρηση, καταγραφή συμπερασμάτων και συζήτηση για τον ρόλο της χλωροφύλλης στη φωτοσύνθεση.

A. Ερωτήσεις πριν το πείραμα:

1. Τι γνωρίζετε για την χλωροφύλλη και τη λειτουργία της στα φυτά;
2. Ποιο είναι το χρώμα της;

B. Διεξαγωγή πειράματος

Οι μαθητές τοποθετούν φύλλα μέσα σε ένα πιατάκι και ρίχνουν οινοπνευμα και στην συνέχεια τα σκεπάζουν με ζελατίνη και τα τοποθετούν σε σκοτεινό μέρος. Την επόμενη διδακτική ώρα, οι μαθητές παρατηρούν το πράσινο χρώμα της χλωροφύλλης. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις: Τι παρατηρείτε; Τι μας δείχνει το πράσινο χρώμα; Τι υπήρχε πάνω στο φυτό και τώρα δεν υπάρχει πια;

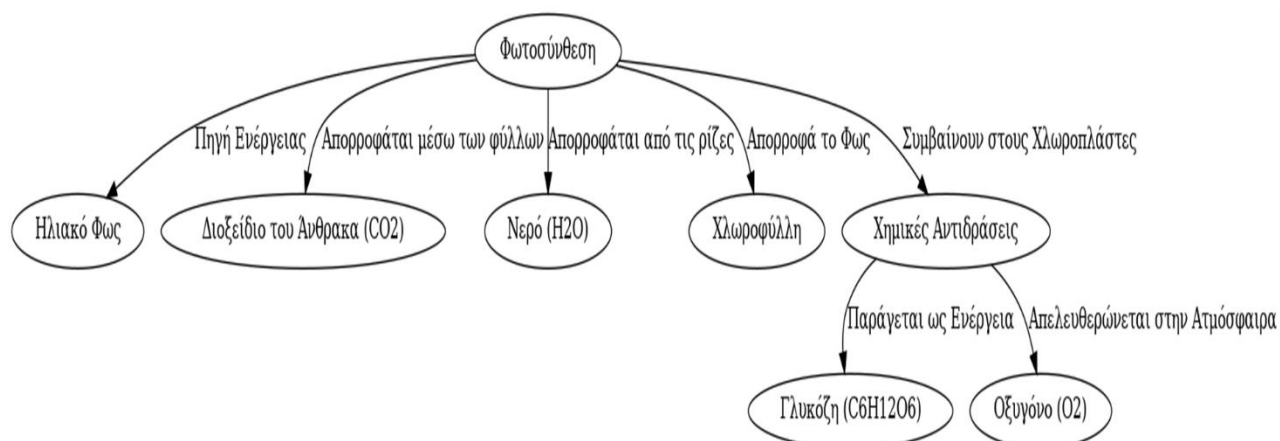
Εικόνα 3: πείραμα Χλωροφύλλης



4η φάση Εισαγωγή στην νέα γνώση/ επαφή με τα νέα δεδομένα

Ο εκπαιδευτικός τους δίνει έναν εννοιολογικό χάρτη με την θεωρία και επεξηγεί τα στοιχεία της φωτοσύνθεσης.

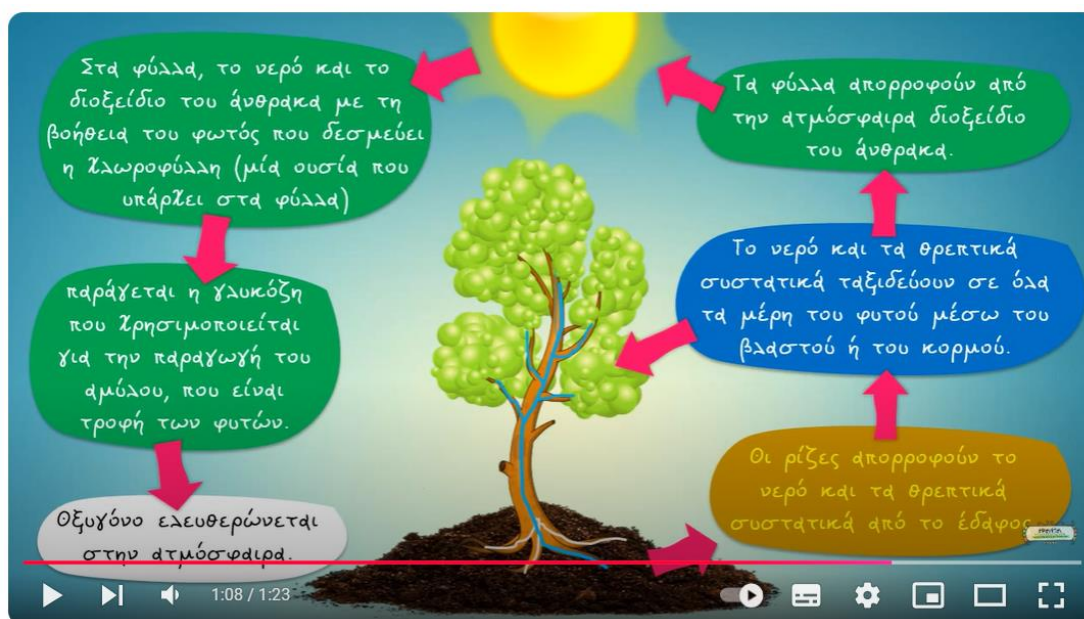
Εικόνα 4: Εννοιολογικός χάρτης



Σε αυτή την φάση ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές το εξής βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=M-vghUbVwn8>), το οποίο εστιάζει στη διαδικασία της φωτοσύνθεσης, παρουσιάζοντας τις ουσίες που απορροφούν τα φυτά από το περιβάλλον και πως αυτές μετατρέπονται σε θρεπτικά συστατικά. Δείχνει τη μεταφορά ενέργειας και την παραγωγή οξυγόνου, κάνοντας συνδέσεις με τη φύση και τον κύκλο της ζωής των φυτών.

Αφού δουν το βίντεο, τους δίνεται ένα φύλλο εργασίας όπου θα πρέπει να το συμπληρώσουν.

Εικόνα 5: Διαδικασία της Φωτοσύνθεσης



Φωτοσύνθεση

Φύλλο εργασίας 2: Ακολουθεί μια περιγραφή του ρόλου κάθε στοιχείου στη διαδικασία της φωτοσύνθεσης:

1. Ηλιακό Φως

- **Ρόλος:** Το ηλιακό φως είναι η κύρια πηγή ενέργειας για τη φωτοσύνθεση. Η ενέργεια αυτή απορροφάται από τα **χλωροφύλλα** (χρωστικές ουσίες) που βρίσκονται στα φύλλα των φυτών και χρησιμοποιείται για να μετατραπεί το διοξείδιο του άνθρακα και το νερό σε γλυκόζη και οξυγόνο. Το φως είναι το "καύσιμο" της διαδικασίας.

2. Διοξείδιο του Άνθρακα (CO₂)

- **Ρόλος:** Το διοξείδιο του άνθρακα απορροφάται από τον αέρα μέσω των πόρων (στιγμάτων) στα φύλλα των φυτών. Κατά τη φωτοσύνθεση, το CO₂ χρησιμοποιείται για να δημιουργήσει τη **γλυκόζη**, η οποία είναι η βασική μορφή αποθήκευσης ενέργειας για το φυτό.

3. Νερό (H₂O)

- **Ρόλος:** Το νερό απορροφάται από τις ρίζες του φυτού και ταξιδεύει μέσω των αγγείων στα φύλλα. Κατά τη φωτοσύνθεση, το νερό διασπάται σε οξυγόνο και υδρογόνο. Το οξυγόνο απελευθερώνεται στην ατμόσφαιρα και το υδρογόνο χρησιμοποιείται στην παραγωγή γλυκόζης.

4. Φωτοσυνθετικά Χλωροφύλλα

- **Ρόλος:** Η χλωροφύλλη είναι η πράσινη χρωστική ουσία που βρίσκεται στα φυτικά κύτταρα (κυρίως στα φύλλα). Η χλωροφύλλη απορροφά την ηλιακή ενέργεια και την χρησιμοποιεί για να ενεργοποιήσει τις χημικές αντιδράσεις της φωτοσύνθεσης, μετατρέποντας το CO₂ και το H₂O σε γλυκόζη και οξυγόνο.

5. Χημικές Αντιδράσεις

- **Ρόλος:** Οι χημικές αντιδράσεις της φωτοσύνθεσης συμβαίνουν στον **χλωροπλάστη**, τα οργανίδια των φυτικών κυττάρων που περιέχουν χλωροφύλλη. Οι αντιδράσεις περιλαμβάνουν την απορρόφηση ενέργειας από το φως, τη διάσπαση του νερού (φωτοδιάσπαση) και την παραγωγή της γλυκόζης, χρησιμοποιώντας τη χημική ενέργεια του φωτός.

6. Οξυγόνο (O₂)

- **Ρόλος:** Το οξυγόνο είναι το υποπροϊόν της φωτοσύνθεσης και απελευθερώνεται στην ατμόσφαιρα. Οι φυτικοί οργανισμοί, μαζί με τα δάση και τους ωκεανούς, είναι υπεύθυνοι για την παραγωγή του οξυγόνου που αναπνέουμε.

7. Γλυκόζη (C₆H₁₂O₆)

- **Ρόλος:** Η γλυκόζη είναι το κύριο προϊόν της φωτοσύνθεσης. Το φυτό τη χρησιμοποιεί ως πηγή ενέργειας για τις ζωτικές του διαδικασίες (ανάπτυξη, αναπαραγωγή, κ.λπ.). Αν το φυτό έχει υπερβολική ποσότητα γλυκόζης, την αποθηκεύει με τη μορφή αμύλου για μελλοντική χρήση.

5η φάση Εφαρμογή της νέας γνώσης/ δραστηριότητες εμπέδωσης και γενίκευσης

Θεατρικό: "Η Φωτοσύνθεση Μιλάει!" Ένα απλό, διασκεδαστικό θεατρικό διάρκειας 10-15 λεπτών, όπου κάθε μαθητής/τρια παίζει έναν ρόλο και εξηγεί τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης μέσα από σύντομους διαλόγους.

Ρόλοι και Υλικά

1. Ήλιος (1 μαθητής): Κρατά ένα χαρτί που είναι ζωγραφισμένος ένας ήλιος
2. Φυτό (1 μαθητής): Κρατά ένα χαρτί που είναι ζωγραφισμένο ένα φυτό
3. Ρίζα (1 μαθητής): Κρατά ένα χαρτί που είναι ζωγραφισμένη μια ρίζα
4. Φύλλα (1 μαθητής): Κρατά ένα χαρτί που είναι ζωγραφισμένα τα φύλλα του φυτού
5. Διοξείδιο του Άνθρακα (CO_2) (1 μαθητής): Κρατά μια καρτέλα με το γράμμα CO_2 .
6. Οξυγόνο (O_2) (1 μαθητής): Κρατά μια καρτέλα με το γράμμα O_2 .
7. Γλυκόζη (1 μαθητής): Κρατάει μια εικόνα φαγητού (π.χ. ένα μήλο ή καρτέλα «τροφή»).

Διάλογοι και Σκηνική Δράση

1. Ήλιος (ξεκινά στο κέντρο):
 - ο *"Είμαι ο Ήλιος! Χαρίζω το φως και τη ζεστασιά μου στα φυτά για να μεγαλώσουν. Ας δούμε τι θα συμβεί τώρα!"*
 - ο (Κάνει κίνηση με τα χέρια σαν να στέλνει φως προς το Φυτό.)
2. Φυτό (στέκεται στο κέντρο):
 - ο *"Είμαι το Φυτό! Για να φτιάξω την τροφή μου, χρειάζομαι Νερό, Διοξείδιο του Άνθρακα και φως από τον Ήλιο!"*
 - ο (Κοιτάζει προς τη Ρίζα και τα Φύλλα.)
3. Ρίζα (προχωρά μπροστά):
 - ο *"Είμαι η Ρίζα! Μαζεύω νερό από το έδαφος και το στέλνω στο Φυτό!"*
 - ο (Παραδίδει το μπλε χαρτόνι στα Φύλλα.)
4. Φύλλα (κρατούν το μπλε χαρτόνι):
 - ο *"Είμαστε τα Φύλλα! Παίρνουμε το φως από τον Ήλιο και το νερό από τη Ρίζα. Αλλά κάτι λείπει ακόμα..."*
 - ο (Κοιτάζουν προς το CO_2 .)
5. Διοξείδιο του Άνθρακα (CO_2):
 - ο *"Είμαι το Διοξείδιο του Άνθρακα! Είμαι στον αέρα και τα Φύλλα με χρειάζονται για να φτιάξουν τροφή."*
 - ο (Παραδίδει την καρτέλα CO_2 στα Φύλλα.)
6. Φύλλα (κουνάνε τα χαρτόνια):
 - ο *"Τώρα έχουμε όλα όσα χρειαζόμαστε: Φως, Νερό και Διοξείδιο του Άνθρακα! Ώρα να φτιάξουμε τροφή!"*
 - ο (Καλούν τη Γλυκόζη.)
7. Γλυκόζη (προχωρά μπροστά):
 - ο *"Είμαι η Γλυκόζη! Είμαι η τροφή που φτιάχνουν τα Φύλλα για να μεγαλώσει το Φυτό."*

- ο (Πηγαίνει στη Ρίζα.)
- 8. Οξυγόνο (O_2):
 - ο *"Είμαι το Οξυγόνο! Είμαι το δώρο που αφήνει το Φυτό στον αέρα για να αναπνέουν όλοι!"*
 - ο (Προχωρά στο πλάι, σαν να "φεύγει" από το Φυτό.)
- 9. Όλοι μαζί (κάνουν κύκλο γύρω από το Φυτό):
 - ο *"Έτσι τα φυτά φτιάχνουν τροφή και βοηθούν τον πλανήτη μας! Ζήτω η Φωτοσύνθεση!"*

6η φάση Ανακεφαλαίωση/ Ανατροφοδότηση

Δραστηριότητα: "Τα Φύλλα της Φωτοσύνθεσης". Σκοπός της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τις γνώσεις τους για τη φωτοσύνθεση, να ενισχύσουν την κατανόησή τους για τα μέρη του φυτού και τη διαδικασία, μέσα από μια δημιουργική δραστηριότητα (ζωγραφική ή κολάζ).

Υλικά

- Χαρτί για ζωγραφική ή χαρτόνια για κολάζ.
- Μαρκadόροι, χρώματα, κόλλες, ψαλίδια.
- Φύλλα και άλλα μέρη φυτών (μαζεμένα από την αυλή).
- Καρτέλες ή ετικέτες με λέξεις- κλειδί (π.χ., «Φως», «Νερό», «Φύλλα», «Γλυκόζη», «Οξυγόνο»).

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά τη διαδικασία: *"Σήμερα θα πάμε στην αυλή για να μαζέψουμε φύλλα και άλλα μέρη από τα φυτά. Στη συνέχεια, θα φτιάξουμε μια ζωγραφιά ή κολάζ που να δείχνει πώς λειτουργεί η φωτοσύνθεση. Θυμηθείτε τα βασικά στοιχεία που μάθαμε: το φως, το νερό, το CO_2 , τη γλυκόζη και το οξυγόνο!"*

Οι μαθητές βγαίνουν στην αυλή και μαζεύουν φύλλα, λουλούδια ή άλλα μέρη από τα φυτά που θα χρησιμοποιήσουν στη δραστηριότητά τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές συζητούν και παρατηρούν τα φυτά, συνειδητοποιώντας τα μέρη τους (φύλλα, ρίζες, άνθη, κ.λπ.). Επιστρέφοντας στην τάξη, οι μαθητές παίρνουν τα φύλλα που μάζεψαν για να δημιουργήσουν τη δική τους αναπαράσταση της φωτοσύνθεσης. Οι επιλογές περιλαμβάνουν:

- Ζωγραφική:

Οι μαθητές ζωγραφίζουν τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης με όλα τα βήματα. Για παράδειγμα, το φως από τον ήλιο που φτάνει στα φύλλα, το νερό που ανεβαίνει από τις ρίζες, το CO_2 που εισέρχεται στα φύλλα και η παραγωγή γλυκόζης και οξυγόνου.
- Κολάζ:

Οι μαθητές κολλούν τα φύλλα και άλλα φυσικά υλικά πάνω σε χαρτόνι, προσθέτοντας λέξεις-κλειδιά όπως "Φως", "Νερό", " CO_2 ", "Γλυκόζη", και "Οξυγόνο", για να δημιουργήσουν μια εικόνα που δείχνει τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης.

Παρουσίαση και Ανατροφοδότηση

Μετά την ολοκλήρωση των έργων τους, οι μαθητές παρουσιάζουν τη δουλειά τους στην τάξη και εξηγούν τι έχουν δημιουργήσει. Ο εκπαιδευτικός ζητά από κάθε μαθητή να εξηγήσει πως η εικόνα τους δείχνει τη φωτοσύνθεση, εστιάζοντας στις διαδικασίες και τα στοιχεία που χρησιμοποιούν τα φυτά για να δημιουργήσουν τη γλυκόζη και να απελευθερώσουν οξυγόνο.

Ερωτήσεις για Συζήτηση:

- *"Πώς τα φύλλα βοηθούν τα φυτά να φτιάξουν τη τροφή τους;"*
- *"Ποιο είναι το πιο σημαντικό υλικό για τη φωτοσύνθεση;"*
- *"Γιατί το οξυγόνο που παράγεται είναι σημαντικό για τη ζωή μας;"*

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του σεναρίου διδασκαλίας βασίζεται όχι μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, αλλά και στη συμμετοχή και στην προσπάθεια που καταβάλλουν κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί συστηματικά την πορεία της διδασκαλίας και καταγράφει τα δεδομένα σχετικά με τη συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, αξιολογώντας την πρόοδό τους και την προσπάθεια που καταβάλλουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Επεκτάσεις - Προσαρμογές

Το σενάριο διδασκαλίας μπορεί να επεκταθεί στην τροφή των φυτών, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια πρακτική δραστηριότητα για τη φύτευση δέντρων ή φυτών στο σχολείο ή στην κοινότητα. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές θα κατανοήσουν τη σημασία της δεντροφοδοτήσης για το περιβάλλον, τη μείωση του διοξειδίου του περιβάλλοντος και την παραγωγή οξυγόνου μέσω της φωτοσύνθεσης. Παράλληλα, θα συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, παρατηρώντας και φροντίζοντας τα φυτά καθώς αναπτύσσονται, ενισχύοντας τη σχέση τους με τη φύση και την οικολογική συνείδηση.

2. Φύλλα εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

Τα φύλλα

- Πώς είναι τα φύλλα του φυτού; Περιέγραψε τα.
(Σχήμα, μέγεθος, χρώμα, υφή)

Το στέλεχος

- Τι παρατηρείς για το στέλεχος;
(Πάχος, χρώμα, υφή)

Οι ρίζες

- Μπορείς να δεις τις ρίζες του φυτού; Αν ναι, πώς είναι;

Φύλλο εργασίας 2

1. Τι χρειάζονται τα φυτά για να κάνουν φωτοσύνθεση;
 - ο Α) _____
 - ο Β) _____
 - ο Γ) _____
2. Ποια δύο σημαντικά προϊόντα παράγονται από τη φωτοσύνθεση;
 - ο Α) _____
 - ο Β) _____
3. Τι ρόλο έχει το φως του ήλιου στη φωτοσύνθεση;
4. Από ποιο μέρος του φυτού απορροφάται το νερό;

3. Συμπεράσματα

Με βάση τη δομή και την υλοποίηση του σεναρίου διδασκαλίας, καθίσταται σαφές ότι η σύνδεση της φωτοσύνθεσης με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί με δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο, αξιοποιώντας διαθεματικές και βιωματικές προσεγγίσεις (Bell, Mulvey, & Maeng, 2016; Driver et al., 1994). Οι δραστηριότητες του σεναρίου, όπως το πείραμα με τη χλωροφύλλη, το θεατρικό παιχνίδι, οι ομαδικές κατασκευές και η παρατήρηση συνέβαλαν στη βαθύτερη κατανόηση της φωτοσύνθεσης, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ενεργή συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών (Kotsis, 2024). Η χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, καθώς και η αξιοποίηση των ΤΠΕ, συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη του επιστημονικού και ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Επομένως, η αξιολόγηση ενίσχυσε μια πιο ολιστική αντίληψη για τη μαθησιακή πρόοδο, με βάση όχι μόνο τις γνωστικές επιδόσεις αλλά και τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Συνολικά, το σενάριο ανέδειξε τη δυνατότητα διδασκαλίας σύνθετων εννοιών, όπως η φωτοσύνθεση, με τρόπο προσιτό και ευχάριστο για τους μαθητές του Δημοτικού. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε η περιβαλλοντική συνείδηση και αναδείχθηκε η σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή ζωή (Ι.Ε.Π., 2022).

Βιβλιογραφία

- Bell, R. L., Mulvey, B. K., & Maeng, J. L. (2016). Outcomes of nature of science instruction along a context continuum: Preservice secondary science teachers' conceptions and instructional intentions. *International Journal of Science Education*, 38(3), 493-520. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1151960>
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas*. Routledge. <http://site.ebrary.com/id/10936254>

- Ευαγγέλου, Φ. (2012). Η επίδραση πραγματικών και εικονικών πειραμάτων Φυσικής στη μάθηση. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από URL: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27084>
- Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. *Φυσικά Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού (2011): Βιβλίο μαθητή*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <https://www.dschoool.edu.gr>
- Ι.Ε.Π./Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). Σχέδιο διδασκαλίας. Στο *Πρακτικό Αξιολόγησης εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Καλκάνης Γ. Θ., (2007). "*Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις-με τις ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ*", *Ι. οι Θεωρίες, ΙΙ. Τα Φαινόμενα*, Αθήνα, 2007.
- Kotsis, K. (2024). Integrating inquiry-based learning in the new Greek primary science curriculum. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(6), 63–71. <https://www.researchgate.net/publication/387444771>
- Μικρόπουλος, Τ. Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Κλειδάριθμος.

Μαθαίνοντας εναλλακτικά τα μοτίβα και τη συμμετρία: σενάριο διδασκαλίας για μαθητές Γ΄ - Δ΄ Δημοτικού Σχολείου

Ιωάννα Ιωαννίδου, Κατερίνα Κασιούμη & Φίλιππος Ευαγγέλου

Περίληψη

Η χρήση νέων μέσων διδασκαλίας και η διαφοροποιημένη διδασκαλία εισάγονται και αξιοποιούνται στην ελληνική εκπαίδευση, σε υψηλή συχνότητα, τα τελευταία χρόνια. Έχοντας ως πυλώνα τις σύγχρονες απαιτήσεις και τα δεδομένα που συναντώνται στις σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δημιουργήθηκε το παρόν διδακτικό σενάριο, το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2024-2025. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία αναλύεται διεξοδικά η δημιουργία σεναρίου διδασκαλίας για μαθητές/τριες Τρίτης και Τετάρτης τάξης Δημοτικού Σχολείου με βασικό σκοπό να ανακαλύψουν τη σημασία των γεωμετρικών μοτίβων και της συμμετρίας στην καθημερινότητα και την τέχνη. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιούνται στρατηγικές/τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εκπαιδευτικής ρομποτικής. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των νέων τεχνολογιών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας προτάσεις για την αξιοποίησή τους στο μάθημα των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου με θέμα «Συμμετρία- μοτίβα». Το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας απαρτίζεται από δύο μέρη: α) τον οδηγό οργάνωσης διδασκαλίας και β) τα φύλλα εργασίας των μαθητών/τριών.

Λέξεις-κλειδιά: Σενάριο διδασκαλίας, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μοτίβα, συμμετρία, κέντρα μάθησης.

0. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ρομποτική έχει εδραιωθεί τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενισχύοντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό της διδασκαλίας και της μάθησης. Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών αιχμής, όπως το Bee-Bot, έχει ενσωματωθεί οργανικά στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΥΠΑΙΘ, 2021), προάγοντας την ενεργό και βιωματική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Κατσαρού & Σακελλαρίου, 2021· Tzagkaraki et al., 2021), η ενσωμάτωση της ρομποτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, χωρικής σκέψης, συνεργασίας και κριτικής ικανότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται αναγκαία η χρήση εναλλακτικών διδακτικών δυνατοτήτων, σχεδιασμένων με γνώμονα την αρχή της διαφοροποιημένης

παιδαγωγικής, ώστε να καλύπτονται τα ποικίλα μαθησιακά προφίλ και οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Δημητρακοπούλου, 2020· Σφυρόερα, 2020· Kaldi et al., 2017· Tomlinson, 2017). Η παιγνιώδης μάθηση, η διερεύνηση, η συνεργασία και η τεχνολογική διαμεσολάβηση αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά αυτών των προσεγγίσεων, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπλοκή και τη μεταγνώση. Βασική προϋπόθεση ωστόσο παραμένει το εκάστοτε διδακτικό σενάριο να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους και τις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και να ενσωματώνει αρχές σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών, προκειμένου να επιδιώκεται η επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η δημιουργία ενός σεναρίου διδασκαλίας για τους/τις μαθητές/τριες της Τρίτης και Τετάρτης τάξης Δημοτικού Σχολείου σχετικά με τη διδασκαλία των μοτίβων και της συμμετρίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι το σενάριο διδασκαλίας γενικά συνιστά μια δομημένη και παιδαγωγικά επεξεργασμένη πρόταση για την οργάνωση της διδασκαλίας, βασισμένη στις αρχές της ενεργητικής μάθησης και της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 2011). Λειτουργεί ως εργαλείο σχεδιασμού που επιτρέπει τη σύνδεση επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την ενσωμάτωση καινοτόμων μορφών διδασκαλίας, όπως η Εκπαιδευτική Ρομποτική και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), και την προσαρμογή στα πολλαπλά μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών. Εναρμονίζονται με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και επιδιώκουν όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργικής σκέψης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας στηρίζεται στις εξής διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, βιωματική μάθηση, η εργασία σε ομάδες, παρατήρηση, χρήση εικόνων και αντικειμένων και μάθηση μέσω παιχνιδιού. Πιο αναλυτικά, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας στις σχολικές τάξεις (Pozas & Letzel - Alt, 2023· Κακανά, 2020· Tomlinson, 2017). Στις σύγχρονες σχολικές τάξεις συνυπάρχουν μαθητές/τριες με διαφορετικά υπόβαθρα (πολιτισμικό, εθνολογικό, κοινωνικό, οικονομικό, κ.λπ.), καθώς και μαθητές/τριες με διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις και ενδιαφέροντα ή σε διαφορετικό επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας (Καραγεώργου, 2022· Σφυρόερα, 2020). Η ΔΔ αναγνωρίζει την μοναδικότητα, τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητο για τον/την σύγχρονο/η εκπαιδευτικό να εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας χρησιμοποιώντας ποικίλες προσεγγίσεις (Φύκαρης, 2014). Ο/η εκπαιδευτικός, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη του την μαθησιακή ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει το

Αναλυτικό Πρόγραμμα και να το διαφοροποιήσει ως προς: α. το περιεχόμενο, β. τη διαδικασία, γ. το τελικό προϊόν και δ. Το μαθησιακό περιβάλλον (Pozas & Letzel-Alt, 2023· Σφυρόερα, 2020·Tomlinson, 2017).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε, κατά κύριο λόγο, η διαφοροποίηση, ως προς τη διαδικασία, η οποία στην ουσία αφορά το *πώς* διδάσκουμε. Μία στρατηγική διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η οποία και αξιοποιήθηκε στο παρόν σενάριο, είναι τα Κέντρα Μάθησης. Τα Κέντρα Μάθησης (Learning Centers), όπου ονομάζονται και Σταθμοί Μάθησης, είναι περιοχές μελέτης και δράσης μέσα στη σχολική τάξη ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών/τριών και αφορούν είτε μια συγκεκριμένη έννοια, είτε μια ενότητα είτε μια δεξιότητα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Δενδάκη, 2014). Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν το θέμα της διδασκαλίας από διάφορες οπτικές, οι οποίες και τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον, εναλλάσσονται κυκλικά σε αυτά είτε ατομικά είτε ομαδικά.

Ο/η εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει κατάλληλα τον χώρο και έχει δώσει σαφείς οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να γνωρίζουν τι περιμένει από αυτούς και να μπορούν να αξιοποιήσουν τον χρόνο τους κατάλληλα. Συγκεκριμένα, τα Κέντρα Μάθησης έχουν προκαθορισμένη θέση μέσα στην τάξη με όλους τους πόρους που θα χρειαστούν οι μαθητές/τριες, καθώς και μία πινακίδα ή ετικέτα που τα προσδιορίζει. Επιπλέον, υπάρχουν σαφείς οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές/τριες, καθώς και ο χρόνος υλοποίησης που τους προσφέρεται.

Μια ακόμη στρατηγική ως προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία αξιοποιήθηκε στο παρόν σενάριο διδασκαλίας είναι η ΓΝΩΘΕ (Γνωρίζω – Θέλω να μάθω – Έμαθα), ένας γραφικός οργανωτής. Η συγκεκριμένη τεχνική, προσαρμοσμένη από το διεθνώς καθιερωμένο μοντέλο KWL (Know – Want to know – Learned), συμβάλλει τόσο στην ενεργοποίηση των πρότερων εμπειριών των μαθητών όσο και στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθησιακών εμπειριών, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Γρόσδος & Τσιάμας, 2021· Καψάλης & Μπίκος, 2018· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Παράλληλα, στο παρόν σενάριο αξιοποιούνται αρχές της βιωματικής μάθησης και ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθηση, καθώς δίνεται έμφαση στην πράξη, την ανακάλυψη και τον αναστοχασμό (Δεδούλη, 2002). Δραστηριότητες εντός τάξης, οι οποίες έχουν επηρεαστεί από τις αρχές της βιωματικής μάθησης, και αξιοποιούνται στην παρούσα εργασία είναι η επίλυση προβλημάτων και η συζήτηση ή/και εργασία σε μικρές ομάδες μεταξύ άλλων. Μέσω της βιωματικής μάθησης επιδιώκεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ο αναστοχασμός, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, η αυτογνωσία και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών. Τέλος, αξιοποιείται η εργασία σε ομάδες με σκοπό τη δημιουργία ένα πιο φιλικού και ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης για τους/τις μαθητές/τριες, ώστε μέσα από τη συνεργασία και τη διαλλακτικότητα να

επωφελούνται τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά και κοινωνικά (Ματσαγγούρας, 2000, 29-31).

2. Η δομή του σεναρίου διδασκαλίας

2.1 Οδηγός οργάνωσης διδασκαλίας

Στην παρούσα εργασία, η δομή του διδακτικού σεναρίου απαρτίζεται στο πρώτο μέρος (το δεύτερο μέρος είναι τα φύλλα εργασίας) από τα παρακάτω επιμέρους τμήματα του οδηγού οργάνωσης διδασκαλίας (Evangelou, 2023· Τζίκα & Καλδή, 2021· Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2018· Ευαγγέλου, 2012· Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010):

1^ο τμήμα: «*Τίτλος*»: Βήμα - βήμα ακολουθώ, το μοτίβο και τη συμμετρία για να βρω

2^ο τμήμα: «*Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα*»: Μαθηματικά, Εικαστικά, Τ.Π.Ε., Ιστορία, Εργαστήριο Δεξιοτήτων, Γλώσσα

3^ο τμήμα: «*Πρωτοτυπία του σεναρίου*»: Το διδακτικό αυτό σενάριο ξεχωρίζει για την καινοτομία του σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία των μοτίβων και της συμμετρίας. Χρησιμοποιούνται εναλλακτικές διδακτικές δυνατότητες (όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία) για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθησιακών τύπων και προφίλ, ενώ η εκμάθηση του νέου γνωστικού αντικειμένου πραγματοποιείται με τη στρατηγική των μαθησιακών κέντρων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Tomlinson, 2001). Σημαντικό στοιχείο πρωτοτυπίας του σεναρίου αποτελεί και η ενσωμάτωση του ρομποτάκι - BeeBot, το οποίο αξιοποιείται ως παιγνιώδες μέσο για την εφαρμογή της νέας γνώσης, προάγοντας την ενεργή συμμετοχή και εισάγοντας τους μαθητές σε βασικές έννοιες προγραμματισμού και αλγοριθμικής σκέψης, σύμφωνα με τις αρχές της Υπολογιστικής Σκέψης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Bers, 2018).

4^ο τμήμα: «*Τάξεις εφαρμογής του σεναρίου*»: Στην Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού Σχολείου

5^ο τμήμα: «*Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές/ θεματικές ενότητες και συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών*»: Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ – Μαθηματικών αναφορικά με τα μοτίβα, οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης Δημοτικού Σχολείου επιδιώκεται τόσο να αναγνωρίζουν ένα μοτίβο, όσο να μπορούν να διαπιστώσουν πως η διαδικασία επανάληψης συνεχίζεται επ' άπειρον (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., 2003, 251, 261). Επιπλέον, διδακτικός στόχος αποτελεί να μπορούν να διπλασιάζουν (φυσικούς) αριθμούς και να προβλέπουν τους επόμενους στη σειρά (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., 2003, 262). Όσον αφορά τη συμμετρία, στόχος είναι η εξάσκηση στην κατασκευή συμμετρικών επίπεδων σχημάτων ως προς άξονα συμμετρίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., 2003, 251, 263).

Αντίστοιχα, για τους/τις μαθητές/τριες της Δ' τάξης επιδιωκόμενος στόχος για τη διδασκαλία των μοτίβων είναι η διαπίστωση απλών αριθμητικών και γεωμετρικών

μοτίβων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ., 2003, 251). Συγκεκριμένα για τα αριθμητικά μοτίβα στόχος είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να τριπλασιάζουν, τετραπλασιάζουν, κ.λπ. φυσικούς αριθμούς και να προβλέπουν τους επόμενους όρους (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ., 2003, 264-265). Ενώ για τη διδασκαλία της συμμετρίας, προβλέπεται η εξάσκηση στην σχεδίαση συμμετρικών επίπεδων σχημάτων ως προς άξονα σε τετραγωνισμένο χαρτί (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ., 2003, 251, 266). Τέλος, να μπορούν να αναγνωρίζουν τη συμμετρία στη φύση (π.χ. φύλλα δένδρων) και στις τέχνες (π.χ. πίνακες, κτίρια).

6^ο τμήμα: Προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών/τριών και ανίχνευση μαθησιακής ετοιμότητας για το υπό μελέτη θέμα: Για την ανίχνευση των πρότερων αντιλήψεων των μαθητών/τριών σχετικά με την έννοια της ακολουθίας στα μοτίβα, αξιοποιείται η στρατηγική «ΓΝΩΘΕ» (Γνωρίζω – Θέλω να μάθω – Έμαθα), η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο των μεταγνωστικών στρατηγικών που προάγουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 1: Γραφικός οργανωτής ΓΝΩΘΕ

Γνωρίζω	Θέλω να μάθω	Έμαθα

Ο/η εκπαιδευτικός εισάγει το θέμα προς διερεύνηση στην ολομέλεια και, μέσω κατάλληλων ερωτήσεων, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να προβληματιστούν και να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τις ήδη διαμορφωμένες γνώσεις και εμπειρίες τους. Οι πληροφορίες που αναδύονται καταγράφονται στην πρώτη στήλη του πίνακα («Γνωρίζω»), με στόχο την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης. Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις προσδοκίες και τις υποθέσεις των μαθητών/τριών ως προς τη νέα ενότητα, οι οποίες καταγράφονται στη δεύτερη στήλη («Θέλω να μάθω»). Μετά τη διδασκαλία της ενότητας, ο/η εκπαιδευτικός επιστρέφει στον πίνακα, ώστε να συμπληρωθεί η τρίτη στήλη («Έμαθα»), στην οποία αποτυπώνονται οι νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν. Η σύγκριση ανάμεσα στις τρεις

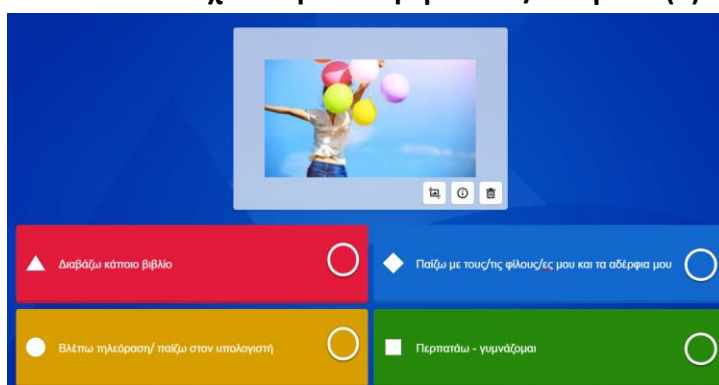
στήλες συμβάλλει τόσο στη διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση της μάθησης όσο και στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τη μαθησιακή αυτορρύθμιση και την αναστοχαστική διαδικασία (Καψάλης & Μπίκος, 2018· Γρόσδος & Τσιάμας, 2021).

7^ο τμήμα: «Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες»: Οι μαθητές/τριες να:

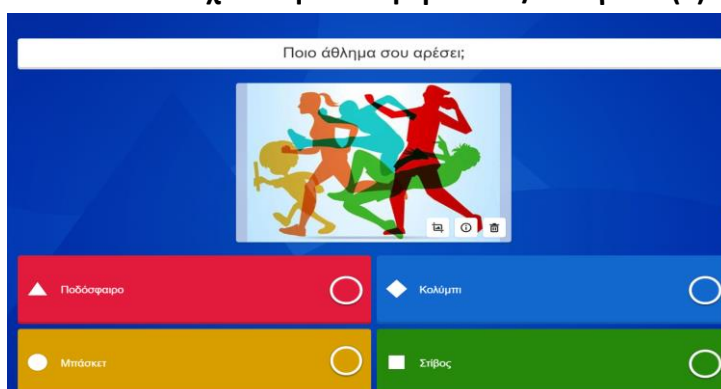
- έχουν χρησιμοποιήσει ξανά το ρομποτάκι <<BeeBot>>
- ξεχωρίζουν τις έννοιες: αριστερά, δεξιά, μπροστά και πίσω
- διακρίνουν τους αριθμούς και να προβαίνουν σε μαθηματικές πράξεις
- είναι εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή
- αναγνωρίζουν τις μουσικές νότες

8^ο τμήμα: Ανίχνευση και αξιολόγηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/τριών: Η ανίχνευση των ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών/τριών υλοποιείται μέσα από τη χρήση μιας ηλεκτρονικής εφαρμογής (Kahoot)- 1η φάση:

Εικόνα 1: Ανίχνευση ενδιαφερόντων/αναγκών (1)



Εικόνα 2: Ανίχνευση ενδιαφερόντων/ αναγκών (2)



Εικόνα 3: Ανίχνευση ενδιαφερόντων/ αναγκών (3)



2η φάση: Το βαζάκι των γνωριμιών

Σε ένα γυάλινο δοχείο τοποθετούμε μέσα χαρτάκια τα οποία αναφέρουν τις εξής ερωτήσεις:

- Ποιο είναι το αγαπημένο σου άθλημα;
- Πως περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου;
- Σου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια ή τα ατομικά;
- Πως μαθαίνεις ένα κείμενο;
- Μπορείς να βρεις ένα συμμετρικό αντικείμενο μέσα στην τάξη;
- Τι είναι μοτίβο; Φτιάξε ένα!

Εικόνα 4: Το βαζάκι των γνωριμιών



Οι μαθητές/τριες σηκώνουν από ένα χαρτάκι και απαντούν στην ερώτηση που αναγράφεται. Με αυτόν τον τρόπο γνωρίζουμε τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή/τριας.

9ο τμήμα: «Σκοπός, (διδακτικοί στόχοι) και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του σεναρίου»: Ως επιδιωκόμενος διδακτικός σκοπός ορίζεται ο εξής: Να ανακαλύψουν οι μαθητές/τριες τη σημασία των γεωμετρικών μοτίβων και της συμμετρίας στην καθημερινότητα και την τέχνη.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιμερίζονται στους παρακάτω τομείς:

I) Ως προς τον *γνωστικό τομέα*, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- α) αναγνωρίζουν και περιγράφουν γεωμετρικά μοτίβα και συμμετρίες,
- β) δημιουργούν τα δικά τους γεωμετρικά μοτίβα και συμμετρικά σχέδια,
- γ) λύνουν προβλήματα που αφορούν τα μοτίβα και τη συμμετρία.

II) Ως προς τον *συναισθηματικό τομέα*, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- α) αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία και την ομαδική εργασία μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν επικοινωνία και αλληλεπίδραση,
- β) προάγουν τον ψηφιακό γραμματισμό, χρησιμοποιώντας ψηφιακά λογισμικά και τον Η/Υ

III) Ως προς τον *ψυχοκινητικό τομέα*, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- α) αναπτύξουν λεπτές κινητικές δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες όπως η σχεδίαση, η κατασκευή και η χειροτεχνία,
- β) εξασκηθούν στο χειρισμό εκπαιδευτικών εργαλείων και ρομποτικών συστημάτων (π.χ., BeeBot),
- γ) να εφαρμόσουν ακριβείς κινήσεις και συντονισμό ματιού-χειριού για τη δημιουργία συμμετρικών σχημάτων και μοτίβων.

10^ο τμήμα: «Χρονική διάρκεια»: Η εκτιμώμενη χρονική διάρκεια είναι 6-8 διδακτικές ώρες.

11^ο τμήμα: «Οργάνωση διδασκαλίας – απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή»: Για να πραγματοποιηθεί το διδακτικό σενάριο με επιτυχία απαιτείται οργάνωση των θρανίων σε ομάδες, ηλεκτρονικός υπολογιστής και διαδραστικός πίνακας στην σχολική αίθουσα ή στην αίθουσα υπολογιστών. Για την υλοποίηση των επιμέρους δραστηριοτήτων χρειάζονται τα εξής υλικά: γυάλινο δοχείο, χαρτόνια, φύλλα εργασίας, κορδόνια, χάντρες, τουβλάκια, επιτραπέζιο παιχνίδι, BeeBot, ξυλόφωνο/μεταλλόφωνο ή γενικά μουσικά όργανα, ζάρια και πιόνια.

12^ο τμήμα: «Διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις»: Το σενάριο διδασκαλίας στηρίζεται στις εξής διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις: α) Τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως είναι το ΓΝΩΘΕ (Γνωρίζω - Θέλω να μάθω - Έμαθα)/ (KWL: Know – Want to know – Learned), κ.ά., β) Χρήση μαθησιακών κέντρων, γ) Βιωματική μάθηση, δ) Εργασία σε ομάδες, ε) Παρατήρηση, στ) Χρήση εικόνων και αντικειμένων, ζ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία, η) Μάθηση μέσω παιχνιδιού.

Στην παρούσα εργασία οι διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται είναι: α) καταγισμός ιδεών, β) χρήση ψηφιακών εργαλείων, γ) επίλυση προβλήματος, δ) συζήτηση.

13^ο τμήμα: «Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας – Μαθησιακές δραστηριότητες»: Το διδακτικό σενάριο γίνεται με βάση τις εξής 6 φάσεις:

1^η φάση: έλεγχος μαθησιακής ή γνωσιολογικής ετοιμότητας: Πραγματοποιείται η ανίχνευση της μαθησιακής ετοιμότητας και των γνώσεων που κατέχουν ήδη οι

μαθητές/τριες για το θέμα αυτό. Στο στάδιο αυτό μάλιστα γίνεται έλεγχος των μαθησιακών αναγκών και δυνατοτήτων κάθε μαθητή/τριας. Οι δραστηριότητες που θα αξιοποιηθούν, αναφέρονται στο 8^ο τμήμα της εργασίας, σχετίζονται με την ανίχνευση και αξιολόγηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/τριών. Στο σημείο αυτό μπορούν να προστεθούν στο βαζάκι και εικόνες ή οι εξής ερωτήσεις που αναφέρονται στα μοτίβα και στο συμμετρία:

- Που συναντάμε μοτίβα;
- Τι σκέφτεστε όταν ακούτε τη λέξη <<συμμετρία>>;
- Βλέπετε κάποιο συμμετρικό αντικείμενο μέσα στην τάξη;

2^η φάση: Προσανατολισμός του ενδιαφέροντος των μαθητών (ή αφόρμηση): Η εισαγωγή στο νέο διδακτικό αντικείμενο υλοποιείται μέσα από εικόνες που αποτυπώνουν αρχαία αγγεία και έργα της ισλαμικής τέχνης. Διαμέσου αυτών των έργων οι μαθητές/τριες θα έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τα μοτίβα και την ακολουθία (βλ. Εικόνες 5 και 6).

Εικόνα 5: Αγγείο γεωμετρικής εποχής



Εικόνα 6: Επίστρωση με πλακίδια zellij (σμαλτωμένα κεραμικά) στην πόλη Φεζ του Μαρόκου



Οι μαθητές/τριες παρατηρούν τις εικόνες και περιγράφουν όσα βλέπουν. Ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη διαδικασία θέτοντας ορισμένες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες όπως:

- Τι παρατηρείτε στις εικόνες αυτές;
- Βλέπετε κάποιο στοιχείο να επαναλαμβάνεται;
- Αν έλειπε ένα κομμάτι από το αγγείο θα μπορούσατε να το βρείτε; Με ποιον τρόπο;

Για παράδειγμα:

Εικόνα 7: Αγγείο για διατύπωση ερώτησης



ε αυτό το αγγείο μπορείτε να βρείτε το κομμάτι που λείπει;

Εικόνα 8: Ενδεικτικές απαντήσεις σε ερώτηση εκπαιδευτικού



Μετά την αρχική ανίχνευση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων μέσω της στρατηγικής «ΓΝΩΘΕ», ακολουθεί η τεχνική του καταιγισμού ιδεών, με στόχο την περαιτέρω ενεργοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφράσουν αυθόρμητα τις σκέψεις και τους συνειρμούς που τους προκαλούν οι λέξεις «μοτίβα» και «συμμετρία». Οι απόψεις τους καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό σε δύο ξεχωριστά χαρτόνια, όπου στο κέντρο αναγράφονται οι αντίστοιχες έννοιες. Ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής/στρια της διαδικασίας, διατηρώντας μη παρεμβατικό ρόλο, ώστε να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη έκφραση και η δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών. Η τεχνική αυτή ενισχύει τη συμμετοχικότητα, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και επιτρέπει την ανάδυση διαφορετικών μαθησιακών προσεγγίσεων (Κόμης, 2015· Καψάλης & Μπίκος, 2018).

3^η φάση: Ανίχνευση ιδεών των μαθητών/τριών για τη <<Συμμετρία>> και τα <<μοτίβα>>: Σε συνδυασμό με την έννοια <<μοτίβα>>, ο/η εκπαιδευτικός βάζει τα παιδιά να σκεφτούν και να εκφράσουν την γνώμη τους για το τί είναι συμμετρία. Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες εικόνες από διάφορα εικόνες και της καθημερινής ζωής και καλεί τους/τις μαθητές/τριες να βρουν μοτίβα ή συμμετρικά αντικείμενα (Βλ. 4. Φύλλα εργασίας/ Φύλλο εργασίας 1).

4^η φάση: Εισαγωγή της νέας γνώσης/ επαφή με τα νέα δεδομένα: Η παρουσίαση της νέας γνώσης υλοποιείται με τα κέντρα ενδιαφέροντος - μάθησης. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 4 τμήματα. Κάθε κέντρο παρουσιάζει τα νέα δεδομένα με έναν διαφορετικό τρόπο, προκειμένου να μπορούν οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με το νέο διδακτικό αντικείμενο με βάση το μαθησιακό τους προφίλ. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν τα εξής μαθησιακά κέντρα:

1ο κέντρο: «Δες το και αποτύπωσέ το»!

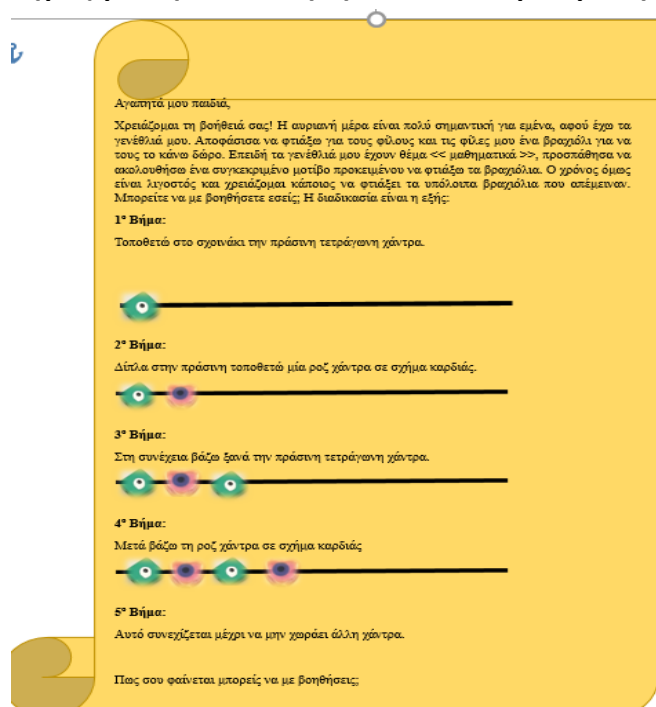
Σε μια γωνιά που υπάρχουν 2-3 ηλεκτρονικοί υπολογιστές οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τις έννοιες της συμμετρίας και των μοτίβων παρακολουθώντας τα δύο

βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=VPueFG0tHWk>,
<https://youtu.be/DWkWNM2dQsQ>. Με τον τρόπο αυτό παρακολουθήσουν τις
έννοιες της συμμετρίας και των μοτίβων και θα χρειαστεί στη συνέχεια να
συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που υπάρχει στο κέντρο αυτό (Βλ. Παράρτημα/
Φύλλο εργασίας-Διαδικτυακό υλικό).

2ο κέντρο: «Το γράμμα της συμμετρίας και των μοτίβων».

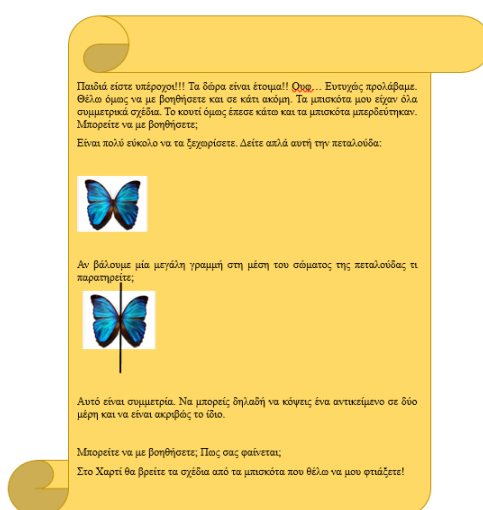
Σε αυτό το κέντρο οι μαθητές/τριες γνωρίζουν το νέο διδακτικό αντικείμενο μέσα
από την ανάγνωση ενός γράμματος. Οι μαθητές/τριες αφού διαβάσουν το εξής:

Εικόνα 9: Οδηγίες για την υλοποίηση του 2^{ου} κέντρου μάθησης (α' μέρος)



Στο κέντρο αυτό υπάρχουν κορδόνια και χάντρες προκειμένου να φτιάξουν αυτό που του ζητείται. Ενώ στη συνέχεια ακολουθεί και το δεύτερο μέρος του γράμματος:

Εικόνα 10: Οδηγίες 2^{ου} κέντρου (β' μέρος)



Ακολουθεί το φύλλο εργασίας, το οποίο πρέπει να συμπληρώσουν οι μαθητές/τριες (Βλ. 2.2 Φύλλο εργασίας- Γράμμα).

3ο κέντρο: «Ας πειραματιστούμε»!

Στο κέντρο αυτό οι μαθητές/τριες παρατηρούν σε πρακτικό κομμάτι κατασκευές από τουβλάκια τα οποία αποτυπώνουν τις έννοιες της συμμετρίας και των μοτίβων.

Εικόνα 11 και 12: Κατασκευές με τουβλάκια



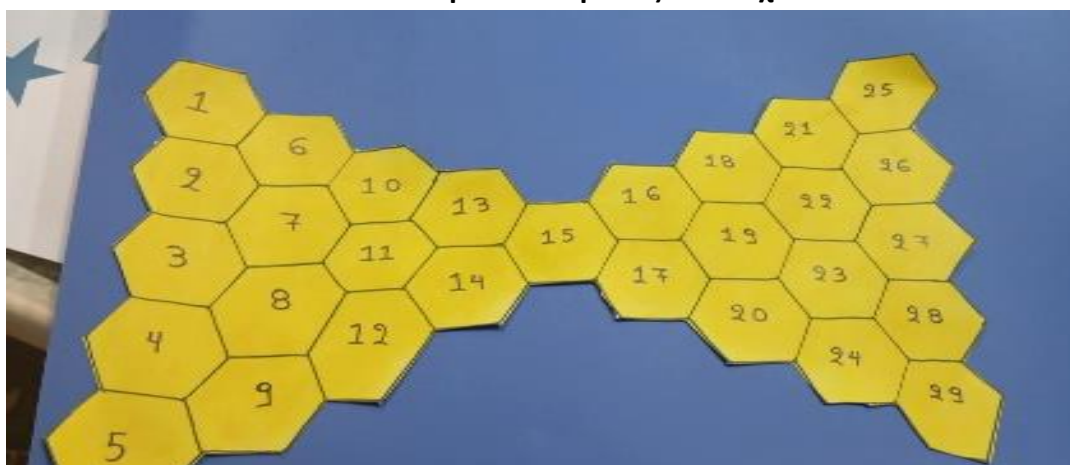
Στη συνέχεια μπορούν και οι ίδιοι/ ίδιες να φτιάξουν κάποιο συμμετρικό σχέδιο ή μοτίβο, ενώ συμπληρώνουν και το φύλλο εργασία (Βλ. 2.2 Φύλλο εργασίας-πρακτικό μέρος).

5^η φάση: Εφαρμογή της νέας γνώσης/δραστηριότητες εμπέδωσης και γενίκευσης: Ο/Η εκπαιδευτικός αφού έχει παρουσιάσει στους μαθητές/τριες το νέο αντικείμενο και προχωράει στις παρακάτω δραστηριότητες προκειμένου να γίνει εφαρμογή της νέας γνώσης, καθώς και να ελέγξει εάν οι μαθητές/τριες μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έχουν διδαχθεί. Ακολουθούν οι δραστηριότητες εφαρμογής:

1^η δραστηριότητα εφαρμογής: Οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν μέσω των φύλλων εργασίας (Βλ. 4. Φύλλα εργασίας/ Φύλλο εργασίας 2) πως η συμμετρία μπορεί να κρύβεται μέσα στη γλώσσα και τα μαθηματικά.

2^η δραστηριότητα εφαρμογής: Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι στο οποίο υπάρχουν θέσεις με αριθμοί από το 0 μέχρι το 29, καθώς και κάρτες με εντολές. Παράλληλα έχει φτιάξει μία πίστα με τετράγωνα 15 εκ. κάθε πλευρά προκειμένου να την αξιοποιήσουν οι μαθητές/τριες στο επιτραπέζιο παιχνίδι. Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Κάθε ομάδα παίρνει ένα πιόνι και το τοποθετεί στην αρχή του παιχνιδιού. Οι ομάδες αποφασίζουν τον ρόλο που θα έχει το κάθε μέλος (ένας διαβάζει τις εντολές, ένας κινεί το πιόνι, ένας ρίχνει το ζάρι και ένας κινεί την μέλισσα, ενώ όλοι μαζί συναποφασίζουν για την πορεία που θα ακολουθήσει το «beebot»). Φυσικά οι ρόλοι αυτοί μπορούν να αλλάζουν κάθε φορά για να περνάνε όλα τα μέλη της ομάδας από κάθε στάδιο και να μην προκαλείται αναστάτωση στην τάξη. Το παιχνίδι αρχίζει. Η ομάδα που θα έχει φέρει τον μεγαλύτερο αριθμό στο ζάρι ξεκινάει το παιχνίδι, ρίχνει ξανά το ζάρι και διαβάζει μία κάρτα εντολής. Η ομάδα αποφασίζει για την εντολή που της έχει τύχει ποια διαδρομή πρέπει να κάνει το ρομποτάκι προκειμένου να συμπληρώσει το μοτίβο. Κάθε φορά που φτάσει στο σημείο που πρέπει η μέλισσα ανοιγοκλείνει τα μάτια. Αν η μέλισσα συμπληρώσει το μοτίβο σωστά, η ομάδα μετακινεί το πιόνι της τόσες θέσεις όσες δείχνει και το ζάρι, διαφορετικά παραμένει στη θέση της και περιμένει ξανά τη σειρά της. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι μια ομάδα να φτάσει στο <<Τέλος>>, δηλαδή στο 30.

Εικόνα 13: Ταμπλό επιτραπέζιου παιχνιδιού



Εικόνα 14: Κάρτες εντολών



3^η δραστηριότητα εφαρμογής: Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει στον διαδραστικό πίνακα τα παρακάτω έργα τέχνης:

Εικόνα 15: Sean Scully, b.1945 Yellow Red, 1994



Εικόνα 16: Πάουλ Κλέε, Σενέκιος, 1922



Εικόνα 16: Πάουλ Κλέε, Rhythmic (Rythmical), 1930



Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές/τριες να παρατηρήσουν προσεκτικά τους πίνακες και τους παροτρύνει να εντοπίσουν μοτίβα σε αυτά ή συμμετρικά στοιχεία. Ακολουθεί συζήτηση για τα μοτίβα στην τέχνη και για τις χρωματικές επιλογές των καλλιτεχνών. Ενδεικτικά, μπορεί να επιμείνει στην ανάλυση των δύο τελευταίων πινάκων (Εικόνες 15 και 16), όπου οι μαθητές/τριες θα εντοπίσουν πως οι καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν μόνο 3 χρώματα (άσπρο, γκρι και μαύρο) και θα αναλύσουν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και στις δύο περιπτώσεις. Στο επόμενο βήμα της δραστηριότητας, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε μικρές ομάδες, όπου στην κάθε ομάδα δίνεται ένα χαρτόνι μεγέθους A3, στο οποίο καλούνται να πάρουν εκείνοι/εκείνες τον ρόλο του καλλιτέχνη και εμπνευσμένοι/ες από τα παραπάνω έργα τέχνης (τα οποία συνεχίζουν να προβάλλονται στον πίνακα) να δημιουργήσουν τους δικούς τους πίνακες. (Η δραστηριότητα δύναται να υλοποιηθεί και ατομικά). Μόλις

τελειώσουν, οι πίνακες μπορούν να εκτεθούν στους τοίχους της τάξης είτε να ψηφιοποιηθούν, ώστε να μουν στο ψηφιακό μουσείο (βλ. Επέκταση).

4^η δραστηριότητα εφαρμογής: Ο/ Η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό



πίνακα το παρακάτω γεωμετρικό μοτίβο και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν το μοτίβο (μορφή ααβ). Στη συνέχεια τους/ τις ζητά να το συνεχίσουν και να μετατρέψουν τα σχήματα σε νότες που θα τις αποδώσουν με τη βοήθεια μουσικού οργάνου, όπως μεταλλόφωνο ή ξυλόφωνο (Νικολάου, 2023).

6^η φάση: Ανακεφαλαίωση – Ανατροφοδότηση: Η ανακεφαλαίωση γίνεται για να ενισχυθούν οι νέες γνώσεις και η ανατροφοδότηση για να επιβεβαιώσει ο/η εκπαιδευτικός πως δεν υπάρχουν μαθησιακά κενά ή αν υπάρχουν να κινηθεί ανάλογα. Πραγματοποιείται με τρεις τρόπους: λεκτικά, σχηματικά και απολογιστικά (Ματσαγγούρας, 2011). Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός μόλις τελειώσει η διδασκαλία της ενότητας ξαναγυρνάει στο πινακάκι που έχουν φτιάξει οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο της ανίχνευσης προηγούμενων γνώσεων (βλ. Ενότητα 6/ ΓΝΩΘΕ). Μέσα από τη συζήτηση που ακολουθεί γίνεται τόσο η ανακεφαλαίωση, όσο και η ανατροφοδότηση με λεκτικό τρόπο. Στη συνέχεια, ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να επιστρέψουν στην δεύτερη φάση του τμήματος 14 της παρούσας εργασίας, στην τεχνική του καταιγισμού ιδεών και να συμπληρώσουν με όσα δεδομένα θεωρούν ότι παραλείπονται. Ενθαρρύνονται να επιλέξουν σχήματα ή εικόνες, ώστε να γίνει και σχηματικά η ανακεφαλαίωση. Τέλος, η ανακεφαλαίωση γίνεται απολογιστικά, όπου ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να χωρίσουν ένα χαρτί σε δύο μέρη στο πρώτο να γράψουν τι τους εντυπωσίασε και στο άλλο τι τους δυσκόλεψε από όλο το διδακτικό σενάριο και να το βάλουν σε ένα κουτί ανώνυμα.

14^ο τμήμα: «Αξιολόγηση»: Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου υλοποιείται μέσα από τον συνδυασμό των εξής στοιχείων:

- Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα φύλλα εργασίας, τα οποία υλοποιήθηκαν μέσα στην τάξη.
- Από την παρατήρηση που έκανε και τις σημειώσεις που κρατούσε ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου.
- Το αρχικό φύλλο εργασίας (Βλ. 4. Φύλλο εργασίας 1) δίνεται ξανά στους/στις μαθητές/τριες προκειμένου να πραγματοποιηθεί σύγκριση των αρχικών απόψεων των μαθητών για το θέμα και των νέων ιδεών.

15^ο τμήμα: «Επεκτάσεις – προσαρμογές»: Το θέμα αυτό μπορεί να επεκταθεί και σε μεγαλύτερες τάξεις. Ειδικότερα οι επεκτάσεις σχετίζονται:

- i) με τα μοτίβα που συναντώνται στην καθημερινή ζωή (π.χ. εποχές: άνοιξη-καλοκαίρι-φθινόπωρο-χειμώνα).
- ii) με τη μουσική, στην οποία τα ρυθμικά μοτίβα είναι συχνό φαινόμενο και αξιοποιούνται πολύ, ειδικά σε παιδικά τραγούδια, καθώς και με την ίδια την παράδοση.

iii) με επίσκεψη σε κάποιο μουσείο λαογραφικό που παρουσιάζει παραδοσιακές στολές και ποδιές με διακριτά μοτίβα, αλλά και σε κάποιο μουσείο με αγγεία, αφού χαρακτηριστικό παράδειγμα πολλών αγγείων ειδικά της γεωμετρικής εποχής είναι η συμμετρία και τα μοτίβα.

iv) με τη δημιουργία ψηφιακού μουσείου μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες θα προσθέτουν έργα δικά τους ή αντικείμενα που βρίσκουν και εμφανίζουν συμμετρία ή επανάληψη μοτίβων

2.2 Φύλλα Εργασίας

Φύλλο Εργασίας 1

Όνομα:..... Ημερομηνία:.....

- Παρατηρήστε τις παρακάτω εικόνες και κυκλώστε με **κόκκινο** όσα μοτίβα βλέπετε και με **πράσινο** όσα αντικείμενα θεωρείτε ότι είναι συμμετρικά.





- Σχηματίστε ένα συμμετρικό αντικείμενο που σας έρχεται στο μυαλό:

- Σχηματίστε ένα μοτίβο:

Φύλλο Εργασίας 2

Όνομα:..... Ημερομηνία:.....

- Βρείτε σε ποιους αριθμούς και σε ποια γράμματα υπάρχει άξονας ή άξονες συμμετρίας και σημειώστε τους.

A 3 Λ 2

K 7 P 5

T 33 O 4

Φύλλο Εργασίας- Διαδικτυακό κέντρο

Μοτίβο

Έχοντας παρακολουθήσει το βίντεο που δείχνει και εξηγεί τι είναι μοτίβο και που το συναντάμε. Μπορείτε να γράψετε σε 3 σειρές, τι σημαίνει μοτίβο;

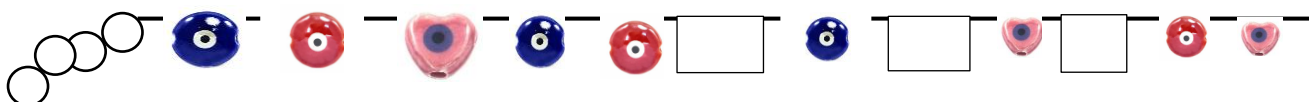
Αναφέρετε ένα παράδειγμα ή σχεδιάστε ένα αντικείμενο που εμφανίζει κάποιο μοτίβο

Συμμετρία

Μπορείτε να γράψετε σε 3 σειρές, τι σημαίνει συμμετρία;

Αναφέρετε ένα παράδειγμα ή σχεδιάστε ένα αντικείμενο που εμφανίζει συμμετρία

έφυγαν. Μπορείτε να τον βοηθήσετε να τοποθετήσει τις χάντρες που λείπουν;



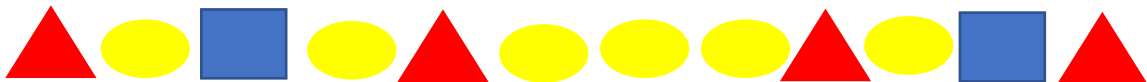
Μπορείτε να φτιάξετε κάποιο άλλο μοτίβο στο βραχιόλι χρησιμοποιώντας τις ίδιες χάντρες με αυτές του Άρη;

Τα μπισκότα του Άρη είναι τα παρακάτω. Μπορείς να σκεφτείς πως έσπασαν ώστε να είναι συμμετρικά;



Φύλλο εργασίας-πρακτικό μέρος

➤ Βρες το λάθος ή τα λάθη και διόρθωσε το/τα!

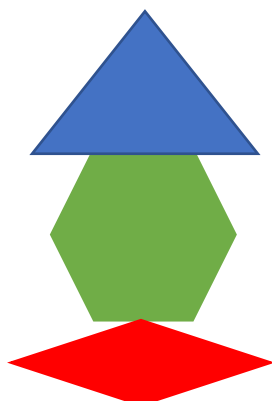


➤ Φτιάξε τα παρακάτω σχέδια με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι συμμετρικά.

1°



2°



3. Συμπεράσματα

Με βάση την παραπάνω δομή του σεναρίου διδασκαλίας επιδιώκεται η χρήση εναλλακτικών διδακτικών δυνατοτήτων διδασκαλίας που υποστηρίζουν την εφαρμογή της γνώσης με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο και απομακρύνουν τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία από παραδοσιακές, αυστηρά θεωρητικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, για τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών, όπως τα μοτίβα και η συμμετρία, αξιοποιούνται εναλλακτικές διδακτικές δυνατότητες διδασκαλίας για να υποστηριχθούν όλοι οι μαθησιακοί τύποι και τα προφίλ των μαθητών/τριών, όπως είναι η στρατηγική/τεχνική διαφοροποιημένης διδασκαλίας ΓΝΩΘΕ (Γνωρίζω - Θέλω να μάθω - Έμαθα), η στρατηγική/τεχνική διαφοροποιημένης διδασκαλίας των μαθησιακών κέντρων, το «βαζάκι γνωριμιών», κ.λπ. Παράλληλα, αξιοποιείται το ρομποτάκι- BeeBot που συμβάλλει στην εφαρμογή της νέας γνώσης με ένα τρόπο παιγνιώδη, εισάγοντας και σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία.

Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom*. Routledge.
- Γρόσδος, Σ., & Τσιάμας, Θ. (2021). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές στη σχολική τάξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δεδούλη Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δενδάκη Α. (2014). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε Ετερογενείς Τάξεις. Ανακτήθηκε από URL: <http://users.sch.gr/aparaske/site5/wordpress/?p=182>.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2020). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πράξη*. Gutenberg.
- Ευαγγέλου, Φ. (2012). *Η επίδραση πραγματικών και εικονικών πειραμάτων Φυσικής στη μάθηση*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ευαγγέλου, Φ. & Φύκαρης, Ι. (2018). Η σημασία της αξιοποίησης εναλλακτικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία: Μια παραδειγματική εφαρμογή. Στο Χ. Σπ. Πανταζής, Π. Ελ., Μαράκη, Ι. Μ. Καδιανάκη, Δ. Ε. Μπελαδάκης, Ε. Γ. Στριλιγκάς, Α. Ι. ζωρτζάκης, Ε. Π. Σιφακάκης, & Σ. Χ. Ντρουμπογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ΙΑΚΕ με τίτλο: "Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης"* (Τόμος Β', σσ. 322 – 334), Ηράκλειο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 10/05/2025 από URL: <https://iake.weebly.com/praktika2018.html>
- Evangelou, F. (2023). Design and implementation of a teaching scenario for primary school students on creating a school garden using inquiry method. *European*

- Journal of Education Studies*. 10(5), 172 - 200. Doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i5.4802>.
- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη - Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 5-11. <https://doi.org/10.12681/dial.25584>.
- Kaldi, S., Govaris, C, & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1), 2-20. doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101.
- Καραγεώργου, Α. (2022). *Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Πρώτη Δημοτικού: Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Γραμματισμού και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρού, Χ., & Σακελλαρίου, Μ. (2021). Εκπαιδευτική ρομποτική και διερευνητική μάθηση στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 214, 45–58.
- Καψάλης, Α., & Μπίκος, Κ. (2018). Η μεταγνωστική προσέγγιση στη σχολική τάξη: Στρατηγικές ενεργοποίησης των μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 9(1), 45–60.
- Κόμης, Β. (2015). *Διδακτική με χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών: Μαθησιακές προσεγγίσεις και περιβάλλοντα*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Λύγδα, Α., Καρατράντου, Α. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2021). Έννοιες, στόχοι και τεχνικές διδακτικών σεναρίων Πληροφορικής σε ψηφιακά αποθετήρια. Στο Θ. Μπράττισης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 12ου Πανελλήνιου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σσ. 66-73). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 14-16 Μαΐου 2021. <https://doi.org/10.12681/cetpe.3733>
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Ι. Θεωρία της διδασκαλίας ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας (Ενιαίο)*. Gutenberg.
- Μικρόπουλος, Τ. Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.
- Νικολάου, Ε. (2023). *Δημιουργική διδασκαλία της Μουσικής. Διδακτικές προτάσεις και δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Pozas, M., & Verena Letzel-Alt, V. (2023) Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10:2, Doi: 10.1080/2331186X.2023.2240941
- Σφυρόερα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 119–142. <https://doi.org/10.12681/dial.25549>
- Τζίκα, Β. & Καλδή, Σ. (2021). Φιλοσοφώντας με παιδιά και παιχνίδι: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικού σεναρίου για την καλλιέργεια των διαθεματικών/οριζόντιων δεξιοτήτων δια βίου μάθησης μαθητών/τριών. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου "Το εκπαιδευτικό*

- παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση" (τ. Β', σσ. 480-488). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού. Ανακτήθηκε στις 10/05/2025 από URL: <https://ekedisy.gr/praktika-1oy-panellinioy-synedrioy-to-ekpaideytiko-paichnidi-stin-typiki-kai-mi-typiki-mathisi/>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Tzagkaraki, E., Papadakis, S., Kalogiannakis, M. (2021). Exploring the Use of Educational Robotics in Primary School and Its Possible Place in the Curricula. In: Malvezzi, M. Alimisis, D. Moro, M. (eds), *Education in & with Robotics to Foster 21st-Century Skills*. EDUROBOTICS 2021. Studies in Computational Intelligence, vol 982. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77022-8_19.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ). (2021). *Οδηγός εφαρμογής Εργαστηρίων Δεξιότητων*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).
- Φύκαρης, Ι. (2014). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Ενότητα Α: Επιμορφωτικό Υλικό. Διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις* (σσ. 43-61). Στο πλαίσιο της Δράσης "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας", Ανακτήθηκε στις 11/05/2025 από URL: [43/2014-09-06-09_29-21/23-a1-fyk?showall=1](https://www.kpe.gr/43/2014-09-06-09_29-21/23-a1-fyk?showall=1).

Καταπολεμώντας έμφυλα στερεότυπα: Η περίπτωση της παιδικής ταινίας Paw Patrol, The Mighty Movie

Ευαγγελία Νίκα

Περίληψη

Παρά τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, τα έμφυλα στερεότυπα παραμένουν βαθιά ριζωμένα στις κοινωνικές δομές και συνεχίζουν να επηρεάζουν τις νεότερες γενιές. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος μου είναι αρχικά να δείξω πώς ένα κείμενο μαζικής κουλτούρας συμβάλλει στη διατήρηση των έμφυλων διακρίσεων και στη συνέχεια να σχεδιάσω μια διδακτική πρόταση που θα τις αμφισβητεί. Πιο συγκεκριμένα, αναλύω μια σκηνή και ένα στιγμιότυπο από την παιδική ταινία Paw Patrol: The Mighty Movie, προκειμένου να διερευνήσω τον τρόπο με τον οποίο τα έμφυλα στερεότυπα προβάλλονται μέσω των χαρακτήρων, γλωσσικά και οπτικά. Για την ανάλυση, αξιοποιώ εργαλεία από την Κριτική Ανάλυση Λόγου, το μοντέλο Κατασκευής Ταυτοτήτων κατά τη Διεπίδραση και το μοντέλο Οπτικής Γραμματικής. Για τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης, χρησιμοποιώ το μοντέλο των Πολυγραμματισμών.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλα στερεότυπα, μαζική κουλτούρα, κριτική ανάλυση λόγου, Πολυγραμματισμοί.

0. Εισαγωγή

Παρά τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, τα έμφυλα στερεότυπα παραμένουν βαθιά ριζωμένα στις κοινωνικές δομές και συνεχίζουν να επηρεάζουν τις νεότερες γενιές. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος μου είναι αρχικά να δείξω πώς ένα κείμενο μαζικής κουλτούρας συμβάλλει στη διατήρηση των έμφυλων διακρίσεων και στη συνέχεια να σχεδιάσω μια διδακτική πρόταση που θα τις αμφισβητεί. Ειδικότερα, στο άρθρο¹⁰ αυτό, εξετάζω με κριτικό τρόπο τα έμφυλα στερεότυπα που εντοπίζονται στην παιδική ταινία Paw Patrol: The Mighty Movie (Η Σούπερ Ταινία). Στη θεωρητική πλαισίωση, αναφέρομαι αρχικά στα έμφυλα στερεότυπα και έπειτα στις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού. Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζω τα δεδομένα και τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιώ: το μοντέλο Κατασκευής Ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση για την γλωσσική ανάλυση, το μοντέλο Οπτικής Γραμματικής για την οπτική ανάλυση και το μοντέλο των Πολυγραμματισμών για τη διαμόρφωση της

¹⁰ Το άρθρο αυτό βασίζεται στην πτυχιακή μου εργασία «Έμφυλα Στερεότυπα και Κριτικός Γραμματισμός: Η περίπτωση της παιδικής ταινίας Paw Patrol: The Mighty Movie», που ολοκληρώθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με επιβλέπουσα την Επίκουρη Καθηγήτρια Ράνια Καραχάλιου

διδασκτικής μου πρότασης. Στη τρίτη ενότητα προχωρώ στις αναλύσεις μου και στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζω τη διδακτική πρόταση. Στο τέλος, περιλαμβάνονται τα βασικά συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Φύλο και έμφυλα στερεότυπα

Ιστορικά, η κοινωνία έχει διαμορφώσει αυστηρούς ρόλους φύλου, καθορίζοντας τι σημαίνει να είσαι άνδρας ή γυναίκα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, τα κινήματα υπέρ των δικαιωμάτων της LGBTQ+ κοινότητας, καθώς και η αυξανόμενη πολυπλοκότητα της ταυτότητας του φύλου, έχουν οδηγήσει σε μια βαθύτερη αμφισβήτηση αυτών των παραδοσιακών αντιλήψεων.

Σύμφωνα με τους Παπαταξιάρχη και Παπαδέλλη (1992), στο δυτικό κόσμο επικρατεί, εδώ και πολλά χρόνια, η πεποίθηση ότι το φύλο είναι αποκλειστικά και μόνο κομμάτι της φύσης. Ωστόσο, πέρα από τη βιολογική πτυχή του φύλου, υπάρχει και η κοινωνική διάσταση που διαμορφώνεται στη πορεία του ανθρώπου μέσα στο χρόνο. Η Oakley (1972) αναφέρει ότι το «βιολογικό φύλο» είναι σταθερό και αμετάβλητο και βασίζεται στην ανατομία ενώ το «κοινωνικό φύλο» διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία (Turner, 1998).

Το κοινωνικό φύλο, όπως υποστηρίζει η Turner (1998) αφορά τις κοινωνικές κατηγορίες της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας που περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο συμπεριφοράς των δύο φύλων, τα οποία προσδιορίζονται από κοινωνικούς παράγοντες. Η κοινωνία είναι αυτή που ορίζει τις συμπεριφορές, τα ενδιαφέροντα και τις υποχρεώσεις που θεωρεί πως είναι κατάλληλα για τους άνδρες και τις γυναίκες (Turner, 1998). Από την επιβολή αυτή συγκεκριμένων κοινωνικών συμπεριφορών με βάση το φύλο, προκύπτουν τα έμφυλα στερεότυπα όπως ότι οι άνδρες είναι πιο ικανοί σε ρόλους που χρειάζονται ευθύνη, ηγεσία, σωματική αντοχή και μυϊκή δύναμη ενώ οι γυναίκες πρέπει να αναλαμβάνουν ρόλους που απαιτούν φροντίδα, ανατροφή π.χ. των παιδιών και είναι οι «αρχόντισσες» του νοικοκυριού (Johnson & Eagly, 1989).

Σύμφωνα με τους Θάνο και Κογκίδου (2022), οι άνδρες θεωρούνται ότι ανήκουν στα «εκτός» του σπιτιού και είναι αυτοί που μπορούν να συντηρήσουν την οικογένεια ενώ οι γυναίκες είναι στα «εντός» του σπιτιού και είναι αυτές που αναλαμβάνουν το νοικοκυριό και το ρόλο της μητέρας. Περιορισμένες είναι οι εργασίες για τις γυναίκες καθώς έχουν χαμηλότερο κοινωνικό γόητρο και κύρος σε σχέση με τους άνδρες και η αμοιβή τους είναι πολύ λιγότερη (Θάνος & Κογκίδου, 2022).

Άλλο ένα σημαντικό μέσο που ενισχύει τα έμφυλα στερεότυπα, σύμφωνα με την Δουλκέρη (1994), είναι και τα λογοτεχνικά κείμενα ή αλλιώς τα βιβλία και αφορούν τόσο τους ενήλικες όσο και τα παιδιά. Συγκεκριμένα, μέσα από τα παραμύθια αναδεικνύονται κάποιες βασικές ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τη γυναίκα όπως η νοικοκυροσύνη, η ανοησία, η φλυαρία, η ψευτιά και η δειλία, η ομορφιά, η πλεονεξία

και η φιλαρέσκεια και η γυναικεία εργασία και χειραφέτηση (Δουλκέρη, 1995). Σε δημοφιλή παραμύθια όπως η «Σταχτοπούτα», οι γυναικείοι χαρακτήρες είναι εξαρτώμενοι από τους άνδρες για την ευτυχία τους, δηλώνοντας έτσι ότι η ευτυχία μιας γυναίκας εξαρτάται από το γάμο ή τη στήριξη ενός άνδρα (Xu, Zhang, Wu, & Wang, 2019). Από την άλλη πλευρά, οι άνδρες παρουσιάζονται ως δυνατοί, λογικοί, αποφασιστικοί και κυρίαρχοι ενώ αποφεύγουν τα συναισθήματα. Αυτές οι εικόνες συνδέονται με την ηγεμονική αρρενωπότητα, η οποία δίνει έμφαση στη δύναμη και την εξουσία. Για παράδειγμα, σε κλασικά έργα όπως του Σαίξπηρ, οι ανδρικοί ρόλοι όπως ο Άμλετ ή ο Μάκβεθ, ενσαρκώνουν τη δύναμη και την αποφασιστικότητα, αποφεύγοντας την έκφραση συναισθημάτων (Ladzekpo, Attiye, & Davi, 2024).

1.2 Κριτικός Γραμματισμός

Ο Κριτικός Γραμματισμός, όπως αναφέρει ο Χατζησαββίδης (2012), είναι μια διδακτική πρακτική που έχει ως στόχο τα παιδιά να μάθουν «να διαβάζουν τον κόσμο», να ερμηνεύουν, να αναλύουν και να αμφισβητούν αυτό που τους είναι «γνώριμο» και «οικείο». Μέσω του Κριτικού Γραμματισμού, τα παιδιά μπαίνουν στο ρόλο του «κριτή», κατανοούν ότι υπάρχουν πολλαπλές ερμηνείες και πρακτικές του κοινωνικού κόσμου και αναλαμβάνουν δράση, αποβάλλοντας τον παθητικό ρόλο που προωθούσε το παραδοσιακό μοντέλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα άτομο που είναι κριτικά εγγράμματο μπορεί να κατανοήσει ότι τα κείμενα συνιστούν φορείς ιδεολογίας και τίθενται υπό διαπραγμάτευση (Χατζησαββίδης, 2012).

Βασικές διδακτικές πρακτικές που ευνοούν τον κριτικό γραμματισμό είναι η επεξεργασία κειμένων που αφορούν τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών στο πλαίσιο της καθημερινότητας τους, οι συνδέσεις μεταξύ γλωσσικών στοιχείων ενός κειμένου και των ευρύτερων ταυτοτήτων και σχέσεων εξουσίας, δηλαδή σύνδεση του μικρο - και του μακρο – επιπέδου, η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με τη προϋπόθεση να εξετάζονται και ζητήματα που αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, η σύγκριση και η αντιπαράθεση μεταξύ κειμένων και διαφορετικών οπτικών και η πολλαπλή ανάγνωση ενός κειμένου, στοχεύοντας στην αποκάλυψη διαφορετικών τοποθετήσεων (Στάμου, Πολίτης, & Αρχάκης, 2016).

2. Δεδομένα & μεθοδολογικά εργαλεία

2.1 Δεδομένα: Στοιχεία ταινίας, υπόθεση και χαρακτήρες

Η ταινία Paw Patrol: The Mighty Movie (Η Σούπερ Ταινία) κυκλοφόρησε στην Ελλάδα στις 14 Οκτωβρίου του 2023. Η επιλογή της ταινίας για τη μελέτη μου δεν ήταν τυχαία. Πιστεύω ότι η ταινία αυτή έχει ιδιαίτερη απήχηση στα παιδιά και αυτό το έχω διαπιστώσει από γνωστούς μου αλλά και από διάφορες αναρτήσεις γονέων στα social media. Αυτό που ξεχωρίζω, όμως, σε αυτή την ταινία και με οδήγησε στο να ασχοληθώ στην εμβάθυνση της είναι το γεγονός ότι εστιάζει σε θέματα όπως η συνεργασία, η έννοια της ομάδας, η ενδυνάμωση του εαυτού – αξίες ιδιαίτερα

σημαντικές στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών.

Η υπόθεση της ταινίας είναι η εξής:

Όταν ένας μαγικός μετεωρίτης πέφτει στη Πόλη της Περιπέτειας, τα κουτάβια της Paw Patrol αποκτούν υπερδυνάμεις και μετατρέπονται σε Υπερκουτάβια. Η Skye, το πιο νέο μέλος της ομάδας, είναι ενθουσιασμένη με τις νέες της ικανότητες, καθώς πάντα ονειρευόταν να τις αποκτήσει. Ωστόσο, η κατάσταση γίνεται επικίνδυνη όταν ο Δήμαρχος Χάμντινγκερ, ο μεγαλύτερος εχθρός τους, αποδρά από τη φυλακή και συνεργάζεται με μια τρελή επιστήμονα για να πάρουν κι εκείνοι υπερδυνάμεις. Η Πόλη της Περιπέτειας κινδυνεύει, και τα Υπερκουτάβια πρέπει να τους σταματήσουν πριν να είναι πολύ αργά. Στο τέλος, η Skye είναι αυτή που σώζει την πόλη!

2.2 Μεθοδολογικά εργαλεία

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιώ τρία μεθοδολογικά εργαλεία. Συγκεκριμένα, για τη γλωσσική ανάλυση υιοθετώ το μοντέλο Κατασκευής Ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση, το οποίο εστιάζει στο πώς η γλώσσα συμβάλλει στη διαμόρφωση ταυτοτήτων, μέσα από τη χρήση λεξιλογικών επιλογών, ρηματικών μορφών και νοημάτων. Για την οπτική ανάλυση, χρησιμοποιείται το μοντέλο της οπτικής γραμματικής, το οποίο παρέχει τα εργαλεία για την αποκωδικοποίηση των εικόνων. Τέλος, η διδακτική πρόταση που προτείνεται στο τελευταίο μέρος βασίζεται στο Μοντέλο των Πολυγραμματισμών, το οποίο αναγνωρίζει τη σημασία της ποικιλίας των τρόπων με τους οποίους επικοινωνούν οι μαθητές/τριες στο σύγχρονο πολυτροπικό και πολυπολιτισμικό κόσμο.

2.2.1 Μοντέλο Κατασκευής Ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση

Σύμφωνα με τις Bucholtz και Hall (2005), το Μοντέλο Κατασκευής Ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση βασίζεται σε μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση, όπου οι ταυτότητες δεν θεωρούνται στατικές ή προκαθορισμένες αλλά δυναμικές και διαμορφώνονται μέσω της γλωσσικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Οι πέντε αρχές του μοντέλου με βάση τις Bucholtz και Hall (2005):

- Αρχή Ανάδυσης: Η ταυτότητα δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά αναδύεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι άνθρωποι διαμορφώνουν και επαναδιαπραγματεύονται την ταυτότητα τους μέσα από γλωσσικές και μη γλωσσικές πρακτικές.
- Αρχή Θεσιακότητας: Οι ταυτότητες εκφράζονται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις που αναλαμβάνουν οι ομιλητές/τριες στις αλληλεπιδράσεις τους (π.χ. φύλο, κοινωνική τάξη, επαγγελματική ιδιότητα, εθνοτική καταγωγή, ιδεολογία). Αυτές οι θέσεις μπορεί να είναι στιγμιαίες (π.χ. ένας/μία δάσκαλος/α μέσα στη τάξη) είτε μακροχρόνιες (π.χ. εθνική ταυτότητα)
- Αρχή Ενδεικτικότητας: Οι γλωσσικές επιλογές και άλλες σημειωτικές πρακτικές (όπως ο τρόπος ντυσίματος ή η γλώσσα του σώματος) παραπέμπουν σε

κοινωνικές ταυτότητες. Αυτό συμβαίνει μέσω δεικτικών στοιχείων, όπως η χρήση συγκεκριμένων διαλέκτων ή η επιλογή επίσημου/ανεπίσημου ύφους στην ομιλία.

- Αρχή Σχεσιακότητας: Οι ταυτότητες δεν υπάρχουν σε απομόνωση αλλά ορίζονται μέσα από σχέσεις αντίθεσης ή σύνδεσης με άλλες ταυτότητες. Μπορεί να εκφράζονται μέσω ομοιότητας ή διαφοράς όπου παρατηρούμε τα κοινά αλλά και τις διαφορές μεταξύ των ηρώων/ηρωίδων (π.χ. χαρακτηριστικά, εμφάνιση, λειτουργίες) και μέσω αυθεντίας ή απονομιμοποίησης όπου είτε αποδεχόμαστε ένα πρόσωπο ως έγκυρο και αξιόπιστο είτε το αμφισβητούμε.
- Αρχή Μερικότητας: Καμία ταυτότητα δεν μπορεί να αποτυπωθεί πλήρως ή αντικειμενικά. Οι ταυτότητες είναι πάντοτε μερικές και υπόκεινται σε συνεχείς ανακατασκευές ανάλογα το πλαίσιο και τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία. Αφορά τη διασύνδεση μεταξύ μικρο- και μακρο-επιπέδου (Bucholtz & Hall, 2005).

2.2.2 Μοντέλο Οπτικής Γραμματικής

Το μοντέλο οπτικής ανάλυσης που πρότειναν οι Kress και van Leeuwen (1996) αποτελεί πρωτοποριακή προσέγγιση για την κατανόηση και την ανάλυση της οπτικής επικοινωνίας. Εισήγαγαν την έννοια της «γραμματικής» του οπτικού σχεδιασμού, υποστηρίζοντας ότι, όπως η γλώσσα έχει γραμματική, έτσι και οι εικόνες διαθέτουν δομές και κανόνες που καθοδηγούν την ερμηνεία τους. Οι ανθρώπινες κοινωνίες χρησιμοποιούν ποικίλα είδη αναπαραστάσεων, καθένα με διαφορετικό δυναμικό στην απόδοση νοήματος. Αυτά τα αναπαραστασιακά μέσα δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά συχνά συνδυάζονται για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, όπου η γλώσσα, οι εικόνες, οι χειρονομίες και άλλα μέσα συνεργάζονται για την κατασκευή νοήματος (Kress & van Leeuwen, 1996).

Διακρίνουν τρεις λειτουργίες:

Αναπαραστατική λειτουργία: Μελετάται ο τρόπος με τον οποίο οικοδομείται οπτικά η φύση των γεγονότων, των αντικειμένων και των συμμετεχόντων/-ουσών, καθώς και οι περιστάσεις εντός των οποίων συμβαίνουν όσα αναπαρίστανται. Οι δομές αυτές διακρίνονται σε ταυτοποίηση ή προσδιορισμός (Ποιοι/ες ή τι είναι οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες/ουσες;), δράσεις – αντιδράσεις (Συσχέτιση συμμετεχόντων/ουσών μέσω ενέργειας/δράσης), Περιστάσεις (Συσχέτιση συμμετεχόντων/ουσών με χώρο/χρόνο κ.λπ.) και Ιδιότητες (χαρακτηριστικά συμμετεχόντων/ουσών).

Διαπροσωπική λειτουργία: Διερευνάται η φύση της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των θεατών και των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων ή συμμετεχουσών. Αποτελείται από την απευθυντικότητα (παρουσία/απουσία βλέμματος, μορφασμού, χειρονομίας), την κοινωνική απόσταση (μέγεθος πλαισίου, κοντινή ή μακρινή λήψη). Η κοντινή λήψη (κεφάλι/ώμοι) σχετίζεται με την προσωπική και την στενή σχέση. Η μεσαία λήψη (ως τη μέση) με τη μέτριου βαθμού οικειότητα και η μακρινή λήψη

(ολόκληρο το άτομο) με την απρόσωπη σχέση. Τέλος, περιλαμβάνει την εξουσία που αφορά την οπτική γωνία από την οποία παρουσιάζονται τα στοιχεία, επηρεάζοντας την αντίληψη του θεατή για την εξουσία ή την εμπλοκή. Έτσι, έχουμε υψηλή γωνία, όταν το απεικονιζόμενο αντικείμενο μοιάζει μικροσκοπικό/ασήμαντο, την χαμηλή γωνία, όταν το απεικονιζόμενο αντικείμενο μοιάζει τεράστιο/σημαντικό και το ύψος των ματιών, όταν υπάρχει συμμετρική σχέση μεταξύ θεατή/τριας αναπαριστώμενου αντικειμένου.

Κειμενική λειτουργία: Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται και διευθετούνται τα οπτικά στοιχεία στην εικονιστική σύνθεση. Περιλαμβάνει την πληροφοριακή αξία, δηλαδή την θέση των στοιχείων (π.χ. αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω) και την σημασία τους. Με άλλα λόγια, η ζώνη αριστερά – δεξιά δηλώνει ότι το αριστερά είναι το δεδομένο και το οικείο ενώ το δεξιά το νέο και το σημαντικό. Η ζώνη πάνω – κάτω δηλώνει ότι το πάνω μέρος είναι η ιδεατή κατάσταση ενώ το κάτω μέρος την πραγματική κατάσταση και η ζώνη κέντρο – περιθώριο δηλώνει ότι το κέντρο αποτελεί τον πυρήνα της πληροφορίας/σημαντικότητας ενώ τα περιθώρια αφορούν τα εξαρτώμενα μέρη. Ακόμη, περιλαμβάνεται η προβολή που αφορά την παρουσία τεχνικών προσέγκυσης της προσοχής του θεατή/τριας (Kress & van Leeuwen, 1996).

2.2.3 Πολυγραμματισμοί

Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών εστιάζει σε δύο σημαντικές πτυχές. Η πρώτη αφορά το πώς αλλάζουν οι νοηματοδοτούμενες συμβάσεις με βάση το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια αν παρατηρήσουμε διάφορα κείμενα θα δούμε ότι έχουν διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τα βιώματα του ατόμου, το αντικείμενο, το ακαδημαϊκό πεδίο, το τομέα απασχόλησης, την εξειδίκευση, το πολιτισμικό περιβάλλον ή τη ταυτότητα του φύλου. Όλες αυτές οι αλλαγές αποτελούν καθοριστικά σημεία σήμερα που επιδρούν στον τρόπο επικοινωνίας στη καθημερινότητα των παιδιών και στη γενικότερη συμμετοχή απέναντι στα διάφορα νοήματα. Η δεύτερη πτυχή είναι η πολυτροπικότητα, η οποία βρίσκεται παντού, μέσα από διάφορες μορφές όπως είναι οι εικόνες, τα βίντεο και ο ήχος (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019). Το New London Group (1996) διατύπωσε στο πλαίσιο τέσσερα στάδια διδακτικής πορείας: την τοποθετημένη πρακτική, την ανοιχτή διδασκαλία, την κριτική πλαισίωση και τη μετασχηματισμένη πρακτική. Τα στάδια αυτά δεν έχουν προκαθορισμένη σειρά αλλά αντιθέτως, μπορεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός να τα χρησιμοποιήσει με το τρόπο που θέλει.

Αναλυτικότερα, η *τοποθετημένη πρακτική* αφορά τη συλλογή και την επεξεργασία κειμένων που βρίσκονται σε άμεση επαφή με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Από την έκφραση των προσωπικών βιωμάτων και απόψεων, τα παιδιά οδηγούνται, μέσα από την μελέτη, σε καινούρια δεδομένα, δημιουργώντας προβληματισμούς. Αυτή η πρακτική βοηθά στην αύξηση των κινήτρων της τάξης και στην γενικότερη εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, ακολουθεί η *ανοιχτή διδασκαλία* κατά την οποία γίνεται ο εντοπισμός και η κατανόηση των

γλωσσικών ή σημειωτικών μηχανισμών που χρησιμοποιούνται στα κείμενα όσον αφορά τη δομή και την οργάνωση. Η *κριτική πλαisiώση* είναι η κριτική πλευρά του κειμένου, η ανάλυση των δομών και των σχέσεων ενός κειμένου και η αξιολόγηση του από τους/τις μαθητές/τριες. Τέλος, η *μετασχηματισμένη πρακτική* η οποία αφορά την εφαρμογή των γνώσεων σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις και η δημιουργική υλοποίηση μέσα από την ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019).

3. Ανάλυση

3.1 Γλωσσική Ανάλυση

Στην ενότητα αυτή, αναλύω μία σκηνή από την ταινία, μέσα από την οποία διαφαίνεται η αναπαραγωγή ή/και η αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους αρσενικούς και θηλυκούς χαρακτήρες, οι φράσεις που επιλέγονται και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ταινίας, θα μας αποκαλύψουν πτυχές που είτε ενισχύουν είτε αμφισβητούν τα παραδοσιακά στερεότυπα για το φύλο.

- 1) **Ryder:** Λοιπόν κουτάβια μια μάντρα έχει πιάσει φωτιά και απ' ότι κατάλαβα δεν έχουμε πολύ χρόνο. Φωτιά δύσκολη, ομάδα σύσσωμη!
- 2) **Rubble:** Skye, ετοιμάσου για απογείωση.
- 3) **Skye:** Η Skye ψηλά πετάει!
- 4) **Rubble:** Καιιι φεύγεις τώρα!
- 5) **Ryder:** Κουτάβια, ώρα για δράση! Τα κουτάβια ξεκινάνε!
- 6) **Skye:** Εντόπισα τη φωτιά. Είναι μεγάλη! Θα προχωρήσω σε ρίψη νερού. Μπλοκαρισμένη είσοδος, θα ανοίξω δίοδο. Τα κατάφερα!
- 7) **Hank:** Το Paw Patrol, είμαστε τυχεροί! Ήρθανε να μας σώσουν.
- 8) **Janet:** Ήρθε το Paw Patrol! Αχ Μπρους θα τους λατρέψεις! Είναι γλυκά κουτάβια που οδηγούν σούπερ οχήματα. Ακούγεται παράξενο αλλά είναι αλήθεια.
- 9) **Ryder:** Ωραία Marshall, ας σβήσουμε τη φωτιά.
- 10) **Marshall:** Κανόνι νερού.
- 11) **Janet:** Βοήθεια!
- 12) **Hank:** Εδώ είμαστε!
- 13) **Janet:** Βοήθεια.
- 14) **Hank:** Βοήθεια.
- 15) **Hank & Janet:** Βοηθήστε μας!
- 16) **Ryder:** Marshall, φωτιά στο κοντέινερ.
- 17) **Marshall:** Δεν έχω άλλο νερό.
- 18) **Ryder:** Ωχ όχι!
- 19) **Skye:** Έρχομαι!
- 20) **Paw Patrols:** Ναι.
- 21) **Ryder:** Μπράβο Skye!

- 22) **Liberty:** Χαχαχα, είδατε τι έκανε; Γι' αυτό τη συμπαθώ τόσο πολύ. (Ήρθε η Skye και έσωσε τη κατάσταση)
- 23) **Hank & Janet:** Paw Patrol!
- 24) **Rocky:** Θα σας βγάλουμε έξω. Οοο ουψ συγνώμη! (Χτύπησε καταλάθος τον Rubble στην προσπάθεια του να σπάσει την κλειδαριά)
- 25) **Rubble:** Γι' αυτό πάντα φοράω κράνος!
- 26) **Hank:** Οοο, ευχαριστούμε. Να είσατε πάντα καλά!
- 27) **Ryder:** Χαιρόμαστε που είστε εντάξει. Ελπίζω να μη πάθατε μεγάλη ζημιά.
- 28) **Hank:** Εεε το καλό είναι ότι και πριν παλιοσίδερα ήταν.
- 29) **Janet:** Αυτά είναι τα γενναία κουταβάκια που σου έλεγα νωρίτερα. Από εδώ ο Μπρους, είναι ευαίσθητο πλάσμα. Ταράχτηκε με όλα αυτά.
- 30) **Hank:** Ει τι λες για μια σελφι με το Μπρους και τα κουτάβια;
- 31) **Janet:** Οοο υπέροχη ιδέα.
- 32) **Hank:** Οοο Τζάνετ σήκωσε τη μικρούλα για να φαίνεται καλύτερα (αναφέρεται στη Skye).
- 33) **Skye:** Καλά είμαι και από εδώ.
- 34) **Janet:** Έλα γλυκιά μου.
- 35) **Hank:** Και τώρα πείτε όλοι... ΧΑΝΚΚ.
- 36) **Skye:** Δεν μου αρέσει που είμαι η μικρότερη.
- 37) **Liberty:** Αν με σήκωνε έτσι εμένα, θα τη τιμωρούσα με σκυλοανάσα ... Αααα.
- 38) [Γέλια της Skye και της Liberty]

Ως προς τη θεσιακότητα σε συνδυασμό με την ενδεικτικότητα αναδεικνύεται ότι μέσα από τις διανομές των ρόλων και τις αλληλεπιδράσεις τους μπορούμε να εντοπίσουμε τα γλωσσικά τεκμήρια που αποκαλύπτουν και ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα μέσα στη ταινία.

Σε συνάρτηση με την κατηγορία του φύλου, η Skye, ως θηλυκός χαρακτήρας, αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο («Έρχομαι!», αρ. 19). Συγκεκριμένα, ανταποκρίνεται στις εντολές και υποστηρίζει την ομάδα, χωρίς όμως να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Αυτό ενισχύει την ιδέα ότι οι θηλυκοί χαρακτήρες παρουσιάζονται ως υπάκουοι, φροντιστικοί και λιγότερο δραστήριοι. Από την άλλη πλευρά, ο Ryder («Κουτάβια, ώρα για δράση!», αρ. 5) και ο Rubble («Skye, ετοιμάσου για απογείωση», αρ. 2) φαίνονται να παίρνουν πρωτοβουλίες, να δίνουν εντολές ή να ξεκινούν τη δράση. Άρα οι ανδρικοί χαρακτήρες παρουσιάζονται ως ισχυροί, αποφασιστικοί και κυρίαρχοι. Ως προς την κατηγορία της ηλικίας, η Skye εκφράζει την ανησυχία της για το γεγονός ότι είναι μικρότερη, υπονοώντας νεότερη ηλικία σε σχέση με τους άλλους χαρακτήρες. Αυτό φαίνεται μέσα από τη φράση όπου η Skye λέει: «Δεν μου αρέσει που είμαι η μικρότερη» (αρ. 36). Τέλος, ως προς την διεπίδραση, ο Ryder λέει στην Skye (π.χ. «Μπράβο Skye!», αρ. 21). Η φράση αυτή δείχνει πως ο Ryder, ως αρσενικός ηγετικός χαρακτήρας, αναλαμβάνει το ρόλο του αξιολογητή και καθοδηγητή.

Αναφορικά με την αρχή της σχεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας βλέπουμε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτήρων αναδεικνύει

κοινά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορές. Για παράδειγμα, η Skye εκφράζει την επιθυμία να είναι ίση με τα άλλα κουτάβια, λέγοντας «Δεν μου αρέσει που είμαι η μικρότερη» (αρ. 36), υποδεικνύοντας μια αντίληψη διαφοράς στην ομάδα. Ως προς τη σχέση αυθεντίας - απονομιμοποίησης, ο Ryder έχει κατασκευάσει την ταυτότητα του «αρχηγού». Η φράση «Λοιπόν κουτάβια μια μάντρα έχει πιάσει φωτιά και απ' ότι κατάλαβα, δεν έχουμε πολύ χρόνο. Φωτιά δύσκολη, ομάδα σύσσωμη!» (αρ. 1) παραπέμπει σε έναν αποφασιστικό, αυθεντικό και στρατηγικό ηγέτη. Η επιλογή σύντομων, επιτακτικών προτάσεων δημιουργούν ένα ύφος καθοδηγητικό και εξουσιαστικό. Ακόμη, εκφράζεται άμεσα αυτό που θέλει να κάνει η ομάδα χωρίς φόβο ή ανησυχία. Έτσι, βλέπουμε πως κυριαρχεί η λογική και η δράση χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον «άντρα-ηγέτη».

Η Janet κατασκευάζει τα μέλη της Paw Patrol ως μια ομάδα ηρώων που σώζουν τους ανθρώπους και γενικότερα την πόλη από τους κακούς και τις καταστροφές. Άρα, ενισχύεται το στερεότυπο ότι οι θηλυκοί χαρακτήρες συνήθως είναι ευάλωτοι και περιμένουν από κάποιον/α ανώτερο/η αυθεντία να τους σώσει. Ο Hank κατασκευάζει την Skye ως έναν θηλυκό χαρακτήρα που είναι αδύναμος και μικρόσωμος. π.χ. «Οοο Τζάνετ σήκωσε τη μικρούλα για να φαίνεται καλύτερα» (αρ.32). Η φράση αυτή δεν είναι ουδέτερη αλλά φέρει υποτιμητικό και μειωτικό τόνο.

Ως προς τη μερικότητα διαπιστώνω ότι στη σκηνή αυτή αναπαράγονται αλλά και αμφισβητούνται τα έμφυλα στερεότυπα. Ο Ryder, ως ηγέτης της ομάδας, ακολουθεί το κλασικό στερεότυπο του αρσενικού ηγέτη, που δίνει εντολές και καθοδηγεί τους άλλους, χωρίς να εκφράζει αμφιβολία ή συναισθηματική ευαλωτότητα. Ενώ η Skye συμμετέχει εξίσου στις αποστολές διάσωσης και επιδεικνύει ικανότητες, η αναφορά της μικρότερης σωματικής διάπλασης λειτουργεί ως υπενθύμιση της διαφοράς της από τους υπόλοιπους, ενισχύοντας την αντίληψη ότι οι γυναίκες πρέπει να προσπαθούν περισσότερο για να κερδίσουν αναγνώριση σε ανδροκρατούμενα περιβάλλοντα. Παράλληλα, η Janet, ως γυναικείος χαρακτήρας, φαίνεται να εκφράζει περισσότερο ενθουσιασμό και συναίσθημα, π.χ. «Αχ Μπρους, θα τους λατρέψεις!» (αρ. 8), ενώ ο Hank εστιάζει στη λειτουργικότητα των αντικειμένων «το καλό είναι ότι και πριν παλιοσίδερα ήταν» (αρ. 28), κάτι που αντανάκλα ένα κλασικό στερεότυπο όπου οι γυναίκες θεωρούνται συναισθηματικές και οι άνδρες πιο πρακτικοί. Αντίθετα, η Liberty χρησιμοποιεί το χιούμορ «Αν με σήκωνε έτσι εμένα, θα τη τιμωρούσα με σκυλοανάσα...» (αρ. 37) ως μέσο έμμεσης κριτικής και αυτοτοποθέτησης σε θέση ισχύος. Εδώ, υπονοείται πώς η Liberty δεν θα ανεχόταν παθητικά μια τέτοια συμπεριφορά, όπως έκανε η Skye, αλλά αντίθετα θα αντιδρούσε δυναμικά. Αυτή η φράση λειτουργεί ως αμφισβήτηση στα παραδοσιακά στερεότυπα για τα δύο φύλα δείχνοντας στα παιδιά ότι και τα κορίτσια μπορούν να είναι σαρκαστικά, δυναμικά και να αντιδρούν στην αδικία με έξυπνο τρόπο.

3.2 Οπτική ανάλυση

Λόγω περιορισμένου χώρου, εστιάζω στην ανάλυση μιας εισαγωγικής εικόνας από την ταινία Paw Patrol: The Mighty Movie, σχολιάζοντας τις τρεις λειτουργίες από το μοντέλο Οπτικής Γραμματικής των Kress & van Leeuwen (1996).

Εικόνα 1: Σκηνή από την παιδική ταινία Paw Patrol: The Mighty Movie



3.2.1 Αναπαραστατική λειτουργία

Ως προς την ταυτοποίηση, παρατηρούμε ότι ο Ryder, ο ηγέτης της ομάδας και ο μόνος ανθρώπινος χαρακτήρας στο προσκήνιο, είναι αγόρι. Αυτό μπορεί να ενισχύσει το στερεότυπο ότι οι άνδρες είναι φυσικοί ηγέτες και παίρνουν τις αποφάσεις. Η παρουσία της Liberty, ως της μόνης θηλυκής σκυλίτσας στα κύρια οχήματα, να οδηγεί μια μοτοσυκλέτα, μπορεί να συνδεθεί με τη ταχύτητα και την ευελιξία, αλλά και να τη τοποθετήσει σε έναν ρόλο πιο «ανδρικό» σε σχέση με στερεοτυπικές θηλυκές δραστηριότητες. Τα υπόλοιπα αρσενικά σκυλιά οδηγούν οχήματα που παραδοσιακά συνδέονται με την κατασκευή (Rubble), την αστυνομία (Chase), τις υδάτινες επιχειρήσεις (Zuma), την ανακύκλωση (Rocky) και την πυρόσβεση (Marshall) – ρόλοι που ιστορικά έχουν συνδεθεί με άνδρες. Αναφορικά με τη δράση/αντίδραση, τα μέλη της ομάδας οδηγούν οχήματα και δείχνουν να κατευθύνονται κάπου συγκεκριμένα. Η ομαδική κίνηση προς τα εμπρός υποδηλώνει μια κοινή αποστολή. Ωστόσο, η κεντρική θέση του Ryder μπορεί να ερμηνευτεί ως αυτός που «ηγείται» της δράσης, ενισχύοντας και πάλι το στερεότυπο της ανδρικής ηγεσίας. Ως προς τις περιστάσεις, το σκηνικό διαδραματίζεται σε ένα αστικό περιβάλλον. Αυτό υποδηλώνεται από τους ουρανοξύστες και τη γέφυρα στο βάθος. Η ημέρα είναι φωτεινή, υποδηλώνοντας μια ατμόσφαιρα δράσης και ενέργειας. Ο δρόμος είναι ασφαλτοστρωμένος και διαθέτει διαχωριστικές γραμμές. Τέλος, ως προς τις ιδιότητες, τα οχήματα φαίνονται όλα ισχυρά και λειτουργικά, συνδέοντας και τα αρσενικά και το θηλυκό μέλος με την ικανότητα και τη δράση. Ωστόσο, η απουσία άλλων θηλυκών χαρακτήρων στα κύρια οχήματα μπορεί να υποδηλώνει μια υποεκπροσώπηση των θηλυκών χαρακτήρων σε ρόλους δράσης και εξουσίας.

3.2.2 Διαπροσωπική λειτουργία

Ως προς την απευθυντικότητα, το άμεσο βλέμμα του Ryder δημιουργούν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης και ηγεσίας, απαιτώντας από τον θεατή την προσοχή του, χαρακτηριστικά που συχνά συνδέονται με την ανδρική φιγούρα. Η λιγότερο ευδιάκριτη παρουσία και έκφραση των υπόλοιπων χαρακτήρων μπορεί να τους τοποθετήσει σε έναν δευτερεύοντα ρόλο σε σχέση με τον Ryder. Στο πλαίσιο της κοινωνικής απόστασης, η μακρινή λήψη που περιλαμβάνει όλη την ομάδα μπορεί να υποδηλώνει μια σχετική απόσταση, αλλά η κεντρική και πιο κοντινή θέση του Ryder τον καθιστά πιο προσιτό και σημαντικό οπτικά και ως προς την εξουσία, η λήψη στο ύψος των ματιών του Ryder μπορεί να επιδιώκει μια ισότιμη σύνδεση, αλλά η κεντρική του θέση και η άμεση οπτική επαφή του δίνουν μια αίσθηση ελέγχου και εξουσίας στην αφήγηση της εικόνας.

3.2.3 Κειμενική λειτουργία

Ως προς τη πληροφοριακή αξία, η τοποθέτηση του Ryder στο κέντρο ως το «νέο και σημαντικό» ενισχύει την ιδέα του ως κεντρική φιγούρα και ηγέτη. Η παρουσία των υπόλοιπων μελών στα περιθώρια ως το «δεδομένο και το οικείο» τους τοποθετεί σε έναν υποστηρικτικό ρόλο. Η απουσία άλλων θηλυκών χαρακτήρων σε εξίσου προβεβλημένες θέσεις μπορεί να συμβάλει στο γεγονός ότι οι γυναίκες παραδοσιακά δεν αναλαμβάνουν ηγετικούς και κεντρικούς ρόλους δράσης και ως προς την προβολή, η χρήση έντονων και ζωηρών χρωμάτων σε όλα τα οχήματα και τους χαρακτήρες δημιουργεί μια αίσθηση ενέργειας και ενθουσιασμού, τυπική για παιδικό περιεχόμενο και ο φωτισμός φαίνεται ομοιόμορφος σε όλη τη σκηνή.

4. Διδακτική Πρόταση

Το παρακάτω διδακτικό σενάριο, στηρίχτηκε στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών. Έχει τίτλο «Ανακαλύπτοντας τη δύναμη πέρα από τα στερεότυπα» και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της στ' τάξης του δημοτικού.

Στην πρώτη ενότητα της τοποθετημένης πρακτικής, ο/η εκπαιδευτικός φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με το αντικείμενο που θέλει να εξετάσει, στην περίπτωση μας τα έμφυλα στερεότυπα. Ξεκινά με την πρώτη δραστηριότητα που έχει τίτλο «Παρατηρώ τον κόσμο γύρω μου». Εδώ, τα παιδιά θα καταγράψουν για μία εβδομάδα παραδείγματα εμφάνισης και συμπεριφοράς που φαίνονται ιδιαίτερα για τα αγόρια και τα κορίτσια και έπειτα θα γίνει συζήτηση στη τάξη. Η δεύτερη δραστηριότητα, έχει τίτλο «Αναδρομή σε παλιές παιδικές ταινίες/σειρές» όπου οι μαθητές/τριες παρατηρούν αποσπάσματα από κινούμενα σχέδια που παίζονταν παλιά στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση, εντοπίζοντας στερεότυπα φύλου.

Στην ενότητα της ανοιχτής διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός μέσα από δημιουργικές και ευφάνταστες δραστηριότητες βοηθά στην εννοιολόγηση των εξεταζόμενων όρων. Η πρώτη δραστηριότητα έχει τίτλο «Η βαλίτσα των ρόλων». Ο/Η εκπαιδευτικός εμφανίζει μια μεγάλη «βαλίτσα» (πραγματική ή φανταστική) γεμάτη εικόνες, λέξεις και αντικείμενα και τα παιδιά καλούνται να πουν σε ποιο φύλο «ταιριάζει» το καθετί

και γιατί το πιστεύουν. Στη συνέχεια, προχωρά στη δεύτερη δραστηριότητα με τίτλο «Ο χάρτης των στερεοτύπων: Από τα παραδείγματα στη θεωρία» όπου τα παιδιά λαμβάνουν καρτέλες με λέξεις και καλούνται να φτιάξουν ένα τοίχο λέξεων/εννοιών, ομαδοποιώντας τις. Παραδείγματα κατηγοριών που θα οδηγηθούν να δημιουργήσουν είναι: «Στερεότυπα», «Προσδοκίες», «Ρόλοι», «Προσωπική Επιλογή», «Επιρροές». Στο τέλος, η κάθε ομάδα φτιάχνει έναν εννοιολογικό χάρτη με βάση τις συνδέσεις που έκανε: στο κέντρο, η έννοια «έμφυλα στερεότυπα», από γύρω, κλάδοι με τα δομικά χαρακτηριστικά.

Στη τρίτη ενότητα της κριτικής πλαισίωσης, ο/η εκπαιδευτικός στηρίζεται στην ανάλυση αποσπασμάτων από την ταινία Paw Patrol: The Mighty Movie. Η πρώτη δραστηριότητα έχει τίτλο «Paw Patrol: Σπάστε τα Στερεότυπα και Σώστε τη Δικαιοσύνη» όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη ταινία και προβλέπουν ή εξηγούν το περιεχόμενο της (αν τη γνωρίζουν). Γίνεται συζήτηση για το πώς μπορεί να συνδέονται τα έμφυλα στερεότυπα με τους ήρωες της ομάδας Paw Patrol. Έπειτα, πάμε στην επόμενη δραστηριότητα που αναπτύσσει την κριτική σκέψη των παιδιών και έχει τίτλο «Η αλήθεια πίσω από τους ρόλους - Κριτική ματιά στα Έμφυλα Στερεότυπα». Ο/Η εκπαιδευτικός κρατά μερικά σημεία από τους διαλόγους ή τις εικόνες της ταινίας. Έπειτα, ζητά από τα παιδιά να εντοπίσουν στοιχεία που διαφοροποιούν τα δύο φύλα τόσο στην εξωτερική εμφάνιση όσο και στη συμπεριφορά τους και στο τέλος, να πουν πως αισθάνονται για αυτά. Ενδεικτικές ερωτήσεις που στηρίζονται στη σκηνή και την εικόνα που αναλύσαμε προηγουμένως είναι «Πώς λειτουργεί ο Ryder σε σχέση με τα άλλα κουτάβια;», «Ποια κουτάβια συμμετείχαν στη διάσωση; Ποιο φύλο είχε πιο ενεργό ρόλο;», «Βλέπετε σε κάποιο σημείο την Skye ή την Liberty να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο;».

Τέλος, καταλήγουμε στη τέταρτη ενότητα που αφορά το δημιουργικό κομμάτι του σεναρίου. Η πρώτη δραστηριότητα έχει τίτλο «Η νέα αποστολή της Paw Patrol: Καταρρίπτοντας τα Στερεότυπα». Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να αναπλαισιώσουν την ταινία μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων. Κάθε παιδί καλείται να «μπει» στο ρόλο του χαρακτήρα, να τον αναπαραστήσει στην αποστολή τους, η οποία είναι να καταρρίψουν τα έμφυλα στερεότυπα στη πόλη τους. Τελευταία δραστηριότητα με την οποία ολοκληρώνεται το παρόν σενάριο έχει τίτλο «Σπάζοντας τα όρια: Δημιουργώντας μια Κοινωνία χωρίς στερεότυπα». Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να φανταστούν μια κοινωνία χωρίς διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων. Να περιγράψουν πώς θα είναι αυτή η κοινωνία και να προτείνουν λύσεις ώστε άνδρες και γυναίκες να είναι ίσοι και να μη γίνονται συγκρίσεις ανάμεσα τους

5. Επίλογος

Όπως διαπίστωσα από την ανάλυση, η ταινία Paw Patrol: The Mighty Movie αναπαράγει αλλά και αμφισβητεί ορισμένα έμφυλα στερεότυπα. Μέσα από την οπτικογλωσσική ανάλυση, αναδείχθηκαν κρυμμένα κοινωνικά νοήματα. Η

εκπαιδευτική πρόταση δείχνει πώς μπορεί μια παιδική ταινία να αποτελέσει αφόρμηση για ουσιαστικό διάλογο στην τάξη.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να αναφέρω ότι για την ουσιαστική αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων, απαιτείται και συντονισμένη δράση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της κοινωνικής αγωγής, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο αλλά και την πολιτεία μέσω των θεσμικών της οργάνων. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθήσουν αρκετές πρακτικές στο σπίτι και στο σχολείο αντίστοιχα. Μπορούν να ελέγξουν τις δικές τους προκαταλήψεις, να προσέχουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν και το τρόπο που συμπεριφέρονται στα παιδιά. Μπορούν να κάνουν ανοιχτές συζητήσεις, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο κατανέμονται οι δουλειές όπως ότι τα αγόρια και τα κορίτσια μπορούν να εμπλακούν στο μαγείρεμα, στο καθάρισμα, την εργασία στον κήπο και στο να βγάλουν τα σκουπίδια. Να δίνουν στα παιδιά και των δύο φύλων βιβλία και ταινίες που παρουσιάζουν μη παραδοσιακούς ρόλους φύλων. Ακόμη, μπορούν να παρέμβουν όταν τα αγόρια κάνουν υποτιμητικά σχόλια για τα κορίτσια και να τους εξηγήσουν ότι ορισμένες λέξεις/φράσεις είναι προσβλητικές για τα κορίτσια. Η παροχή ευκαιριών θα τα βοηθήσει στο να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις για τον εαυτό τους και να συνεργάζονται με διαφορετικές ομάδες.

Η συμβολή των φορέων – οικογένειας και σχολείου – είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση μιας παιδείας που προάγει την ισότητα, την αποδοχή και τη συμπερίληψη. Μόνο μέσα από την ενεργή εμπλοκή όλων των μερών μπορούμε να οικοδομήσουμε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν αναπαράγει διακρίσεις, αλλά ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη δημιουργία μιας κοινωνίας με δημοκρατικές αξίες και ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005, October). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), pp. 588-606. doi:<https://doi.org/10.1177/1461445605054407>.
- Δουλκέρη, Τ. (1995). Τα στερεότυπα των φύλων στα παιδικά μέσα επικοινωνίας. *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, σσ. 15-17.
- Θάνος, Θ., & Κογκίδου, Δ. (2022). *Φύλο και Εκπαίδευση: Για μία Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Χωρίς Βία και Διακρίσεις*. Εκδόσεις Τζιόλας.
- Johnson, B. T., & Eagly, A. H. (1989). Effects of Involvement On Persuasion: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 106(2), pp. 290-314. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.2.290>.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. (Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.) Εκδόσεις Κριτική.
- Kress, G. &. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

- Ladzekpo, G., Attiye, J., & Davi, S. (2024). Exploring Gender Roles and Stereotypes in Literature: An Analysis of Contemporary Works. *International Journal of Gender Studies (IJGS)*, 9(2), pp. 25-40. doi:<https://doi.org/10.47604/ijgs.2782>.
- Στάμου, Α. Γ., Πολίτης, Π., & Αρχάκης, Α. (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Turner, P. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Xu, H., Zhang, Z., Wu, L., & Wang, C. (2019, November 22). The Cinderella Complex: Word embeddings reveal gender stereotypes in movies and books. *PloS one*, 14(11). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225385>.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Κριτικός Γραμματισμός. Εργαστήρι για το Γλωσσικό Μάθημα*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η Διδασκαλία της Αφήγησης στη Β' Δημοτικού μέσω των Πολυγραμματισμών: Μια Πολυτροπική Προσέγγιση

Ελένη Καλαμίδα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την αξιοποίηση των Πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της αφήγησης σε μαθητές/τριες της Β' Δημοτικού, μέσω του πολυτροπικού διδακτικού σεναρίου 'Το Φως της Καλοσύνης'. Το σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε πραγματική σχολική τάξη στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης του πανεπιστημιακού μαθήματος 'Διδακτική της Γλώσσας – Πρακτική Άσκηση' του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στοχεύει στην κατανόηση της αφηγηματικής δομής, των γραμματικών στοιχείων και στην καλλιέργεια δημιουργικής έκφρασης. Βασισμένο στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών και τη θεωρία του Vygotsky, αξιοποιεί πολυτροπικά μέσα όπως ψηφιακά εργαλεία, θεατρικές δραστηριότητες και κατασκευές, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση, την κριτική σκέψη και την επικοινωνιακή ικανότητα. Η αξιολόγηση, μέσω παρατήρησης και μαθητικών εργασιών, έδειξε αυξημένο ενδιαφέρον, αυτοπεποίθηση και βελτίωση στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών/τριών. Συμπερασματικά, η πολυτροπική προσέγγιση αποδεικνύεται αποτελεσματική για την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, δημιουργώντας ένα δυναμικό, συμμετοχικό και περιεκτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Λέξεις – κλειδιά: Διδακτική παρέμβαση, αφήγηση, γραμματική, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα

0. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την παιδαγωγική αξιολόγηση ενός διαθεματικού και πολυτροπικού διδακτικού σεναρίου με τίτλο 'Το Φως της Καλοσύνης' που βασίστηκε στο λογοτεχνικό κείμενο 'Το Αστέρι των Χριστουγέννων' από το Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού (Τεύχος 2^ο, Ενότητα 12). Το σενάριο εντάσσεται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αποσκοπεί τόσο στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον αφηγηματικό λόγο όσο και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης. Μέσα από βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες του ποιος κάνει κάτι και τι κάνει, να αναγνωρίζουν υποκείμενο και αντικείμενο σε απλές προτάσεις και να πειραματιστούν με τη δημιουργική αναδιήγηση ιστοριών.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τη σύνδεση μεταξύ των γλωσσικών στόχων του μαθήματος και των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων

των παιδιών, αξιοποιώντας τη δύναμη της αφήγησης ως παιδαγωγικού εργαλείου. Το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου 'Το Αστέρι των Χριστουγέννων' λειτούργησε ως αφορμή για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που κινητοποιούν τη φαντασία, ενισχύουν τη συνεργασία και εμβαθύνουν στην κατανόηση των θεμελιωδών αξιών της ενσυναίσθησης και της καλοσύνης. Η δομή του σεναρίου υποστηρίζεται από τις αρχές της ενεργητικής μάθησης και της παιδοκεντρικής προσέγγισης, όπου η εμπειρία του/της μαθητή/τριας αποτελεί τον άξονα γύρω από τον οποίο οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων υιοθετήθηκε η ολιστική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενισχυμένη από σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και τεχνικές μάθησης όπως ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), το μοντέλο Frayer, η συνεργατική μάθηση και η δραματοποίηση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου κάθε μαθητής/τρια μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικούς τρόπους – λεκτικά, εικαστικά, κινητικά ή ψηφιακά. Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων έγινε μέσω αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμού και δημιουργικών προϊόντων (αφίσες, ηχογραφήσεις, ψηφιακό βιβλίο), προσφέροντας μια πολυδιάστατη εικόνα της μάθησης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το διδακτικό σενάριο 'Το Φως της Καλοσύνης' βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο του *μοντέλου των Πολυγλωσσισμών (Multiliteracies)*, το οποίο εισήχθη από την Ομάδα του New London Group (1996) και προτείνει μια ανανεωμένη οπτική για τη διδασκαλία της γλώσσας και της επικοινωνίας στη σύγχρονη, πολυπολιτισμική και τεχνολογικά διαμεσολαβημένη κοινωνία. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της πολυτροπικότητας στη μάθηση, δηλαδή της δυνατότητας κατανόησης και παραγωγής νοήματος μέσα από πολλαπλές σημειωτικές μορφές όπως η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση, το κείμενο, το βίντεο, και η χειροτεχνία (Cope & Kalantzis, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να ενσωματώνει ποικίλους τρόπους παρουσίασης και αναπαράστασης της γνώσης, οι οποίοι ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και στυλ των παιδιών (Jewitt, 2008). Η αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων, ψηφιακών εργαλείων, θεατρικών δραστηριοτήτων και δημιουργικών κατασκευών προσφέρει εναλλακτικές διαδρομές κατανόησης και έκφρασης, μετατρέποντας το σχολικό περιβάλλον σε χώρο ενεργού και βιωματικής μάθησης. Η πολυτροπικότητα δεν αποτελεί απλώς μέσο παρουσίασης της γνώσης αλλά και εργαλείο έκφρασης και συγκρότησης της ταυτότητας του/της μαθητή/τριας (Kress, 2009).

Η υιοθέτηση των Πολυγλωσσισμών συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργατικής μάθησης και της κριτικής σκέψης (Walsh, 2010). Οι μαθητές/τριες γίνονται συν-δημιουργοί νοήματος και αναπτύσσουν αυτονομία, ενεργοποιώντας δεξιότητες τόσο γλωσσικές όσο και κοινωνικοσυναισθηματικές. Μέσα από τις πολυτροπικές αφηγήσεις καλλιεργείται η επικοινωνιακή ικανότητα σε

ποικίλα μέσα και πλαίσια, κάτι που αποτελεί βασική επιδίωξη του σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα (ΙΕΠ, 2022).

Επιπλέον, το σενάριο εδράζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και πραγματώνεται μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Vygotsky, 1978). Η γλώσσα λειτουργεί ως κύριο εργαλείο νοητικής ανάπτυξης, ενώ έννοιες όπως η *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD)* και η υποστήριξη μέσω της *καθοδήγησης (scaffolding)* αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας, τόσο μεταξύ μαθητών/τριών όσο και μεταξύ μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού. Το βιωματικό πλαίσιο του σεναρίου, με ομαδικές δραστηριότητες και εναλλαγή ρόλων, προωθεί τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η *βιωματική μάθηση (experiential learning)* αποτελεί επίσης βασικό πυλώνα του σεναρίου. Όπως επισημαίνει ο Kolb (2014), η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη όταν συνδέεται με την εμπειρία και περιλαμβάνει φάσεις ενεργού δράσης, στοχασμού, εννοιολογικής κατανόησης και εφαρμογής. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εμπλέκονται ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία, να σχετίζουν τη γνώση με την καθημερινή τους ζωή και να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και προσωπική φωνή μέσα από τις αφηγήσεις τους.

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό πλαίσιο του σεναρίου συνδυάζει τις αρχές των Πολυγραμματισμών, της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας και της βιωματικής μάθησης, δημιουργώντας ένα πολυδιάστατο, δημιουργικό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον, που απαντά στις ανάγκες των μαθητών/τριών της σύγχρονης εποχής.

2. Πρακτικό μέρος

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στη δημιουργία και στην εφαρμογή ενός πολυτροπικού σεναρίου γλωσσικού γραμματισμού με τίτλο 'Το Φως της Καλοσύνης' με αναφορά στο λογοτεχνικό κείμενο 'Το Αστέρι των Χριστουγέννων' από το σχολικό εγχειρίδιο της Β' Δημοτικού (Γλώσσα, Τεύχος 2ο, Ενότητα 12). Η υλοποίηση πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες ηλικίας 8 ετών, στο πλαίσιο πανεπιστημιακής πρακτικής άσκησης στο διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας, με στόχο την ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας, της δημιουργικής έκφρασης και της κατανόησης των εννοιών *υποκείμενο* και *αντικείμενο* μέσα σε προτάσεις.

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του σεναρίου υιοθετήθηκε το μοντέλο των Πολυγραμματισμών (New London Group, 1996), το οποίο υποστηρίζει τη χρήση πολυτροπικών μέσων, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών. Η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετήθηκε βασίστηκε στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978), καθώς και στις αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb, 2014), προάγοντας τη συνεργατικότητα και την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η μεθοδολογία περιλάμβανε συνδυασμό ατομικών, ομαδικών και ολομέλειας δραστηριοτήτων, με έμφαση στην εμπλοκή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές, νοηματικές και δημιουργικές καταστάσεις μάθησης. Οι δραστηριότητες οργανώθηκαν βάσει των τεσσάρων επιπέδων του μοντέλου των Πολυγραμματισμών: Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοικτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική. Σε κάθε στάδιο ενεργοποιήθηκαν διαφορετικά εργαλεία και τεχνικές, όπως ο διαδραστικός πίνακας, ψηφιακές εφαρμογές, καταγισμός ιδεών, θεατρικό παιχνίδι, κατασκευές, ζωγραφική και δημιουργική γραφή.

Η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας βασίστηκε κυρίως στη διαμορφωτική αξιολόγηση με χρήση φύλλων εργασίας, παρατήρησης και αναστοχασμού, ενώ η τελική αποτίμηση πραγματοποιήθηκε μέσω παραγωγής αφηγηματικών πολυτροπικών προϊόντων (κειμένων, αφισών, θεατρικών παρουσιάσεων).

Η μεθοδολογική επιλογή ενός ευέλικτου, συμμετοχικού και διαφοροποιημένου μαθησιακού περιβάλλοντος ανταποκρίνεται τόσο στις γνωστικές όσο και στις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, ενισχύοντας την πολυγραμματισμική και ολιστική ανάπτυξή τους.

Επίπεδο 1: Τοποθετημένη Πρακτική

Το πρώτο επίπεδο του σεναρίου βασίστηκε στην *Τοποθετημένη Πρακτική (Situated Practice)*, σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών (New London Group, 1996). Στόχος του ήταν η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών εμπειριών των μαθητών/τριών και η σύνδεση της νέας γνώσης με τις προσωπικές και πολιτισμικές τους αναφορές. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκαν δύο διαδοχικές δραστηριότητες που λειτουργούν ως «γέφυρα» μεταξύ του οικείου και του νέου γνωστικού αντικειμένου.

Αρχικά, στη δραστηριότητα 'Ας συζητήσουμε για τη σημασία των Χριστουγέννων', οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες με τη βοήθεια φύλλου εργασίας, ενώ παράλληλα έγινε χρήση του διαδραστικού πίνακα για την προβολή αφηγηματικών χριστουγεννιάτικων κειμένων εμπλουτισμένων με κινούμενες εικόνες. Οι εικόνες και τα κείμενα αξιοποιήθηκαν ως αφορμή για συζήτηση σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών από τα Χριστούγεννα. Η δραστηριότητα ενίσχυσε τη συναισθηματική εμπλοκή και έδωσε χώρο στην πολυτροπική πρόσληψη και έκφραση, σύμφωνα με τις αρχές της πολυγραμματισμικής προσέγγισης (Kalantzis & Cope, 2012).

Στη συνέχεια, η δραστηριότητα 'Η γέννηση του Χριστού' στόχευσε στη σταδιακή μετάβαση των μαθητών/τριών από το οικείο στο νέο. Προβλήθηκε το παιδικό βίντεο 'Η Καινή Διαθήκη για παιδιά – Η γέννηση του Χριστού', μέσω του οποίου τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με μια αφήγηση θρησκευτικού περιεχομένου. Μετά την παρακολούθηση ακολούθησε καθοδηγούμενη συζήτηση, όπου οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με γεωγραφική αναφορά στον χάρτη: τα παιδιά εντόπισαν τη Βηθλεέμ και υπολόγισαν την απόστασή της από τον τόπο διαμονής τους, ενισχύοντας τη διαθεματικότητα της παρέμβασης και την ενεργοποίηση χωρικών δεξιοτήτων.

Το επίπεδο της Τοποθετημένης Πρακτικής συνέβαλε καθοριστικά στην εισαγωγή των μαθητών/τριών στο αφηγηματικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα προώθησε τη συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο και τη δημιουργία κοινού ερμηνευτικού πλαισίου, όπως προβλέπει και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978).

Επίπεδο 2: Ανοικτή Διδασκαλία

Το δεύτερο επίπεδο του σεναρίου εστιάζει στην εννοιολογική κατανόηση και θεωρητική εμπέδωση του υπό μελέτη αφηγηματικού τύπου λόγου, μέσω δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στη γνωστική και γλωσσική ωριμότητα των μαθητών/τριών της Β' Δημοτικού. Το στάδιο της *Ανοικτής Διδασκαλίας (Overt Instruction)*, όπως περιγράφεται στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών (New London Group, 1996), περιλαμβάνει την παρουσίαση εννοιών με ρητό, δομημένο και ορατό τρόπο, ώστε να υποστηριχθεί η εννοιολογική κατανόηση και η μεταγλωσσική επίγνωση των παιδιών (Kalantzis & Cope, 2012).

Στην πρώτη υποενότητα του δεύτερου επιπέδου, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν μια διαδραστική παρουσίαση Canva, προσαρμοσμένη στις αναγνωστικές και γλωσσικές τους δυνατότητες, η οποία περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης. Στόχος είναι η εννοιολόγηση του αφηγηματικού κειμενικού τύπου με τρόπο προσιτό, ώστε να οικοδομήσουν τα παιδιά το θεωρητικό τους υπόβαθρο για τη μορφή και τη λειτουργία της αφήγησης.

Η δεύτερη δραστηριότητα επικεντρώνεται στην εμπέδωση της *μακροδομής* του αφηγηματικού λόγου. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν το κείμενο 'Το Αστέρι των Χριστουγέννων' και απαντούν σε κατάλληλα διαμορφωμένες ερωτήσεις που τους καθοδηγούν να εντοπίσουν βασικά αφηγηματικά δομικά στοιχεία: *προσανατολισμό, περιπέτεια, λύση, αξιολόγηση και κατάληξη* (Martin & Rothery, 1980· Derewianka, 1990). Η δραστηριότητα αυτή ενισχύει την ικανότητα των μαθητών/τριών να αναλύουν την αφήγηση όχι μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας, αλλά και ως συγκροτημένο κείμενο με λογική δομή.

Η τρίτη δραστηριότητα επικεντρώνεται στην εμπέδωση της *μικροδομής*, εστιάζοντας στη σύνταξη και στη σημασία του *ποιος κάνει κάτι και τι κάνει*, δηλαδή στον εντοπισμό *υποκειμένου* και *αντικειμένου* σε προτάσεις. Μέσα από αυτή τη στοχευμένη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες καλούνται να κυκλώσουν στο κείμενο σημεία όπου εντοπίζεται ο δράστης της ενέργειας και η πράξη. Η άσκηση αυτή ενισχύει τη γραμματική επίγνωση και τη συνειδητή κατανόηση των γλωσσικών λειτουργιών, στηρίζοντας τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Η σταδιακή μετάβαση από τη θεωρία στην εφαρμογή ενισχύει τη δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης σε νέα πλαίσια, προωθώντας τη στοχευμένη κατανόηση και τη νοητική αυτονομία των μαθητών/τριών (Vygotsky, 1978).

Επίπεδο 3: Κριτική Πλαισίωση

Το τρίτο επίπεδο του μοντέλου των Πολυγραμματισμών, η *Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing)*, επικεντρώνεται στην ικανότητα των μαθητών/τριών να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τα κείμενα που μελετούν, όχι απλώς ως καταναλωτές

λόγου, αλλά ως ενεργοί και στοχαστικοί αναγνώστες και δημιουργοί (New London Group, 1996· Kalantzis & Cope, 2012). Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης, η Κριτική Πλαισίωση υποστηρίχθηκε μέσα από δραστηριότητες συναισθηματικής ενσυναίσθησης, δραματοποίησης και στοχαστικής εμβάθυνσης.

Στην πρώτη φάση του επιπέδου, μέσω της δραστηριότητας 'Κατανοώ τα συναισθήματα του αστεριού', οι μαθητές/τριες διαβάζουν το λογοτεχνικό κείμενο και, σε ομάδες, δραματοποιούν την αφήγηση, δίνοντας έμφαση στην εκφραστικότητα και στην αναπαράσταση των συναισθημάτων των χαρακτήρων. Μέσα από τη θεατρική απόδοση του κειμένου, τα παιδιά προσεγγίζουν το περιεχόμενο όχι μόνο γνωστικά αλλά και βιωματικά, ενεργοποιώντας δεξιότητες ενσυναίσθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συνοπτική αναδιήγηση που ακολουθεί ενισχύει τη συμπύκνωση νοήματος και την προσωπική κατανόηση του κειμένου, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική πρόσληψη της πλοκής και των συναισθημάτων των ηρώων (Bruner, 1997).

Στη δεύτερη φάση του σταδίου, με τη δραστηριότητα 'Αξιολογώ το αστέρι', οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιολογήσουν τη στάση, τις πράξεις και τις μεταμορφώσεις του ήρωα μέσα στην αφήγηση. Με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού, τίθενται ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη χρήση επιχειρημάτων, τη στοχαστική διερεύνηση ηθικών και συναισθηματικών διαστάσεων, και την ανάπτυξη της προσωπικής φωνής των μαθητών/τριών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, τα παιδιά ενισχύονται στη μεταγνώση και στην κριτική συνείδηση απέναντι στον λόγο και τα κείμενα που καταναλώνουν ή παράγουν (Vygotsky, 1978· Freire, 2020).

Η Κριτική Πλαισίωση ως στάδιο μάθησης συνδέεται με τη στοχαστική λειτουργία της εκπαίδευσης και την καλλιέργεια της προσωπικής ερμηνείας, ενισχύοντας την πολιτισμική και ηθική νοημοσύνη των μικρών μαθητών/τριών μέσα από γλώσσα, συναίσθημα και πράξη.

Επίπεδο 4: Μετασχηματισμένη Πρακτική

Το τέταρτο και τελικό επίπεδο του μοντέλου των Πολυγραμματισμών είναι η *Μετασχηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice)*, κατά την οποία οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τη νέα γνώση που απέκτησαν σε πρωτότυπα δημιουργικά περιβάλλοντα, συνδέοντάς την με την προσωπική τους εμπειρία, τις κοινωνικές αξίες και τα πολιτισμικά τους συμφραζόμενα (New London Group, 1996· Kalantzis & Cope, 2012). Στη φάση αυτή, η μάθηση μετατοπίζεται από την αναπαραγωγή της γνώσης στην παραγωγή νέου, αυθεντικού νοήματος, μέσω δημιουργικής έκφρασης και συμβολικών πράξεων.

Στο πρώτο σκέλος της Μετασχηματισμένης Πρακτικής, οι μαθητές/τριες καλούνται να ενεργοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στα προηγούμενα στάδια του σεναρίου, μέσα από μια χειροπρακτική, δημιουργική δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, στη δραστηριότητα 'Μιλάει το φως', οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν Χριστουγεννιάτικες κάρτες από χαρτόνι και εκφράζουν πάνω σε αυτές το βασικό

μήνυμα της ιστορίας και μία προσωπική ευχή, μέσα από την οπτική γωνία του φωτός του αστεριού, του αφηγηματικού ήρωα του κειμένου.

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην εσωτερίκευση των αξιών του κειμένου, όπως η καλοσύνη και η ενσυναίσθηση, μέσω μιας πολυτροπικής έκφρασης, όπου συνδυάζεται ο γραπτός λόγος με την εικαστική δημιουργία. Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, η συναισθηματική ταύτιση με τον αφηγηματικό ήρωα και η αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών ενισχύουν την κριτική αναπαράσταση του νοήματος, βασική παράμετρος των Πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2012).

Η δεύτερη φάση επικεντρώνεται στη δημιουργική παραγωγή λόγου και στην επέκταση της αρχικής αφηγηματικής εμπειρίας. Στη δραστηριότητα 'Γράφω μια σύντομη ιστορία – αφήγηση', οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να γράψουν ένα νέο αφηγηματικό κείμενο με πρωταγωνιστή ένα άλλο αστερί, που κινείται στον ουρανό και ζει τη δική του περιπέτεια. Η δομή της αφήγησης ακολουθεί το πρότυπο που έχει προηγηθεί: προσανατολισμός, περιπέτεια, λύση, κατάληξη.

Η δραστηριότητα αυτή ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την αυτοέκφραση και τη σύνθεση νοημάτων με βάση προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες. Επιπλέον, καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν τον αφηγηματικό λόγο ως μέσο κοινωνικού και συναισθηματικού σχολιασμού (Bruner, 1997), ενώ παράλληλα ενισχύεται η μεταγνωστική επίγνωση και η κριτική σκέψη, στοιχεία κρίσιμα στη σύγχρονη γλωσσική αγωγή (Παπαδοπούλου, 2001).

Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, το σενάριο ολοκληρώνεται με ουσιαστική σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, μετατρέποντας τη μάθηση σε μια βιωματική και κοινωνικά προσανατολισμένη διαδικασία, πλήρως ευθυγραμμισμένη με τις αρχές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky και του μοντέλου των Πολυγραμματισμών.

3. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του μοντέλου των Πολυγραμματισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία απέδωσε σημαντικά θετικά αποτελέσματα σε πολλαπλά επίπεδα της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών/τριών. Αρχικά, παρατηρήθηκε σαφής βελτίωση στην κατανόηση της αφηγηματικής δομής, καθώς οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της αφήγησης — προσανατολισμό, περιπέτεια, λύση και κατάληξη — μέσα από πολυτροπικές δραστηριότητες που συνδύαζαν κείμενο, εικόνες, βίντεο και θεατρικά παιχνίδια. Η χρήση ποικίλων μορφών αναπαράστασης της γνώσης ενίσχυσε την εμπέδωση και εμπλούτισε το νοητικό τους πλαίσιο, επιτρέποντάς τους να διαχειριστούν αφηγήσεις με μεγαλύτερη ευχέρεια (Kalantzis & Cope, 2012).

Παράλληλα, η γλωσσική ανάπτυξη καλλιεργήθηκε σημαντικά, με έμφαση στην κατανόηση και χρήση γραμματικών δομών. Οι μαθητές/τριες έδειξαν βελτιωμένη ικανότητα στην αναγνώριση και χρήση υποκειμένου και αντικειμένου στα αφηγηματικά κείμενα, κάτι που αντανakλάται στην ποιότητα και ακρίβεια των

γραπτών κειμένων που παρήγαγαν στη φάση της δημιουργικής γραφής (Παπαδοπούλου, 2001). Η ενεργή συμμετοχή σε διαδραστικές δραστηριότητες, όπως η κατασκευή καρτών και η δημιουργία νέων ιστοριών, συνέβαλε επίσης στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην προφορική αφήγηση, γεγονός που αποτυπώθηκε στην αυθόρμητη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση και στις ομαδικές συζητήσεις. Οι θετικές αντιδράσεις και το υψηλό ενδιαφέρον που εξέφρασαν υπογραμμίζουν τη σημασία των πολυτροπικών και βιωματικών προσεγγίσεων στη διαμόρφωση μιας πιο προσιτής και ελκυστικής μαθησιακής διαδικασίας. Η διδακτική παρέμβαση, εδραιωμένη σε κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις, φαίνεται να προωθεί τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές/τριες γίνονται πιο ενεργοί/ές και αυτόνομοι/ες (Vygotsky, 1978).

4. Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ενισχύουν τη θεωρητική και πρακτική σημασία του μοντέλου των Πολυγραμματισμών ως εργαλείο σύγχρονης εκπαίδευσης. Η πολυτροπική προσέγγιση αποδείχθηκε ότι όχι μόνο διευκολύνει την κατανόηση πολύπλοκων αφηγηματικών δομών, αλλά και προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη μέσα από ένα πλούσιο πλέγμα μαθησιακών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε πολλαπλά νοητικά και αισθητηριακά κανάλια (New London Group, 1996).

Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε πολυμεσικές και βιωματικές διαδικασίες, όπως η θεατρική δράση και η κατασκευή χειροποίητων καρτών, ενεργοποίησε την αυθεντική μάθηση και ανέδειξε την αξία της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky. Συγκεκριμένα, η συνεργατική μάθηση και η αναστοχαστική διαδικασία ενίσχυσαν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για την αποτελεσματική γλωσσική αγωγή στη σύγχρονη εποχή (Bruner, 1997).

Παράλληλα, η εμπειρία έδειξε ότι η χρήση ψηφιακών εργαλείων και διαδραστικών μέσων διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στην ενεργοποίηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Η διασύνδεση των παραδοσιακών και νέων μέσων μάθησης διαμόρφωσε ένα περιβάλλον που ενσωματώνει τη δημιουργικότητα και την αυτονομία, παράγοντες κρίσιμους για τη δια βίου μάθηση (Cope & Kalantzis, 2009).

Τέλος, η θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη διδακτική παρέμβαση υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για συνεχή εφαρμογή πολυτροπικών και βιωματικών προσεγγίσεων στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα και διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ώστε να εξεταστούν πιο σε βάθος οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις των Πολυγραμματισμών στη γλωσσική ανάπτυξη και στη διαμόρφωση ταυτότητας.

5. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη χρησιμότητα του μοντέλου των Πολυγραμματισμών ως βασικού εργαλείου στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα, που ενισχύει την πολυτροπική μάθηση, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές/τριες κατάφεραν να εμπλουτίσουν το γλωσσικό και αφηγηματικό τους ρεπερτόριο, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής σκέψης και αυτοέκφρασης.

Η σύνδεση θεωρίας και πράξης, όπως εκφράζεται μέσα από την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky (1978) και τις αρχές των Πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2012), αποδείχθηκε καθοριστική για την επιτυχία της διδακτικής παρέμβασης. Η ένταξη πολυτροπικών μέσων, ψηφιακών εργαλείων και βιωματικών δραστηριοτήτων μετέτρεψε τη διδασκαλία σε μια εμπειρία αυθεντικής μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες δεν είναι απλοί δέκτες, αλλά ενεργοί/ές συμμετέχοντες/ουσες.

Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών στην προφορική και γραπτή έκφραση επιβεβαιώνει ότι η πολυτροπικότητα συνεισφέρει στην ολιστική γλωσσική ανάπτυξη, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και ουσιαστική. Η ευελιξία του μοντέλου επιτρέπει προσαρμογές σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ενθαρρύνοντας την καινοτομία και τη συνεχή εξέλιξη της εκπαιδευτικής πράξης.

Τέλος, η μελέτη αυτή καλεί εκπαιδευτικούς και ερευνητές/τριες να υιοθετήσουν και να εξελίσουν τέτοιες διδακτικές πρακτικές, που απαντούν στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής και ψηφιακά διασυνδεδεμένης κοινωνίας, με στόχο τη δημιουργία μαθητών/τριών ικανοποιημένων, κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ενεργών πολιτών.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. S. (1997). The culture of education. In *The culture of education*. Harvard university press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Primary English Teaching Association.
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2022). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο*. ΙΕΠ. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies* (1st ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1980). *Writing Project Report No. 1*. Department of Linguistics, University of Sydney.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Παπαδοπούλου, Μ. (2001). Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική* (σσ. 97-120). Καστανιώτης.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211–239.

Η διδακτική αξιοποίηση του διηγήματος *Μοσκόβ Σελήμ* του Γ. Βιζυηνού μέσα από τη πολιτισμική ανάγνωση και συγκριτική ανάλυση

Βασιλική Τσιρέβελου

Περίληψη

Η περίπτωση του Γ. Βιζυηνού συστήνει την περίοδο της ηθογραφίας στη Νεοελληνική πεζογραφία του 19^{ου} αιώνα. Οι συγκριτικές τάσεις της μελέτης του έργου του συγχωνεύονται γύρω από το ρεύμα του Ρεαλισμού, του Νατουραλισμού (Βαλέτας, 1981), της ψυχολογίας και της ισχυρής πολιτισμικής παράδοσης. Το έργο του αποτελεί ένα ψυχογράφημα ηρώων με χαρακτηριστικά της πλοκής την πύκνωση, την κορύφωση της δράσης και το μυστήριο στην πλοκή της ιστορίας. Μοντέρνα στοιχεία αποτελούν η ψυχογράφιση των ηρώων και το αστυνομικό μυστήριο στην πλοκή της ιστορίας. Η πρόθεσή μας να εξετάσουμε το διήγημα του Γ. Βιζυηνού *Μοσκόβ Σελήμ* ξεκινάει με βάση την ανάγνωσή του σήμερα, το πώς διαβάζουμε σήμερα το διήγημα του Γ. Βιζυηνού, από ποια οπτική αναλύουμε το συγκεκριμένο έργο; Συγκεκριμένα στο διήγημα *Μοσκόβ Σελήμ* παρατηρείται διάλογος με την Ιστορία, καθώς τα ιστορικά γεγονότα είναι το υπόβαθρο και ο χρόνος επιδρά στον τόπο. Καίριο χαρακτηριστικό είναι η πολιτισμική πρόσμειξη, ο διάλογος με την ετερότητα. Ακόμη, επίκαιρα στοιχεία είναι το προσφυγικό στοιχείο και το φαινόμενο της κοινωνίας της μετανάστευσης που περιγράφεται και θα μας απασχολήσει μέσα από την έννοια της διαπολιτισμικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, ετερότητα, έθνος, διεπιστημονικότητα, πρόσφυγες

0. Εισαγωγή

Ο Γ. Βιζυηνός μαζί με τον Α. Παπαδιαμάντη αποτελούν τους κατεξοχήν εκφραστές του νεοελληνικού ηθογραφικού διηγήματος και θιασώτες των σύγχρονων λογοτεχνικών ρευμάτων της εποχής. Μέσα από τα διηγήματα και μυθιστορήματά τους διαφαίνονται οι λογοτεχνικές τάσεις της εποχής, τα ευρωπαϊκά ρεύματα που ακολουθούν, οι προσωπογραφίες, η αποτύπωση του χρόνου, των τόπων και των χαρακτήρων. Το έργο του *Μοσκόβ Σελήμ* δημοσιεύεται τα ταραγμένα χρόνια του 1895 σε συνέχειες στην Εστία (Βιζυηνός, 1994) συνδέεται με το ιστορικό μυθιστόρημα, καθώς η ιστορία αποτελεί υπόβαθρο και είναι φανερά τα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Ειδικότερα, στην παρούσα ανακοίνωση μέλημά μας είναι να δούμε πώς διαβάζεται σήμερα το συγκεκριμένο έργο του Γ. Βιζυηνού και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί με τρόπο που να αφορά τους μαθητές/μαθήτριες. Κατά

κάποιο τρόπο πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε το διδακτικό απόσπασμα μέσα από σύγχρονα ερωτήματα.

Η διδακτική αξιοποίηση του συγκεκριμένου διηγήματος σχετίζεται με ερωτήματα που αφορούν θέματα της κοινωνικής πραγματικότητας, την κατάκτηση και ανάλυση της ταυτότητας, της διάστασης της ετερότητας (Κούγκουλος, 2024), των βιωμάτων της ξενιτιάς και του φανατισμού που αναδεικνύεται από τον ήρωα. Ο ήρωας Μοσκώβ Σελήμ λογιάζει ως πατρίδα την Τουρκία, την οποία θεωρεί ως οικογένειά του, παρουσιάζεται ως φιλόπατρις με συμμετοχή στον πόλεμο εναντίον της Ρωσίας και εκδήλωση ηρωικής στάσης, ενώ εκδηλώνει μίσος για τους Ρώσους. Αναφορικά με τη διάσπαση και δημιουργία νέων κρατών νιώθει μίσος για τους Ρώσους, με τον εσωτερικό του διχασμό να συνδέεται και με τους θρησκευτικούς συμβολισμούς, τον φανατισμό του, την πατριωτική συνείδηση και τη δημιουργία προκαταλήψεων, όπως το γεγονός ότι οι Ρώσοι είναι κακοί. Όμως, έρχεται να διαψευστεί τραγικά και να παραπέσουν οι ψευδαισθήσεις όταν εγκαταλείπεται από τους ομοεθνείς του και αρχίζει η μεταστροφή του προς τους Ρώσους (Βιζυηνός, 1994, ρκζ').

Η ιστορική πραγματικότητα αποτελεί το υπόβαθρο του έργου, ενώ η συσχέτιση με κοινωνικά θέματα συμβάλλει στην προέκτασή της. Βασικά ζητήματα που αποτελούν το περιεχόμενο του έργου είναι το ιστορικό πλαίσιο και υπόβαθρο, ο στενά περιορισμένος χώρος του Ελληνικού βασιλείου, οι διαμάχες για τα σύνορα του ελληνικού κράτους και η ανάγκη επέκτασης του νεοσύστατου νεοελληνικού κράτους. Ακόμη, σημαντικά ιστορικά ζητήματα της περιόδου είναι η αμφισβήτηση της καταγωγής των Ελλήνων από τους Αρχαίους Έλληνες από τον Φαλμεράϊερ (Φαλμεράϊερ, 1984), η ελληνική εκδοχή της συνέχειας της ελληνικής ιστορίας του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου, μέσω της βυζαντινής συνέχειας (Παπαρρηγόπουλος, 1888), ο ρόλος των νεοσύστατων επιστημών της Λαογραφίας και αρχαιολογίας που δημιουργούνται τη περίοδο εκείνη, τα έθιμα που εξελίσσονται και δείχνουν ότι μεταφέρονται από γενιά σε γενιά και απασχολούν έντονα και το συγγραφέα Γ. Βιζυηνό (Βιζυηνός, 1994).

Η λογοτεχνία ως ζωντανός οργανισμός και ο λογοτέχνης επηρεάζονται μέσα από άλλες επιστήμες, όπως η λαογραφία και με βάση ορισμένα ήθη και έθιμα που καταγράφονται οι εθνολόγοι προχωρούν σε πολιτισμικές συγκρίσεις και αποκτούν παγκόσμια διάσταση, ενώ αξιοποιούνται από τη λογοτεχνία.

1. Διδακτικοί στόχοι

Γενικός στόχος του εκπαιδευτικού σεναρίου κρίνεται η γνωριμία με το ηθογραφικό και κοινωνικό έργο του Γ. Βιζυηνού *Μοσκώβ Σελήμ*, η εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με ένα έργο της νεοελληνικής λογοτεχνίας του 19^{ου} αιώνα. Επιπλέον, στόχος είναι η βιωματική διερεύνηση του προσώπου του Μοσκώβ Σελήμ, της ψυχογραφίας του, των λαογραφικών, εθνογραφικών χαρακτηριστικών και των ιστορικών συνθηκών που περιγράφει ο Γ. Βιζυηνός στο έργο του τέλη του 19^{ου} αιώνα,

επισημαίνοντας τη γνώση του συγγραφέα για την ανάπτυξη της επιστήμης της λαογραφίας και το ενδιαφέρον για την ψυχολογική έρευνα (Βιζυηνός, 1994).

Ειδικότεροι στόχοι που τίθενται είναι η καλλιέργεια γραμματισμών, αναγνωριστικού, λογοτεχνικού, αλλά και του λειτουργικού, κριτικού γραμματισμού και, ευρύτερα πολυγραμματισμών που θεωρούνται ως ένα μέσο απόκτησης παιδαγωγικής κριτικής και καλλιέργειας της γνώσης με έμφαση στην πολιτισμική διάκριση (Cope & Kalantzis, 2000), την πολυσημία του κειμένου. Η γνωριμία των μαθητών/μαθητριών με το λογοτεχνικό κανόνα της περιόδου, η καλλιέργεια γνώσεων και στάσεων για τον κόσμο, πιο συγκεκριμένα η συσχέτιση ιστορικών γεγονότων, όπως του Ανατολικού ζητήματος, της διάσπασης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Στη συνέχεια, ενδιαφέρον στοιχείο ανάλυσης είναι οι προεπαναστατικές προσπάθειες για τη δημιουργία των νέων εθνικών κρατών σε μια Ευρώπη που φλέγεται. Σε τελευταίο στάδιο δίνεται έμφαση στην εμβάθυνση σε κοινωνικά θέματα της εποχής, αλλά και σύγχρονους προβληματισμούς, όπως είναι η ανάδειξη ιδεολογιών, της ταυτότητας, της πολιτικής της μετανάστευσης και η αναζήτηση της διάστασης της πολυπολιτισμικότητας. Ερωτήματα που καλούμαστε να διερευνήσουμε σχετίζονται με τα στερεότυπα που αποτυπώνονται στον ξένο, τον άλλο, τις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις που συνυπάρχουν στο έργο του σε σύγκριση με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και το προσφυγικό πρόβλημα και το μεταναστευτικό ρεύμα.

2. Παιδαγωγικοί στόχοι

Η έννοια του γραμματισμού μας απασχολεί στο πλαίσιο της θεωρίας των Πολυγραμματισμών (New London Group, 1996· Kalantzis & Cope, 2001). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως, στη σύγχρονη εποχή, η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά προϋποθέτει την κατανόηση και παραγωγή νοήματος μέσα από ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών τρόπων (π.χ., γλωσσικών, οπτικών, ψηφιακών). Η βασική φιλοσοφία είναι αυτή του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά, αλλά οικοδομείται ενεργητικά από το ίδιο το υποκείμενο της μάθησης, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον.

Παιδαγωγικοί στόχοι που τίθενται είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η καλλιέργεια της κριτικής ανάγνωσης και σκέψης, η σύνδεση της διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων και η γνωριμία, μέσα από το λογοτεχνικό έργο, με βασικές αρχές ορισμένων επιστημών (όπως Ιστορία, Κοινωνιολογία, Λαογραφία) και ερευνητικών ερωτημάτων, που έχουν ως αποτέλεσμα τη σύνδεση του μαθήματος της λογοτεχνίας με τη βιωματική και διερευνητική μάθηση και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση (Bruner, 1961), όπου ο μαθητής/η μαθήτρια, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από την ιστορική έρευνα και την κειμενική ανάλυση. Μέσα από την ομαδική εργασία, οι μαθητές/μαθήτριες ανταλλάσσουν απόψεις, διαπραγματεύονται νοήματα και επιτυγχάνουν από κοινού

τους μαθησιακούς στόχους. Το θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής πρότασης συνδέεται με τον εποικοδομισμό, τη βιωματική, συνεργατική μάθηση, ενώ η υλοποίησή του ολοκληρώνεται με την ενσωμάτωση νέων ψηφιακών τεχνολογιών. Ένας ακόμη στόχος που τίθεται είναι η καλλιέργεια της εννοιολογικής σκέψης (Vygotsky, 2008).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η διδακτική αξιοποίηση αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, η γνωριμία των μαθητών/μαθητριών με τη συγκεκριμένη περίοδο της Ιστορίας των Βαλκανίων, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στον προσδιορισμό των ορίων του εθνικού, τη σημασία του έθνους, της πατρίδας, αλλά και του εθνικισμού. Ακόμη, μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση επιδίωξή μας είναι να αναγνωρίσουν διάφορες εκφάνσεις του βίου, των ηθών και εθίμων, της λαογραφίας του έργου, της θέσης της γυναίκας, να προβληματιστούν για τα όρια του πολιτισμικού σήμερα, να συγκρίνουν με το παρελθόν, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και την ανάδειξη του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών του παρελθόντος και σήμερα, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε μια δυναμική διαδικασία, που οδηγεί στη διερεύνηση σύνθετων ιστορικών και λογοτεχνικών φαινομένων.

3. Περιγραφή Σεναρίου

3.1 Δημιουργία και στάδια σεναρίου

1^ο Βήμα – 1^ο στάδιο: Αρχικά, χωρίζουμε τους μαθητές/τις μαθήτριες σε ομάδες, προσδίδοντάς τους το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο θα εργαστούν. Η τάξη θα λειτουργήσει με οργάνωση σε ετερογενείς ομάδες 4-5 ατόμων. Απαιτείται αίθουσα με διαδραστικό πίνακα, σύνδεση στο διαδίκτυο και αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών(ένας ανά ομάδα). Η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή/συντονίστριας και καθοδηγητή/καθοδηγήτριας, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα μάθησης. Οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να συμμετέχουν ενεργά, να συνεργάζονται στις ομάδες τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να ανταλλάσσουν απόψεις με σεβασμό και να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Η 1^η ομάδα είναι η ομάδα των Ιστορικών, η οποία έχει ως ρόλο να ανιχνεύσει τα σημεία του κειμένου όπου αναφέρονται ιστορικά γεγονότα και στη συνέχεια θα προσπαθήσει να συνδυάσει ημερομηνίες, τόπους με ιστορικά σημεία. Η λογοτεχνία είναι ένας ζωντανός οργανισμός όπου αναδύονται και διαφαίνονται κοινωνικές, πολιτικές εξελίξεις, ιστορικά προστάγματα, ενώ δανείζεται το υλικό της ιστορίας, το χρησιμοποιεί σε μια προσπάθεια να διαχωρίζουμε τα όρια μεταξύ των επιστημών, τις ιστορικές αναφορές ως γεγονότα και τις μυθοπλαστικές αφηγήσεις. Η λογοτεχνία συνομιλεί με την ιστορία και, μέσα από το φίλτρο της λογοτεχνικής δημιουργίας και φαντασίας, προχωράει στην επεξεργασία και μεταφορά ιστορικών γεγονότων, καθώς ο συγγραφέας, στο συγκεκριμένο διήγημα, μέσω του ήρωα-πρωταγωνιστή (Μοσκόβ

Σελήμ) αναφέρεται σε ιστορικά βιώματα, αναμνήσεις, οδυνηρές κάποιες φορές, ιδωμένες μέσα από την προσωπική του οπτική. Η ιστορική πραγματικότητα, πρωταρχικά, στο συγκεκριμένο έργο, αναφέρεται σε καίρια ιστορικά γεγονότα-μάχες της δυναμικής περιόδου στα Βαλκάνια. Μια από τις ασκήσεις που μας απασχολούν σε φύλλο εργασίας είναι οι μαθητές/μαθήτριες να ψάξουν να βρουν ποια ιστορικά γεγονότα διατρέχουν το απόσπασμα. Στα πλαίσια των συζητήσεων του 19^{ου} αιώνα για την έννοια του έθνους και της δημιουργίας των εθνών-κρατών, στο κείμενο επισημαίνονται ιστορικά γεγονότα, όπως οι Ρώσο-τουρκικοί πόλεμοι του 1828-1829, του 1877-1878, ο Κριμαϊκός Πόλεμος (1853-1856), τα οποία, ιστορικά σημεία, οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν να εντοπίσουν στο κείμενο και προσπαθούν, κάνοντας ιστό-εξερεύνηση, να ταυτοποιήσουν τις ημερομηνίες με τα γεγονότα. Αφού καταφέρουν να συσχετίσουν ημερομηνίες που αναφέρονται στο κείμενο παραθέτουν σε ένα πίνακα και καταγράφουν και τις φράσεις στις οποίες φαίνεται το ιστορικό γεγονός.

Βήμα 2^ο: Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές/τις μαθήτριες με ερωτήματα για τη χρήση και εγκυρότητα των ιστοσελίδων που επέλεξαν, ώστε να τους βοηθήσει να επιλέξουν και να διαβάσουν από το διαδίκτυο. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν κριτικά και πρωτογενείς πηγές, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, καθώς ζητείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες να αντλήσουν και να συγκρίνουν πληροφορίες και χρονολογίες ιστορικών γεγονότων με υλικό που υπάρχει στην ιστοσελίδα Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού και τα Αρχεία σύγχρονης κοινωνικής Ιστορίας. Ερωτήματα που θα απασχολήσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες ως ερευνητές/ερευνήτριες, στην αρχή, είναι ο τρόπος συσχέτισης της ιστορίας με τη λογοτεχνία, η λογοτεχνία ως μυθοπλασία, η διασταύρωση των ιστορικών γεγονότων με την ιστορική αλήθεια και τη λογοτεχνική αφήγηση, η ανάγκη ιστορικής αναζήτησης, τα πρίσματα μέσα από τα οποία εξετάζει το ιστορικό παρόν ο ήρωας, ο αφηγητής, όπως είναι τα σημεία όπου επισημαίνεται η έννοια του εθνικισμού, του φανατισμού, της αναζήτησης των συνόρων του έθνους-κράτους, της έννοιας της πατρίδας και της απόκτησης πατριωτικής συνείδησης. Επόμενη δραστηριότητα είναι να υπογραμμίσουν σημεία του κειμένου που φαίνεται η συσχέτιση των ιστορικών και κοινωνικών γεγονότων. Ποια απήχηση έχουν στην εξέλιξη της προσωπικότητας; Η εργασία ολοκληρώνεται στην ολομέλεια της τάξης, όπου δημιουργούν powerpoint και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ερωτημάτων τους και ακολουθεί συζήτηση.

Βήμα 3^ο: Η 2^η ομάδα είναι η ομάδα των ψυχολόγων οι οποίοι διατρέχουν το κείμενο με σκοπό να βρουν τα σημεία που αφορούν τον εσωτερικό διχασμό και τα σημάδια κατάρρευσης της προσωπικότητας του Μοσκόβ Σελήμ. Προσπαθούν να κατανοήσουν, με οδηγό τα αποσπάσματα του κειμένου, που οφείλονται τα προβλήματά του. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που κυριαρχεί και πρέπει να τονιστεί είναι οι πολιτισμικές καταβολές, πρώτα από όλα με την αναζήτηση της ταυτότητας, όπως διαφαίνεται στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα, καθώς ο ήρωας

παραμένει διχασμένος, ως προς την ταυτότητά του, ούτε Ρώσος, ούτε Τούρκος. Αντίστοιχα, το ψυχολογικό του προφίλ αναλύεται μέσα από τη ψυχολογική πίεση από τις δύο πλευρές (πατέρα, μητέρα), την ανεξήγητη διάθεση σεβασμού απέναντι στον πατέρα του, τον ευνουχισμό του. Προστίθενται οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης του Μοσκώβ Σελήμ, η εξαθλίωσή του, ψυχολογική και σωματική, η αέναη απόρριψη του από τον πατέρα του, «Έγινε δεκαοχτώ ετών παληκάρι και ένα γλυκό λόγο δεν άκουσα» (Βιζυηνός, 1994, 256), με αποτέλεσμα το δίπολό του να βρίσκεται στην ψυχιατρική ασθένεια που καταπιέζει και όχι στην ψυχική κατάσταση που απελευθερώνει. Καταγράφουν σε σημειωματάριο google keep σημεία που επιλέγουν από το κείμενο-απόσπασμα και τη μελέτη της συμπεριφοράς του, ενώ ετοιμάζουν ερωτηματολόγιο για να συγκεντρώσουν αποτελέσματα, τις προσωπικές του απόψεις πάνω σε θέματα.

Η 3^η ομάδα είναι η ομάδα των κοινωνιολόγων, η οποία μελετάει τα γεγονότα της ιστορίας που δημιουργούν και ορισμένες αντιδράσεις του ήρωα. Αρχικά, την καλή οικονομική κατάσταση (έμπορος, γαιοκτήμονας) που υπόσχεται μια φυσιολογική ζωή, αλλά έρχεται σε αντιπαράθεση στο πέρασμα του χρόνου με την αρχή της μεταστροφής, όπου αρχίζει να παρουσιάζεται ταραγμένος, με αντιπάθεια και μίσος προς τους Ρώσους. Με οδηγό το κείμενο αναζητούμε τους φανατισμούς, την έννοια της μισαλλοδοξίας, των προκαταλήψεων, το βιοτικό επίπεδο του Μοσκώβ Σελήμ. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο ήρωας «*Το νερό και η φωτιά μπορούν να κάμουνε φιλία μεταξύ τους και να έχουνε ο Μοσκόβος και ο Ισλάμ ποτέ, ποτέ!*» (Βιζυηνός, 1967, 273). Για την καλύτερη κατανόηση των εννοιών χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά, ψηφιακά λεξικά (όπως Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Τριανταφυλλίδη) για να εξηγήσουν και να συγκρίνουν λέξεις-έννοιες, σημασίες, όπως *προκατάληψη, στερεότυπα, ξενοφοβία, εθνικισμός, ισότητα, κοινωνικός αποκλεισμός, φυλετική ανεκτικότητα, άνιση μεταχείριση, διαφορετικότητα, καταπίεση* και να συγκρίνουν τις σημασίες.

Η 4^η ομάδα είναι η ομάδα των λαογράφων, η οποία μελετάει τα ήθη και έθιμα της εποχής, όπως διαφαίνονται σε αποσπάσματα του κειμένου. Ο 19^{ος} αιώνας είναι ο αιώνας της Επιστήμης της Λαογραφίας, όπου μελετούνται συστηματικά τα έθιμα, οι παραδόσεις και τα πολιτισμικά στοιχεία των λαών. Ποια τα λαογραφικά έθιμα στο διήγημα; Καταγράφουν απαντήσεις για τα έθιμα με βάση το κείμενο και ετοιμάζουν οι ίδιοι τις ερωτήσεις. Ποιο το πλαίσιο της κοινωνίας της εποχής, ποια η οργάνωση της οικογένειας, ποια τα έθιμα, ποιες οι αναφορές στη γυναίκα, τη μάνα, την οικογένεια, το έθιμο του γάμου; Με βάση ποιο εθιμοτυπικό και ιδεολογικό πλαίσιο παρουσιάζει ο Μοσκώβ Σελήμ τη δική του πορεία στη ζωή;

Βήμα 4^ο – 1^ο Στάδιο: Στη συνέχεια, την επόμενη διδακτική ώρα καλούνται οι μαθητές/μαθήτριες να δημιουργήσουν δύο ομάδες που θα αποτελούν τους πρόσφυγες του πολέμου, οι οποίοι αναγκάζονται να αναζητήσουν νέα πατρίδα. Δημιουργούν μια δική τους αφήγηση (δημιουργική γραφή), η οποία θα προσπαθήσει να πλαισιώσει τους λόγους για τους οποίους έφυγαν από την πατρίδα τους, πώς

νιώθουν, ποια η πεποίθησή τους για τον πόλεμο, για τη μετανάστευση και τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει ο εθνικισμός. Στο σημείο αυτό, ή σαν προέκταση του σεναρίου μπορούν να αναζητήσουν και να αναλύσουν τα εθνικά κινήματα των Σλάβων, Βούλγαρων, Ρώσων και να τα συνδέσουν με τη στάση των Μεγάλων Δυνάμεων και την επιρροή τους στις διεθνείς εξελίξεις (Βερέμης, 2016). Ο προσφυγικός βίος σχετίζεται με τη συγχώνευση οριζόντων, την αλληλεγγύη για τα δεινά του παρελθόντος, το σπάσιμο των προκαταλήψεων. Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν ο φυλετικός φανατισμός, η συνείδηση που έχει αποκτήσει ο ήρωας για την πατρίδα και η προκατάληψη για τους Ρώσους («Οι Ρώσοι είναι κακοί»). Υπάρχουν άλλες προκαταλήψεις που πρέπει να διαγραφούν για να συνεχίσει ο ήρωας; *«Εσκέφθην, όμως, πάλιν εν ακαρεί, ότι ο λάλων προς εμέ ήτο Τούρκος, ανήκει δηλαδή εις το έθνος εκείνο, του οποίου ιδιαίτατον χαρακτηριστικό είναι η βαθιά περιφρόνησις παντός ότι δεν συμφωνεί προς τη θρησκεία και τας παραδόσεις αυτού, η μετά τυφλού φανατισμού προσήλωσις εις εκείνας προ πάντων τας προλήψεις, ων αντικείμενο είναι η θεραπεία της εθνικής φιλαυτίας και φιλοτιμίας, και προ πάντων η μετά στωϊκής απαθείας αποδοχή των της τύχης περιπετειών εν τε τοις εθνικοίς και τοις ιδιωτικοίς πράγμασι»* (Βιζυηνός, 1967, 253-254). Η άλλη ομάδα συμπληρώνει σε ένα συννεφώλεξο word art λέξεις και απόψεις για το προσφυγικό ζήτημα, ενώ ολοκληρώνουν την αναζήτηση για τη μετανάστευση και το προσφυγικό με μια ψηφιακή ζωγραφιά στο kamna, όπου συμπληρώνουν και με σύγχρονα ερωτήματα για τη διάσταση του προσφυγικού προβλήματος.

Βήμα 4^ο – Στάδιο 2^ο: Επόμενη άσκηση για όλους είναι να ορίσουν και να προσδιορίσουν οι μαθητές/μαθήτριες την έννοια της πολυπολιτισμικότητας στο απόσπασμα. Ως πολύπολιτισμικότητα σύμφωνα με τη νεωτερική αντίληψη ορίζεται η συμβίωση μέσα από τη διαφοροποίηση λαών, παραδόσεων, πολιτισμικών πρακτικών σε ένα μέρος, σε μια χώρα (Moawad & Mostafa, 2017). Μας ενδιαφέρει το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει το διήγημα του Γ. Βιζυηνού, όσον αφορά τη θρησκεία και το έθνος. Πώς συντίθενται μέσα από το κείμενο οι περιγραφές του έθνους και της θρησκευτικής πίστης; Η έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, την πολιτική της μετανάστευσης και φυλετικής συνύπαρξης, καθώς φαίνεται η επιρροή της λογοτεχνικής γραφής από την ιστορική πραγματικότητα.

4. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της Ιστορίας ενσωματώνεται μέσα από τη λογοτεχνία και ενισχύεται μέσα από το βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης. Αξιοποιείται ως διδακτικό εργαλείο ο διαδραστικός πίνακας και τα αποσπάσματα που σχετίζονται με ιστορικές αναφορές. Το ιστορικό πλαίσιο του κειμένου αφορά τα Βαλκάνια, τα οποία μαστίζονταν από την δίνη των πολέμων, μια έκρυθμη και εκρηκτική κατάσταση με την Οθωμανική αυτοκρατορία και τη Βουλγαρία για τον προσδιορισμό των ορίων, των συνόρων των χωρών και της δημιουργίας αυτόνομων κρατών-εθνών (Σερβία,

Βοσνία, Ερζεγοβίνη). Οι μαθητές/μαθήτριες ενεργοποιούνται και δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες, αλλά μετατρέπονται σε ερευνητές/ερευνήτριες. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια όχι μόνο γνώσεων, αλλά και θεμελιωδών δεξιοτήτων για τους μαθητές/τις μαθήτριες, ενώ, κυρίως, προάγονται συμπεριφορές ενσυναίσθησης και σεβασμού στη διαφορετικότητα, συνδέοντας το παρελθόν με τις προκλήσεις του παρόντος.

Η έννοια της πολιτισμικότητας διαπλέκεται έντονα στο διήγημα μέσα από την παράθεση των γεγονότων, το προφίλ του ήρωα, την προσφυγική ζωή, την εικόνα του άλλου, τη συνύπαρξη των αλλόθρησκων και τα στερεότυπα που δημιουργούνται με βάση την εικόνα που έχει σχηματίσει ο ήρωας για τους Ρώσους, Τούρκους (Αμπατζοπούλου, 1998) αλλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας, όπως τη θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να αναζητήσουν τις πολιτισμικές εικόνες που αναδεικνύουν το συγχωνευτικό περιβάλλον και περιγράφουν την κοινωνία της εποχής και να συνθέσουν το παρελθόν με το παρόν μέσα από τη σύνθεση ΤΠΕ (ψηφιακή ζωγραφιά). Μέσα από την πολιτισμικότητα του λογοτεχνικού κειμένου, τις εικόνες που παραθέτει ο συγγραφέας από διαφορετικές κουλτούρες (Ρώσοι, Τούρκοι, Έλληνες) και την αλλαγή της εικόνας θαλπωρής, την οικειότητα με τους Τούρκους που μετατρέπεται σε ανοικειότητα, αναδεικνύεται ακριβώς ο προβληματισμός του συγγραφέα για την ιστορική περίοδο, την επεκτατική τάση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, τη δυναμική του διαχωρισμού των εθνών και επιτυγχάνεται η γνώση και εμπέδωση των αναφορών της ιστορίας, καθώς υπονομεύει, ακριβώς, το θρησκευτικό, πολιτικό, οικονομικό σύστημα που υποκινείται από την Τουρκία. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η γειτνίαση και διαθεματικότητα της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας, σε μια σχέση αλληλένδετη και κοντινή, καθώς υπάρχει υποκειμενικότητα και στα δύο μέσα, κυριαρχεί το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα και κυριαρχεί η έννοια της κατασκευής γεγονότων ιδωμένων κάθε φορά από το πρόσωπο του συγγραφέα (Brogger, 1984, 89). Η λογοτεχνία φιλτράρει και παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα μέσα από τις ζωές των ηρώων, προσδιορίζοντας, όπως στην περίπτωση μας, τον αντίκτυπο των ιστορικών γεγονότων στη ζωή του ήρωα Μοσκώβ Σελήμ. Σε κάθε περίπτωση, αναπτύσσεται μια σχέση αλληλεπίδρασης, όπου η λογοτεχνία αντλεί από την ιστορία και αντίστροφα, σε μια διαλεκτική επεξήγηση του ιστορικού χρόνου και του κοινωνικού χρόνου και χώρου.

Βιβλιογραφία

- Αμπατζοπούλου, Φρ. (1998). *Ο Άλλος εν Διωγμώ. Η Εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα Ιστορίας και Μυθοπλασίας* (σ. 161). Θεμέλιο.
- Βαλέτας, Γ. (1981). *Η γενιά του 80. Νεοελληνικός Νατουραλισμός και οι αρχές της Ηθογραφίας* (σ. 171). Εκδόσεις Γραμματολογικού κέντρου.
- Βερέμης, Θ. (2016). *Βαλκάνια: Ιστορία και κοινωνία. Ένα πολύχρωμο υπόδειγμα εθνικισμού* (σ.30). Αλεξάνδρεια.

- Βιζυηνός, Γ. (1967). *Γ. Βιζυηνού τα άπαντα* (Επιμ. Κ. Μαμώνη). Γιοβάννη.
- Βιζυηνός, Γ. (1994). *Νεοελληνικά διηγήματα* (Επιμ. Π. Μουλλάς). Εστία.
- Brogger, F. S. (1984). History vs Literature: Facts vs Fictions? Or factual fictions vs Fictional Facts? Or, Help, I want to get off, *CBC Open Journals*, 1984/09/01, 85-97. Διαθέσιμο στο <https://rauli.cbs.dk › ascc › article › download PDF by FC Brogger>. Τελευταία πρόσβαση 10/07/2025.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Εγκυκλοπαίδεια του Μείζονος Ελληνισμού, <http://asiaminor.ehw.gr/Forms/fLemmaBodyExtended.aspx?lemmaID=4955>. Τελευταία πρόσβαση 07/07/2025.
- Εγκυκλοπαίδεια του Μείζονος Ελληνισμού, Ρωσοτουρκικός Πόλεμος 1877-78, <http://blacksea.ehw.gr/Forms/fLemmaBody.aspx?lemmaid=6013>. Τελευταία πρόσβαση 12/07/2025.
- Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Ελληνικής https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html
- Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού. <http://www.ime.gr>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). (Ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. ΚΕΓ. Διαθέσιμο στο https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html. Προσπελάστηκε στις 11/07/2025.
- Κούγκουλος Θ. (2024). *Μελέτες για τον Γ. Βιζυηνό και το θρακικό συγκείμενο των διηγημάτων του*. Υψικάμινος.
- Moawad, N. & Mostafa, Sh. (2017). Toward a richer definition of Multiculturalism. *IJAR*, 5-7, 802-806. Διαθέσιμο στο https://www.journalijar.com/uploads/806_IJAR-18132.pdf. Τελευταία πρόσβαση 28/6/2025.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1888). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Από Αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα*. Α. Κωνσταντινίδης.
- Vygotsky, L. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μτφρ. Α. Ροδή). Γνώση.
- Φαλμεράϊερ, Ι. Φ. (1984). *Περί της καταγωγής των σημερινών Ελλήνων* (Μτφρ. Κ. Ρωμανός). Νεφέλη.
- Χρηστίδης. *Χρηστικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. <https://christikolexiko.academyofathens.gr/>

Το Μοντέλο Των Πολυγραμματισμών στη Διδασκαλία της Γλώσσας: Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διδακτικών Δραστηριοτήτων σε μία Διδακτική Ενότητα στη Γλώσσα Α΄ Δημοτικού

Αριστέα- Ραφαέλα Κωστανάσιου

Περίληψη

Οι πολυγραμματισμοί αποτελούν μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που αναγνωρίζει τη γλώσσα ως πολυτροπικό και κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας ενισχύει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη γλωσσική ευχέρεια των μαθητών/τριων. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση του σχεδιασμού και της εφαρμογής διδακτικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης στο μάθημα «Διδακτική της Γλώσσας II». Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με γνώμονα τις αρχές των πολυγραμματισμών, εστιάζοντας στη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής. Το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες Α΄ Δημοτικού. Ακολουθήθηκε ένα σταδιακό διδακτικό πλαίσιο που περιλάμβανε: (α) τοποθετημένη πρακτική, όπου οι μαθητές/τριες ανέσταναν προϋπάρχουσες εμπειρίες σχετικές με την αφήγηση, (β) ανοιχτή διδασκαλία, στην οποία αναλύθηκαν η μακροδομή και μικροδομή της αφήγησης, (γ) κριτική πλαισίωση, κατά την οποία εξετάστηκε η σκοπιμότητα των αφηγηματικών επιλογών, και (δ) μετασχηματισμένη πρακτική, όπου οι μαθητές/τριες δημιούργησαν δικές τους ιστορίες εφαρμόζοντας τα διδαγμένα στοιχεία. Ειδικότερα, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που ενσωματώνουν την προφορική αφήγηση, τη δραματοποίηση, τη δημιουργία εικονογραφημένων ιστοριών και τη χρήση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές/τριες έδειξαν ενθουσιασμό και αυξημένη εμπλοκή στις δραστηριότητες. Ωστόσο, η περιορισμένη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης επέφερε προκλήσεις στην ολοκλήρωση όλων των σταδίων του σεναρίου, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη για προσαρμογή του σχεδιασμού στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Συμπερασματικά, η εμπειρία της πρακτικής άσκησης υπήρξε πολύτιμη, καθώς επέτρεψε την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων, την κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών και τη διαμόρφωση αναστοχαστικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, αφήγηση, πρακτική άσκηση, διδακτική γλώσσας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

0.Εισαγωγή

Η διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις, οφείλει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών, οι οποίοι εκτίθενται καθημερινά σε ποικίλα κειμενικά είδη και πολυτροπικά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό, το μοντέλο των πολυγραμματισμών (*Multiliteracies*), όπως προτάθηκε από τη New London Group (1996), αποτελεί ένα καινοτόμο θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο που αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των τρόπων με τους οποίους κατανοείται και παράγεται το νόημα.

Σύμφωνα με τους Core και Kalantzis (2000), το μοντέλο αυτό αποσκοπεί στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών/τριών μέσω μιας διδακτικής που ενσωματώνει την πολυτροπικότητα, την πολιτισμική πολυμορφία και την κοινωνική δράση. Η προσέγγιση αυτή οργανώνεται γύρω από τέσσερις αλληλένδετες φάσεις μάθησης: (1) Τοποθετημένη Πρακτική, όπου αξιοποιούνται οι εμπειρίες των μαθητών (2) Ανοιχτή Διδασκαλία, που περιλαμβάνει ρητή διδασκαλία των γλωσσικών μηχανισμών (3) Κριτική Πλαισίωση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν το νόημα κριτικά και στοχευμένα και (4) Μετασχηματισμένη Πρακτική, η οποία προάγει τη δημιουργική παραγωγή νέου νοήματος από τους μαθητές (Kalantzis & Core, 2012· New London Group, 1996).

Η παρούσα διδακτική πρόταση εφαρμόζεται στην Α' τάξη του Δημοτικού, με επίκεντρο το κειμενικό είδος της αφήγησης, το οποίο αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου. Η αφήγηση, όπως υποστηρίζεται από τον Ματσαγγούρα (2001), προσφέρει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να οργανώσουν τον λόγο τους σε μακροδομική και μικροδομική δομή. Η μακροδομή περιλαμβάνει την οργάνωση του κειμένου σε αρχή, μέση και τέλος, ενώ η μικροδομή αφορά γλωσσικά στοιχεία όπως τα ρήματα δράσης, που είναι καίρια για τη σύνδεση των γεγονότων και την εξέλιξη της πλοκής.

Η διδασκαλία των ρημάτων δράσης στην πρώτη τάξη του Δημοτικού απαιτεί βιωματική, πολυαισθητηριακή και παιγνιώδη προσέγγιση. Όπως επισημαίνει η Κουλουμπαρίτση (2011), τα παιδιά αυτής της ηλικίας κατανοούν καλύτερα τη γραμματική μέσω προφορικού λόγου, εικονοποίησης και δραστηριοτήτων κίνησης. Η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων όπως εικόνες, παντομίμα και δραματοποίηση συνδράμει ουσιαστικά στην κατανόηση και χρήση των ρημάτων σε πραγματικά συμφραζόμενα.

Συνολικά, η ενσωμάτωση του μοντέλου των πολυγραμματισμών στην προσέγγιση της αφήγησης και των ρημάτων δράσης παρέχει στους μαθητές/τριες ένα συνεκτικό και λειτουργικό πλαίσιο ανάπτυξης της γλωσσικής τους ικανότητας, μέσα από την ενεργό εμπλοκή, τη συνεργασία και τη δημιουργική έκφραση.

1.Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας – Μαθησιακές Δραστηριότητες

1.1 Τοποθετημένη Πρακτική

Βιώνοντας το Γνωστό

Τίτλος δραστηριότητας: «Τα αγαπημένα μας παραμύθια»

Στόχος: Ενθαρρύνουμε τους μαθητές/τριες να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες από παραμύθια που έχουν διαβάσει ή ακούσει.

Περιγραφή:

Ξεκινάμε τη δραστηριότητα συζητώντας με τα παιδιά για τα παραμύθια που έχουν διαβάσει ή ακούσει. Τους ρωτάμε:

- Σας αρέσει να διαβάζετε παραμύθια;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας παραμύθι και γιατί;
- Ποιοι είναι οι αγαπημένοι σας ήρωες;

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με την υπόλοιπη τάξη.

Υλικά: Δεν χρειάζονται

Διάρκεια: 10 λεπτά

Βιώνοντας το Νέο

Τίτλος δραστηριότητας: «Υποθέσεις για τη Συννεφένια»

Στόχος: Μετάβαση σε νέα δεδομένα με άξονα το κείμενο «Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας».

Περιγραφή:

Προβάλλουμε τον τίτλο «Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας» και τις σχετικές εικόνες από την ιστορία στον διαδραστικό πίνακα. Ζητάμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τις εικόνες και να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως:

- Τι μας λέει ο τίτλος;
- Τι πιστεύετε θα γίνεται στο παραμύθι;
- Τι βλέπετε σε αυτές τις εικόνες;
- Ποιοι νομίζετε ότι είναι οι ήρωες της ιστορίας;
- Πού πιστεύετε ότι ταξιδεύει η Συννεφένια;
- Τι μπορεί να συμβεί στο τέλος της ιστορίας;

Υλικά: Διαδραστικός πίνακας

Διάρκεια: 10 λεπτά

1.2 Ανοιχτή Διδασκαλία

Εννοιολογώντας – Θεωρία

Τίτλος δραστηριότητας: «Η δομή μιας ιστορίας»

Στόχος:

- Ρητή διδασκαλία του κειμενικού τύπου της αφήγησης.
- Γνωριμία με τα ρήματα δράσης.

Περιγραφή:

Ξεκινάμε την παρουσίαση του τρόπου που οργανώνεται μια αφήγηση, εστιάζοντας στη μακροδομή (αρχή, μέση, τέλος) και στη συνέχεια εισάγουμε τη χρήση των ρημάτων δράσης για τη μικροδομή. Η δραστηριότητα είναι ειδικά σχεδιασμένη για την Α' Δημοτικού, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν ακόμη να

διαβάζουν πλήρως. Ειδικότερα, προβάλλουμε στον διαδραστικό πίνακα εικόνες που αντιπροσωπεύουν τα μέρη μιας ιστορίας. Για παράδειγμα, στην αρχή, παρουσιάζουμε μια εικόνα με τους ήρωες και το περιβάλλον τους, στη μέση, δείχνουμε μια εικόνα με τη δράση και στο τέλος, δείχνουμε την επίλυση του προβλήματος ή τη λύση της περιπέτειας. Εξηγούμε με απλά λόγια:

- Αρχή: «Ποιοι είναι οι ήρωες; Πού βρίσκονται; Τι κάνουν;»
- Μέση: «Τι συμβαίνει στους ήρωες; Τι πρόβλημα αντιμετωπίζουν;»
- Τέλος: «Πώς λύνεται το πρόβλημα; Πώς τελειώνει η ιστορία;» Συμπληρώνουμε την εξήγηση με ένα παράδειγμα από γνωστό παραμύθι (π.χ., «Στην αρχή της Κοκκινোসκουφίτσας, βλέπουμε την Κοκκινোসκουφίτσα να μιλά με τη μαμά της και να ξεκινά για το δάσος. Στη μέση συναντά τον λύκο. Στο τέλος, ο κυνηγός τη σώζει»). Τέλος, παρουσιάζουμε μέσα από τις εικόνες ρήματα δράσης που συνδέονται με την ιστορία και αναφέρουμε τη σημασία τους. Για παράδειγμα:
- «Τι κάνει η Κοκκινোসκουφίτσα; Περπατά, μιλάει, συναντά τον λύκο.»
- «Τι κάνει ο λύκος; Τρέχει, κρύβεται, περιμένει.»

Καταγράφουμε τα ρήματα στον πίνακα και τα προφέρουμε δυνατά μαζί με τα παιδιά.

Υλικά: Διαδραστικός πίνακας

Διάρκεια: 15 λεπτά.

Εμπέδωση Μακροδομής

Τίτλος δραστηριότητας: «Βάλε στη σειρά την ιστορία»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να εξασκηθούν στην αναγνώριση και οργάνωση των βασικών στοιχείων μιας ιστορίας(αρχή, μέση, τέλος).

Περιγραφή:

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα λαμβάνει μπερδεμένες κάρτες με εικόνες από ένα παραμύθι . Κάθε ομάδα πρέπει:

- Να παρατηρήσει προσεκτικά τις εικόνες.
- Να συζητήσει μεταξύ των μελών της και να αποφασίσει ποια εικόνα είναι η αρχή, ποια είναι η μέση και ποια είναι το τέλος.
- Να τοποθετήσει τις κάρτες στη σωστή σειρά πάνω στο θρανίο.

Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει την ολοκληρωμένη ιστορία και συγκρίνουν μεταξύ τους τα αποτελέσματα.

Υλικά: Κάρτες με εικόνες.

Διάρκεια: 15 λεπτά.

Εικόνα 1: Καρτέλες παραμυθιού



Εικόνα 2: Καρτέλες παραμυθιού



Εμπέδωση Μικροδομής

Τίτλος δραστηριότητας: «Παίζουμε με τα ρήματα»

Στόχος:

Να κατανοήσουν τα παιδιά τη χρήση των ρημάτων δράσης μέσα από προφορική εξάσκηση και να τα εφαρμόσουν σε νέες προτάσεις.

Περιγραφή:

Αναφέρουμε προφορικά κάποια ρήματα από την ιστορία (π.χ. φυσάω, κλαίω, πετάω). Δίνουμε στα παιδιά ένα ρήμα και τους ζητάμε να δημιουργήσουν μια πρόταση. Π.χ.:

- «Πες μια πρόταση με τη λέξη 'φυσάει'»
- «Πες μια πρόταση με τη λέξη 'κλαίει'»
- Στη συνέχεια, χωρίζουμε τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες και ζητάμε να αναπαραστήσουν με εκφράσεις τα ρήματα δράσης. Για παράδειγμα:
- «Πώς φυσάει ο άνεμος;»

- «Πώς κλαίει η Συννεφένια;»
- «Πώς πετάνε τα πουλιά στον ουρανό;»

Διάρκεια: 15 λεπτά.

1.3 Κριτική Πλαισίωση

Αναλύοντας Λειτουργικά

Τίτλος δραστηριότητας: «Η ιστορία ζωντανεύει»

Στόχος:

Να καλλιεργήσουμε την κατανόηση της δομής της ιστορίας μέσω δραματοποίησης.

Περιγραφή:

Φέρνουμε μαριονέτες που αντιπροσωπεύουν τη Συννεφένια και τον άνεμο καθώς και δαχτυλόκουκλες που αντιπροσωπεύουν τον Φωτιά και τη χιονένια. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα ζωντανέψουν την ιστορία, παίζοντας οι ίδιοι τους ρόλους. Χωρίζουμε τα παιδιά σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα θα δραματοποιήσει μια σκηνή της ιστορίας (π.χ., η μία την αρχή, η άλλη τη μέση και η άλλη το τέλος).

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δραματοποιήσει τη σκηνή της ιστορίας που της ανατέθηκε:

- Αρχή: Η Συννεφένια και ο Άνεμος παρουσιάζονται. Η Συννεφένια είναι λυπημένη που μένει κλεισμένη και θέλει να βγει έξω.
- Μέση: Ο Άνεμος αρπάζει τη Συννεφένια και τη μεταφέρει στον ουρανό.
- Τέλος: Ο Φωτιάς ψάχνει τη Συννεφένια και, ενώ αυτή κλαίει, τα δάκρυά της ποτίζουν τη γη.
- Τα παιδιά χρησιμοποιούν εκφράσεις και κινήσεις για να ζωντανέψουν τους ήρωες.
- Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη σκηνή της ιστορίας μπροστά στην τάξη.

Υλικά: Μαριονέτες και δαχτυλόκουκλες που αντιπροσωπεύουν τους ήρωες του παραμυθιού.

Διάρκεια: 20 λεπτά.

Εικόνα 3: Συννεφένια



Εικόνα 4: Άνεμος



Εικόνα 5: Φωτιάς, Χιονένια



Αναλύοντας Κριτικά

Τίτλος δραστηριότητας: «Τι μας λέει η ιστορία;»

Στόχος:

- Να κατανοήσουν τα παιδιά την οπτική του συγγραφέα και τον σκοπό της ιστορίας.
- Να εμβαθύνουν στο μήνυμα της ιστορίας μέσα από την κατανόηση των συναισθημάτων των ηρώων.
- Περιγραφή:
- Ξεκινάμε συζητώντας:
- «Για ποιον λέτε να έγραψε αυτή την ιστορία ο συγγραφέας; Για παιδιά; Για μεγάλους;»
- «Τι πιστεύετε ότι ήθελε να πετύχει ο συγγραφέας γράφοντας αυτή την ιστορία; Να μας διασκεδάσει; Να μας μάθει κάτι;»

Στη συνέχεια, εξετάζουμε τα συναισθήματα των ηρώων σε κάθε σημείο της ιστορίας, ζητώντας από τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους:

- «Πώς αισθάνθηκε η Συννεφένια όταν την πήρε ο Άνεμος;»
- «Τι πιστεύετε ότι ένιωσε ο Φωτιάς όταν έχασε τη Συννεφένια;»
- «Γιατί νομίζετε ότι έκλαιγε η Συννεφένια;»

Τέλος, εστιάζουμε στα μηνύματα της ιστορίας, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να δουν την πρόθεση του συγγραφέα:

- «Τι έφερε η βροχή στη γη;»
- «Γιατί είναι σημαντική η βροχή;»
- «Τι μήνυμα μας δίνει η ιστορία για την οικογένεια;»

Υλικά: Δεν χρειάζονται

Διάρκεια: 15 λεπτά.

1.4 Μετασχηματισμένη Πρακτική

Εφαρμόζοντας Κατάλληλα

Τίτλος δραστηριότητας: «Δημιουργούμε το δικό μας τέλος»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν σχετικά με την αφήγηση δημιουργώντας ένα εναλλακτικό τέλος για την ιστορία και να το αφηγηθούν στην τάξη.

Περιγραφή:

Με αφορμή την "Ημέρα Δημιουργικότητας και Φαντασίας", οι μαθητές/τριες καλούνται να γίνουν μικροί εικονογράφοι. Χωρίζουμε τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες και τους ζητάμε να φανταστούν και να ζωγραφίσουν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία της Συννεφένιας. Κάθε ομάδα ζωγραφίζει το νέο τέλος που έχει φανταστεί, διατηρώντας τη δομή της ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος), και στη συνέχεια παρουσιάζει την αφήγησή της μπροστά στην τάξη. Το αποτέλεσμα της δουλειάς τους μπορεί να αναρτηθεί στον "Τοίχο Φαντασίας" της τάξης.

Προσυγγραφικό Στάδιο

Φέρνουμε την τάξη σε κύκλο και συζητάμε τη δομή της ιστορίας που ήδη γνωρίζουν (αρχή, μέση, τέλος).

Τους ζητάμε να φανταστούν τι άλλο θα μπορούσε να συμβεί στη Συννεφένια. Καθοδηγούμε τα παιδιά να σκεφτούν:

- Πώς θα μπορούσε να αλλάξει η δράση;
- Πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν οι άλλοι χαρακτήρες;
- Τι συναισθήματα θα προκαλούσε το νέο τέλος;

Συγγραφικό Στάδιο

Τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, εργάζονται για να δημιουργήσουν και να ζωγραφίσουν το νέο τέλος της ιστορίας.

Μετασυγγραφικό Στάδιο

Οι ομάδες παρουσιάζουν το νέο τέλος της ιστορίας στην ολομέλεια. Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να αξιολογήσουν το τέλος άλλων ομάδων, επισημαίνοντας τι τους άρεσε και γιατί. Συζητάμε ποιο τέλος θεωρούν πιο δημιουργικό ή πιο λογικό και γιατί. Τέλος, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να προτείνουν βελτιώσεις.

Υλικά: Χαρτί, μαρκαδόροι.

Διάρκεια: 15λεπτά.

Εφαρμόζοντας Δημιουργικά

Τίτλος δραστηριότητας: «Περιγράφουμε τη Συννεφένια»

Στόχος:

Να αναπλαισιώσουν τις γνώσεις τους δημιουργώντας μία προφορική περιγραφή για τη Συννεφένια, αξιοποιώντας τη φαντασία τους.

Περιγραφή:

Με αφορμή το "Λεξικό Χαρακτήρων" που έχει δημιουργήσει η τάξη από την αρχή της χρονιάς(ένα συλλογικό έργο όπου καταγράφονται οι ήρωες από τις ιστορίες που έχουν διαβάσει, με περιγραφές για το πώς μοιάζουν, τι κάνουν και τι τους κάνει ξεχωριστούς),οι μαθητές/τριες καλούνται να προσθέσουν τη Συννεφένια στο λεξικό τους. Χωρίζουμε τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες. Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να ετοιμάσουν μία προφορική περιγραφή για τη Συννεφένια. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της περιγραφή μπροστά στην τάξη. Στη συνέχεια, συνδυάζουν τις ιδέες τους για να φτιάξουν μια ολοκληρωμένη περιγραφή, την οποία καταγράφει ο/η εκπαιδευτικός ώστε να προστεθεί στο "Λεξικό Χαρακτήρων" της τάξης.

Προσυγγραφικό Στάδιο

Συζητάμε με τα παιδιά τι είναι η περιγραφή και ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός περιγραφικού κειμένου. Προβάλλουμε εικόνες της Συννεφένιας στον διαδραστικό πίνακα και τους ζητάμε να παρατηρήσουν λεπτομέρειες.

- Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να σκεφτούν:
- Εμφάνιση: Πώς είναι η Συννεφένια; Τι χρώματα έχει; Είναι μεγάλη ή μικρή;
- Περιβάλλον: Πού βρίσκεται; Τι υπάρχει γύρω της; Πώς είναι ο ουρανός, τα άλλα σύννεφα;
- Συναισθήματα: Πώς νιώθει η Συννεφένια; Είναι χαρούμενη, λυπημένη, ανήσυχη;

Συγγραφικό Στάδιο

Τα παιδιά εργάζονται ώστε να περιγράψουν προφορικά τη Συννεφένια.

Μετασυγγραφικό Στάδιο

Μετά από κάθε περιγραφή, ενθαρρύνουμε τα υπόλοιπα παιδιά να αξιολογήσουν την περιγραφή της άλλης ομάδας (ετεροαξιολόγηση):

- Τι τους άρεσε στην περιγραφή;
- Τι θα άλλαζαν ή θα πρόσθεταν;
- Πώς η περιγραφή τους βοήθησε να φανταστούν τη Συννεφένια;

Συζητάμε για το πώς η χρήση διαφορετικών λέξεων και εκφράσεων μπορεί να δημιουργήσει ποικίλες εικόνες και συναισθήματα.

Υλικά: Διαδραστικός πίνακας (Εικόνες της Συννεφένιας)

Διάρκεια: 15 λεπτά.

2. Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου, εφαρμόστηκε διαμορφωτική αξιολόγηση σχεδόν σε όλα τα στάδια της διδακτικής πορείας. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, παρακολουθήθηκε η συμμετοχή και η κατανόηση των

μαθητών/τριών, δίνοντας έμφαση στην πρόοδο και τις ανάγκες τους. Οι μαθητές/τριες λάμβαναν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, ώστε να προσαρμόζουν τις απαντήσεις τους και να βελτιώνουν τις προσπάθειές τους.

Στο στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής, εφαρμόστηκε ετεροαξιολόγηση. Οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια και έλαβαν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους.

3. Αναστοχασμός, Επεκτάσεις, Προσαρμογές

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου υπήρξε μια σημαντική εμπειρία για εμάς, μας βοήθησε να αντιληφθούμε καλύτερα τις ανάγκες και τις δυνατότητες της διδασκαλίας. Εφαρμόσαμε όλα τα στάδια του σεναρίου εκτός από τα "Αναλύοντας Λειτουργικά" και "Εφαρμόζοντας Δημιουργικά", καθώς ο διαθέσιμος χρόνος δεν ήταν επαρκής για την ολοκλήρωση αυτών των δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, προσπαθήσαμε να διατηρήσουμε τη συνοχή και τη ροή του σεναρίου, δίνοντας έμφαση στα υπόλοιπα στάδια.

Μία από τις κύριες προκλήσεις που συναντήσαμε ήταν η δυσκολία ορισμένων μαθητών/τριών να συγκεντρωθούν στις ομαδικές δραστηριότητες. Αυτό οδήγησε σε ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση και υποστήριξη από την πλευρά μας, ώστε να διατηρηθεί η συμμετοχή και η συνεργασία. Η προσέγγιση που χρησιμοποιήσαμε ήταν να ενθαρρύνουμε πιο άμεση αλληλεπίδραση, παρέχοντας απλές οδηγίες και κάνοντας μικρές επαναλήψεις για όσους δυσκολεύονταν.

Παρά τις προκλήσεις, παρατηρήσαμε αρκετά θετικά σημεία κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά στα στάδια που πραγματοποιήθηκαν. Η συνεργασία τους σε ομαδικές δραστηριότητες υπήρξε ενθαρρυντική, ενώ οι ιδέες και η φαντασία τους ξεπέρασαν τις προσδοκίες μας.

Η δομή του σεναρίου, με τη σταδιακή μετάβαση από τις πιο καθοδηγούμενες στις πιο δημιουργικές δραστηριότητες, λειτούργησε αποτελεσματικά. Η έμφαση στη συνεργασία σε ομάδες ενίσχυσε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών και τους βοήθησε να μοιραστούν ιδέες και απόψεις.

Ένα ακόμα θετικό στοιχείο ήταν η σύνδεση του σεναρίου με πραγματικά νοήματα και καταστάσεις, όπως τα συναισθήματα των ηρώων και τα μηνύματα της ιστορίας. Αυτό έδωσε στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να συνδέσουν την ιστορία με τις δικές τους εμπειρίες, κάνοντας τη διδασκαλία πιο σχετική και ουσιαστική.

Για βελτίωση προτείνεται να σχεδιαστούν κάποιες δραστηριότητες ώστε να είναι πιο σύντομες ή να μπορούν να ολοκληρωθούν σε λιγότερα βήματα. Αυτό θα διασφάλιζε ότι όλα τα στάδια θα έχουν χρόνο να υλοποιηθούν. Επίσης να υπάρχει ένα "εφεδρικό" σχέδιο για μαθητές/τριες που ίσως χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη ή για την περίπτωση που ο χρόνος δεν επαρκεί. Για αναπροσαρμογή, αν και το σενάριο λειτούργησε πολύ καλά με την προφορική διδασκαλία, η χρήση

περισσότερων οπτικών ή διαδραστικών εργαλείων (π.χ., εικόνες ή σύντομες παρουσιάσεις) θα μπορούσε να κάνει τη διαδικασία πιο ελκυστική.

Τέλος, η πρακτική διδασκαλία υπήρξε για εμάς μια εξαιρετικά θετική εμπειρία. Νιώσαμε χαρά βλέποντας την εμπλοκή των μαθητών/τριών και την πρόοδό τους μέσα από τις δραστηριότητες. Υπήρξαν στιγμές που αισθανθήκαμε πίεση, κυρίως λόγω του περιορισμένου χρόνου, αλλά η δημιουργικότητα και ο ενθουσιασμός των μαθητών μας βοήθησαν να παραμείνουμε συγκεντρωμένοι στους στόχους.

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές/τριες μας έδωσε έμπνευση για μελλοντικές διδακτικές προσεγγίσεις. Παρόλο που υπήρξαν προκλήσεις, αισθανθήκαμε ικανοποίηση και ενθουσιασμό, καθώς η εμπειρία αυτή μας βοήθησε να εξελιχθούμε ως εκπαιδευτικοί και να κατανοήσουμε καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Κουλουμπαρίτση, Κ. (2011). *Διδακτική της ελληνικής ως πρώτης γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Το μοντέλο της εποικοδομητικής μάθησης*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

Πρόταση διδασκαλίας για την γραμματική με βάση την θεωρία των Πολυγραμματισμών

Τσίντζιρα Ευαγγελία

Περίληψη

Ένα σύγχρονο ερώτημα που απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις επιστήμονες/ισες του εκπαιδευτικού κλάδου είναι πως θα οικοδομηθεί μια διδασκαλία ώστε να είναι αποτελεσματική και να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία μιας τάξης και στις διαφοροποιημένες και πολυεπίπεδες ανάγκες της. Παλαιότερα έχουν γίνει αρκετές έρευνες και μελέτες υπό το πρίσμα αυτής της θεματικής γι' αυτό και οι επιστημονικές απόψεις που παρουσιάζονται στην βιβλιογραφία ποικίλλουν. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια καινοτόμος πρόταση διδασκαλίας του κειμενικού είδους της αφήγησης συνδιαστικά με ένα γραμματικό φαινόμενο. Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με βάση την παιδαγωγική θεωρία των Πολυγραμματισμών. Απευθύνεται σε μαθητές/τριες Δημοτικού και το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε στα πλαίσια υλοποίησης πρακτικής άσκησης. Περιλαμβάνει διδασκαλία των δομικών συστατικών της αφήγησης και του κυρίαρχου γραμματικού φαινομένου του αφηγηματικού κειμένου που επιλέχθηκε, αλλά και δραστηριότητες εμπέδωσης των διδαχθέντων και επέκτασης-αναπλαισίωσης της γνώσης. Κάποιες από τις δραστηριότητες είναι παραδοσιακού τύπου, ενώ αρκετές μαθησιακές δραστηριότητες του σεναρίου είναι ιδιαίτερα βιωματικές. Ανταποκρίνονται δηλαδή, σε ένα από τα βασικά ζητούμενα της σύγχρονης διδασκαλίας που είναι η βιωματικότητα και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στην διαδικασία απόκτησης της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, διδακτική πρόταση, αφήγηση, γραμματική

0.Εισαγωγή

Ο όρος 'πολυγραμματισμοί' είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα στις συζητήσεις για τις επιθυμητές ικανότητες που θα πρέπει να κερηθούν από την τυπική μάθηση στην σύγχρονη εποχή (Cope & Kalantzis, 2009 οπ. αναφ. Pei-Ling Tan & McWilliam, 2009). Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει μια διδακτική πρόταση βασισμένη στην θεωρία των Πολυγραμματισμών. Σχεδιάστηκε για μαθητές/τριες της Γ Δημοτικού και περιλαμβάνει την διδασκαλία ενός αφηγηματικού κειμένου του σχολικού βιβλίου με τίτλο 'Έγwisτής Γίγαντας' και την διδασκαλία του βασικού γραμματικού φαινομένου από το οποίο συνοδεύεται το κείμενο, που είναι οι κτητικές αντωνυμίες. Εκτός από το υλικό της θεωρίας το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες εμπέδωσης και επέκτασης της γνώσης. Το διδακτικό σενάριο είναι πλήρως διατυπωμένο με βάση τα στάδια και τις ανάγκες της θεωρίας των Πολυγραμματισμών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Θεωρία των Πολυγραμματισμών

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως σε έναν κόσμο που δαμάζει η ποικιλομορφία και προκύπτουν ιδιαίτερα ποικιλόμορφοι μαθησιακοί πληθυσμοί, τα εκπαιδευτικά συστήματα, το πρόγραμμα σπουδών, η γλώσσα διδασκαλίας και οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών/τριών προσανατολίζονται προς μια τυποποίηση και προς μια μονοδιάστατη θεώρηση. Υπάρχει μια πίεση ως προς αυτή την τυποποίηση. Τέτοιου είδους πολιτικές ενισχύουν τον στιγματισμό των πολυπολιτισμικών, πολύγλωσσων κοκ, ικανοτήτων που έχουν οι μαθητές/τριες, ενισχύοντας έτσι και τις παραδοσιακές αντιλήψεις που υποστηρίζουν πως αυτές οι διαφορές αποτελούν εμπόδιο για την εκπαιδευτική πράξη και όχι πηγή εμπλουτισμού. Τα προγράμματα σπουδών που υπάρχουν, αν και αναγνωρίζουν αυτή την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, αυτά τα οποία προτείνουν δημιουργούν μια ιεραρχία και διαχωρίζουν τον μαθητικό πληθυσμό. Έτσι οι μειονοτικές κουλτούρες βρίσκονται στο κατώτερο επίπεδο συγκριτικά με τις πολιτισμικά κυρίαρχες ομάδες. Επομένως αυτό το παράδοξο φαινόμενο, όπου ενώ υπάρχει έντονη ποικιλομορφία υπάρχουν 'κλειστά' εκπαιδευτικά συστήματα αναγκάζει τους/τις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τεχνικές όπου θα συμπεριλαμβάνουν την εν λόγω μαθησιακή ποικιλομορφία υπό το πρίσμα μιας πλεονεκτικής κατάστασης, για την επίτευξη των στόχων που υπάρχουν για την εκπαίδευση στον γραμματισμό. Μια πρόταση λοιπόν σε αυτό αποτελεί η θεωρία της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Συγκεκριμένα δημιουργήθηκε ως απόρροια της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, της παγκοσμιοποίησης, της ανάπτυξης της τεχνολογίας και στο έντονο φαινόμενο της υποπολιτισμικής κουλτούρας, δηλαδή οι άνθρωποι πλέον δημιουργούν διάφορες μικρότερες ομάδες στο πλαίσιο μιας κουλτούρας με βάση κοινές αντιλήψεις και ενδιαφέροντα που έχουν. Βασίστηκε, επίσης, στην πεποίθηση πως η γλώσσα και ο γραμματισμός αποτελούν επίσης κοινωνικές πρακτικές. Αυτό υπερνικά την πεποίθηση πως η γλώσσα και ο γραμματισμός συνδέονται μόνο με τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, σημαίνει πως ένα άτομο γίνεται να γνωρίζει περισσότερες από μία γλώσσες και πως χρησιμοποιεί την γλώσσα κατάλληλα ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση όπου βρίσκεται. Επιπλέον η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός όπου εξελίσσεται συνεχώς λόγω των εξελισσόμενων κοινωνικών συνθηκών. Τέλος υποστηρίχθηκε πως το να θεωρείται κάποιος/α εγγράμματος/η και γλωσσικά ικανός/η δεν είναι κάτι το οποίο προκύπτει αποκλειστικά και μόνο από τις ικανότητες του/τις και τις γνώσεις του/τις σε μια συγκεκριμένη γλώσσα. Αντίθετα δόθηκε έμφαση σε ποικίλα πλαίσια (Skerret & Hargreaves, 2008 · Fu & Graff, 2009 · Martínez-Roldán & Fránquiz, 2009 · Kim & Kim, 2012 · Skerrett, 2009 · New London Group, 1996 · Canagarajah, 2006 · Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000 οπ. αναφ. Skerrett, 2015). Η μάθηση στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί μια πολύπλευρη και πολυτροπική διαδικασία όπου το

άτομο αλλάζει συνεχώς τον εαυτό του και μια πράξη συνεχούς γέννησης ή αλλαγής των κειμένων σε συνάρτηση με τα δρώμενα του στο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι να γνωρίσουν τα παιδιά και εναλλακτικές πηγές νοήματος όπως οπτικές και ηχητικές πηγές. Η θεωρία αυτή γενικά, προτείνει μεθόδους και τεχνικές που αποσκοπούν αφενός στην αξιοποίηση όλων των πηγών νοήματος και αφετέρου στην επέκταση των οριζόντων των μαθητών/τριών ώστε να μπορούν να σκέφτονται πολύμορφα και πολυεπίπεδα. Κάποιες βασικές αρχές που διέπουν την παιδαγωγική είναι οι εξής:

- Προσέγγιση των κειμένων ως πολυτροπικών σημειωτικών πόρων.
- Στόχος: Η απόκτηση δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν τα παιδιά στο μέλλον τους να σκέφτονται ενεργά και με συνείδηση.
- Έμφαση στο να εμβαθύνουν τα παιδιά στην κοινωνική τους εμπειρία ή αυτή να αποτελέσει το υλικό για την κατασκευή νοήματος (Χατζησαββίδης, 2005).

Κάτι που αξίζει επίσης να σημειωθεί, είναι η βασική έννοια του Σχεδίου που υπάρχει στην θεωρία των πολυγραμματισμών, η οποία ουσιαστικά αντικαθιστά την παλαιά, παραδοσιακή ορολογία 'γράψιμο'. Ο όρος αυτός υπονοεί αφενός τον σχεδιασμό των δομικών συστατικών ενός προϊόντος και αφετέρου την πλήρη εκμετάλλευση και αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων του πόρων, προκειμένου να δομηθεί και να δημιουργηθεί ένα προϊόν, στην περίπτωση του γλωσσικού περιβάλλοντος, ένα κείμενο. Το Σχέδιο αναφέρεται σε μια εξελικτική διαδικασία που περιλαμβάνει την αναζήτηση πηγών, την επιλογή, τον συνδιασμό και την σύνθεσή τους. Γι' αυτό και περιλαμβάνει τρεις πλευρές: τον σχεδιασμό, το σχεδιασμένο και το ανασχεδιασμένο. Το σχεδιασμένο σχετίζεται με τις διαθέσιμες πηγές που παράγουν νόημα, ο σχεδιασμός με την αναδιαμόρφωσή τους ώστε να ανταποκρίνονται σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο ενώ το ανασχεδιασμένο στα αποτελέσματα του σχεδιασμού. Μέσα από την έννοια του Σχεδίου ουσιαστικά προκύπτει η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών και η εσωτερικευση διάφορων γλωσσικών μορφών, δηλαδή νοημάτων, γεγονός το οποίο τους απαλλάσσει από το παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας όπου υπάρχουν συγκεκριμένες γλωσσικές μορφές και τυποποιημένα νοήματα. Στελεχώνεται λοιπόν η έννοια αυτή, στην διδασκαλία, από τέσσερις τομείς οι οποίοι είναι οι εξής: Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική (Χατζησαββίδης, 2004).

1.2 Γνωσιακές Διεργασίες της θεωρίας των Πολυγραμματισμών

Όπως ήδη προαναφέρθηκε η έννοια του Σχεδίου της θεωρίας των πολυγραμματισμών περικλείει τους τομείς, Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική η σειρά των οποίων μπορεί να είναι οποιαδήποτε κατά την εκπαιδευτική πράξη (Χατζησαββίδης, 2004). Οι τομείς, αποτυπώνουν απλά τα βήματα που γίνεται να ακολουθηθούν για την επίτευξη ομαδικών ή ατομικών μαθησιακών στόχων (Καλεσοπούλου, 2024).

Περιλαμβάνουν κάποιες γνωσιακές διεργασίες: Βιώνοντας, Εννοιολογώντας, Αναλύοντας και Εφαρμόζοντας αντίστοιχα.

- **Βιώνοντας:** Η ανθρώπινη νόηση χαρακτηρίζεται ως συγκεκριμένη και συνεχής. Συνεπώς η γνώση κατακτάτε ευκολότερα όταν βασίζεται σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου και σε μοτίβα δράσης και υποκειμενικού ενδιαφέροντος. Με βάση αυτή την ανακάλυψη ένα είδος παιδαγωγικής ύφανσης είναι μεταξύ της μάθησης στο σχολείο και των κεκτημένων εμπειριών των μαθητών/τριών εκτός σχολείου. Ένα άλλο είναι, μεταξύ των κειμένων του σχολικού βιβλίου που αναφέρονται σε κάτι που είναι οικείο στους/τις μαθητές/τριες και σε κάτι που δεν είναι οικείο. *Βιώνοντας το γνωστό* λοιπόν, αποτελεί μια διαδικασία όπου οι μαθητές/τριες πρέπει να ανακαλέσουν οικείες καταστάσεις, βιώματα, γνώσεις και τρόπους αναπαράστασης του κόσμου. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων εισάγονται στο πλαίσιο της τάξης η ποικιλία εμπειριών των μαθητών/τριών. Ενώ *Βιώνοντας το νέο* είναι μια διαδικασία όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με νέα δεδομένα και θα πρέπει να εμβαθύνουν σε νέες καταστάσεις. Αυτά τα νέα δεδομένα θα πρέπει παρουσιάζουν ομοιότητες με τα δεδομένα που τους είναι οικεία, έτσι ώστε να βρίσκονται εντός της ζώνης της εγγύς τους ανάπτυξης.
- **Εννοιολογώντας:** Η *Εννοιολόγηση με ορολογία* είναι μια διαδικασία όπου τα παιδιά ονομάζουν, διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές και κατηγοριοποιούν διάφορα στοιχεία που σχετίζονται με μια θεματική. Ενώ υπάρχει και η *Εννοιολόγηση με θεωρία* όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται ουσιαστικά να κατασκευάσουν την γνώση και να προβούν σε γενικεύσεις. Θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ενεργοί/ες στην έννοια και να κατασκευάζουν γνώση. Επιπρόσθετα απαιτείται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ της εμπειρίας και της έννοιας. Η σύνδεση αυτή αναφέρεται αρχικά σε γνωστικό επίπεδο και σχετίζεται ανάμεσα στην καθημερινή γνώση και την επιστημονική γνώση/έννοιες ή ανάμεσα στην συγκεκριμένη και την αφηρημένη σκέψη.
- **Αναλύοντας:** Ισχύει πως προϋπόθεση για την ισχυρή μάθηση είναι η ανάπτυξη αναλυτικών ικανοτήτων. Η ανάπτυξη αναλυτικών ικανοτήτων έχει δυο σημασίες. Αρχικά, σημαίνει να είναι κάποιος/α αναλυτικός/η ως προς πράγματα που έχει να περιγράψει ή να διατυπώνει αξιολογήσεις, με σεβασμό στα ανθρώπινα συμφέροντα και τις ανθρώπινες σχέσεις. *Αναλύοντας λειτουργικά*, αποτελεί διαδικασία η οποία σχετίζεται με την διεξαγωγή συμπερασμάτων, την ανάλυση συνδέσεων και καθορισμού σχέσεων μεταξύ δεδομένων (πχ. σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος). *Αναλύοντας κριτικά*, πρόκειται για διαδικασία όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να κρίνουν τις οπτικές, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του/της συγγραφέα ενός κειμένου ή του ατόμου που παράγει γνώση γενικότερα. Έτσι, καταφέρνουν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους πίσω από μια δράση και μαθαίνουν να αναστοχάζονται μεταγνωστικά και τις δικές τους διαδικασίες.

- Εφαρμόζοντας: Τα παιδιά αποκτούν γνώση και εμπειρία μέσα από την πρακτική εφαρμογή της γνώσης. Υπάρχουν οι διαδικασίες του εφαρμόζοντας κατάλληλα και εφαρμόζοντας δημιουργικά. *Εφαρμόζοντας κατάλληλα*, διαδικασία όπου η γνώση εφαρμόζεται σε καταστάσεις του πραγματικού κόσμου που είναι αναμενόμενες και προβλέψιμες ενώ υπάρχει παράλληλα και έλεγχος της εγκυρότητας. Ενώ στο *Εφαρμόζοντας δημιουργικά* απαιτείται εφαρμογή της γνώσης σε ένα νέο περιβάλλον με έναν ίσως δημιουργικό τρόπο. Τρόπος όπου να βρίσκεται σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντα και γενικώς την προσωπικότητα του/της μαθητή/τριας έτσι ώστε η γνώση να εκφράζεται με ένα μοναδικό τρόπο. Οι μαθητές/τριες αναπαράγουν γνώση με έναν νέο τρόπο, ο οποίος εκφράζει τον κόσμο με μια νέα οπτική γωνία.

Οι παραπάνω γνωσιακές διεργασίες δεν αποτελούν αυστηρή ακολουθία όπου θα πρέπει να τηρηθεί μια συγκεκριμένη σειρά. Πρόκειται απλά για ένα εύρος όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ονομάσουν διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέγουν (Gee, 2004, 2006 · Luke et al., 2003 · Cazden, 2006a · Kalantzis & Cope et al., 2005 · Vygotsky, 1978 · Vygotsky, 1962 · Luke, 2002 · Cazden, 1994 οπ. αναφ. Kalantzis & Cope, 2010).

2. Περιγραφή Εφαρμογής

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε για παιδιά Γ Δημοτικού με βάση ένα αφηγηματικό κείμενο του σχολικού βιβλίου με τίτλο: 'Εγώιστής Γίγαντας'. Σκοπός ήταν να εξοικειωθούν με το κειμενικό είδος της αφήγησης και με ένα από τα γλωσσικά μέσα που υπήρχαν σε αυτό. Επιλέχθηκε το γραμματικό φαινόμενο των κτητικών αντωνυμιών καθώς υπήρχε πληθώρα αυτών στο κείμενο. Κάποια από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν να μπορούν να αναγνωρίζουν και να αναπαράγουν αφηγηματικά κείμενα όπως και να είναι ικανοί/ες να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά τις κτητικές αντωνυμίες. Θα έπρεπε επίσης να μάθουν να προβληματίζονται με την ιδεολογική φόρτιση/ το ηθικό δίδαγμα που μας μεταφέρει το κείμενο αλλά και να καλλιεργήσουν ένα βαθμό ενσυναίσθησης. Για τον σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων του σεναρίου, αξιοποιήθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο των Πολυγραμματισμών, επομένως λαμβάνοντας υπόψιν τους τομείς και τις γνωσιακές διεργασίες του μοντέλου, σχεδιάστηκαν συνολικά εννιά δραστηριότητες, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω περισσότερο αναλυτικά. Κάποια από τα υλικά που χρειάστηκαν ήταν παραμύθια από την βιβλιοθήκη του σχολείου, ο διαδραστικός πίνακας της τάξης, ορισμένα φύλλα εργασίας, ένα πλαστικό μπαλάκι και ένα χάρτινο ζάρι οδηγιών.

2.1 Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής πορείας- Μαθησιακές Δραστηριότητες

Ξεκινώντας με τον τομέα της Τοποθετημένης Πρακτικής, σχεδιάστηκαν δυο δραστηριότητες για κάθε μία από τις γνωσιακές διεργασίες που περιλαμβάνει ο συγκεκριμένος τομέας. Η πρώτη δραστηριότητα σχετίζεται με το Βιώνοντας το

γνωστό. Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, εφόσον έχει διαμορφωθεί η τάξη κατάλληλα προτείνεται τα παιδιά να κάτσουν κυκλικά. Ο/Η εκπαιδευτικός βρίσκεται στην μέση του κύκλου και δείχνει στα παιδιά γνωστά παραμύθια από την βιβλιοθήκη του σχολείου ενώ ακολουθεί και σχετική συζήτηση για αυτά. Ενδεικτικές θεματικές για συζήτηση είναι οι εξής: 'Ποιο είναι το αγαπημένο σας παραμύθι;', 'Διαβάζετε παραμύθια;' κοκ. Στόχος αυτής της συζήτησης είναι η ψυχολογική/γνωσιολογική προετοιμασία των μαθητών/τριών. Η δεύτερη δραστηριότητα σχετίζεται με το Βιώνοντας το νέο και αποσκοπεί στο να προβληματιστούν τα παιδιά για τα νέα δεδομένα. Περιλαμβάνει μια συζήτηση σχετικά τα νέα δεδομένα. Οι μαθητές/τριες έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με αυτά και συζητούν έχοντας καθοδηγητή τον/ην εκπαιδευτικό.

Στην συνέχεια με τον τομέα της Ανοιχτής Διδασκαλίας σχεδιάστηκαν τρεις δραστηριότητες για κάθε μια από τις γνωσιακές διεργασίες που περιλαμβάνει αντίστοιχα. Η πρώτη, η οποία αναφέρεται στο Εννοιολογώντας θεωρία, περιλαμβάνει την παρουσίαση της θεωρίας σχετικά με την δομή του κειμένου και με τις κτητικές αντωνυμίες που υπάρχουν στο κείμενο. Πρόκειται για μια κατάσταση μετωπικής διδασκαλίας όπου ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί όλα τα παραπάνω στον μαθητικό πληθυσμό μέσω ενός power point, το οποίο συστήνεται να περιλαμβάνει παιγνιώδεις διαφάνειες για να προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών. Η δεύτερη δραστηριότητα είναι μια παιγνιώδης και ευχάριστη δραστηριότητα όπου έχει στόχο, να διαπιστωθεί αν έγιναν κατανοητά τα διδαχθέντα σχετικά με την δομή της αφήγησης. Προτείνεται οι μαθητές/τριες να χωριστούν σε πέντε ομάδες (όσα είναι και τα δομικά μέρη ενός αφηγηματικού κειμένου) και δίνεται σε κάθε ομάδα ένα δομικό συστατικό στοιχείο ενός άλλου αφηγηματικού κειμένου (συστήνεται ο μύθος 'Ο λαγός και η Χελώνα'). Μόλις η κάθε ομάδα συζητήσει και βρει το δομικό τμήμα της αφήγησης όπου κατέχει, σηκώνονται όλες οι ομάδες και δημιουργούν το φιδάκι της αφήγησης παραταγμένες κατάλληλα στον χώρο αναπαριστώντας το αφηγηματικό κείμενο. Έτσι λοιπόν περπατούν στην τάξη για δυο λεπτά υπό το άκουσμα ενός παιδικού τραγουδιού δημιουργώντας έτσι ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα στην τάξη. Η τελευταία δραστηριότητα στόχο έχει να ελεγχθεί, αν κατανόησαν τα παιδιά γενικώς τις κτητικές αντωνυμίες. Σε αυτήν την δραστηριότητα αξιοποιείται το χάρτινο ζάρι οδηγίων όπου αναφέρθηκε και στην αρχή. Τα παιδιά σχηματίζουν ένα ημικόκλιο και πετούν ο ένας στον άλλον ένα πλαστικό μπαλάκι. Όποιος/α έχει το μπαλάκι ρίχνει το ζάρι των οδηγιών και υλοποιεί την οδηγία που θα του τύχει. Η κάθε οδηγία από αυτές σχετίζεται με τις κτητικές αντωνυμίες πχ. Από τις παρακάτω λέξεις διάλεξε ποια είναι η κτητική αντωνυμία.

Μετάπειτα ακολουθεί ο τομέας της Κριτικής Πλαισίωσης. Στην γνωσιακή διεργασία του Αναλύοντας λειτουργικά ελέγχεται η εμπέδωση του γραμματικού φαινομένου του κειμένου με έναν περισσότερο παραδοσιακό τρόπο. Συγκεκριμένα τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες και συνεργάζονται ως προς την επίλυση του δοθέντος φύλλου εργασίας. Το φύλλο εργασίας απαιτεί οι μαθητές/τριες να

αναγνωρίσουν τις κτητικές αντωνυμίες μέσα από ένα απόσπασμα. Για το Αναλύοντας κριτικά ακολουθεί μια συζήτηση στην τάξη προκειμένου να εντοπιστεί η ιδεολογική φόρτιση του κειμένου και η οπτική γωνία του/της συγγραφέα. Παραδείγματα ερωτήσεων για την συζήτηση θα μπορούσε να είναι τα εξής: 'Γιατί δεν θέλει η Άνοιξη να πάει στον κήπο του Γίγαντα;' 'Τι έκανε ο Γίγαντας στην αρχή της ιστορίας;' 'Ήταν σωστό αυτό που έκανε;'

Τέλος υπάρχει ο τομέας της Μετασχηματισμένης Πρακτικής. Τα παιδιά θα πρέπει να δοκιμάσουν να δημιουργήσουν ένα δικό τους αφηγηματικό κείμενο για το Εφαρμόζοντας κατάλληλα. Καλούνται λοιπόν, να φτιάξουν μια δική τους ιστορία. Χωρίζονται σε ομάδες και συνεργατικά η καθεμία αναπαράγει την δική της ιστορία με όση περισσότερη φαντασία μπορεί. Στο τέλος ψηφίζεται η καλύτερη ιστορία από την ολομέλεια της τάξης. Τελευταία δραστηριότητα αποτελεί αυτή η οποία αναφέρεται στο εφαρμόζοντας δημιουργικά. Σε αυτήν οι μαθητές/τριες αναπλαισιώνουν την γνώση τους σε νέα δεδομένα και καταστάσεις. Ζητείται και πάλι να αναπαράξουν ένα κείμενο αλλά περιγραφικό αυτήν την φορά. Αυτή την φορά ατομικά, καλούνται να γράψουν χρησιμοποιώντας την φαντασία τους και την δημιουργικότητά τους.

2.2 Πρακτική εφαρμογή του σεναρίου

Το συγκεκριμένο σενάριο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης. Ο διαθέσιμος χρόνος, στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης που προβλεπόταν για την διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, ήταν δυο διδακτικές ώρες. Κατά τον σχεδιασμό των παραπάνω δραστηριοτήτων έγινε κατανομή χρόνου αναλογικά με την διαθεσιμότητα που υπήρχε. Παραταύτα κατά την υλοποίηση της πρακτικής ο χρόνος δεν ήταν επαρκής, με αποτέλεσμα αρκετές από τις δραστηριότητες να μην υλοποιηθούν στην πράξη. Δεδομένου αυτής της περιοριστικής συνθήκης και κατόπιν συνεννόησης με την εκπαιδευτικό της τάξης, αποφασίστηκε κατά την διδασκαλία μου να επικεντρωθώ στην διδασκαλία των κτητικών αντωνυμιών και στον έλεγχο εμπέδωσης αυτών. Πριν από αυτό έγινε ανάγνωση του κειμένου την τάξη και συζήτηση σχετικά με το θέμα του. Μετέπειτα ακολούθησε διδασκαλία των αντωνυμιών μέσω του σχετικού power point και η δραστηριότητα εμπέδωσης σχετικά με τις αντωνυμίες που ήταν το παιχνίδι με το ζάρι.

Με βάση τα όσα εφαρμόστηκαν στην δίωρη αυτή διδασκαλία τα παιδιά ενθουσιάστηκαν αρκετά με τις παιγνιώδεις διαφάνειες της παρουσίασης και με την δραστηριότητα που επακολούθησε. Υπήρχε στην τάξη ένα θετικό, ευδιάθετο κλίμα. Απαιτήθηκε σωστή και προσεκτική διαχείριση της τάξης για να μπορούν να είναι οργανωμένοι/ες και συγκεντρωμένοι/ες οι μαθητές/τριες καθ' όλη την διάρκεια της υλοποίησης. Δεδομένου της μικρής τάξης του Δημοτικού όπου φοιτούσαν οι μαθητές/τριες στους οποίους/ες έγινε προσπάθεια υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου, υπήρχαν ορισμένοι/ες οι οποίοι ήταν λιγότερο υπάκουοι στις οδηγίες της δραστηριότητας δημιουργώντας έτσι μια πρόσθετη δυσκολία στην διαδικασία της

υλοποίησης. Όμως, την περισσότερη ώρα τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και με θετική διάθεση για μάθηση. Αποτέλεσε για αυτά μια όμορφη εμπειρία βιωματικής μάθησης.

3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, φάνηκε πως η θεωρία των Πολυγραμματισμών αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική πράξη. Κάποιος/α εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την, μπορεί να δημιουργήσει ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων που θα εμπλέξουν τα παιδιά ενεργά στην διαδικασία απόκτησης της γνώσης και θα δημιουργηθεί ένα θετικό ευδιάθετο κλίμα στην τάξη. Οι μαθητές/τριες φάνηκε να απολαμβάνουν την όλη διαδικασία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήχθη στην Σιγκαπούρη όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις της μαθητικής κοινότητας σχετικά με την θεωρία των Πολυγραμματισμών για το μάθημα των αγγλικών. Ενδεικτικά αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν τα εξής:

Οι μαθητές/τριες σε όλες τις Ομαδικές Διαλέξεις (FGD) εξέφρασαν μια ως επί το πλείστον θετική υποδοχή στα μαθήματα πολυγραμματισμού. Συχνά τα περιέγραφαν με επίθετα όπως 'καινούργιο', 'διασκεδαστικό', 'ενδιαφέρον' και 'δημιουργικό' και τόνιζαν τη χρήση της τεχνολογίας και των αυθεντικών πολυτροπικών κειμένων ως ιδιαίτερα ενδιαφέροντα (Lim, Weninger, & Nguyen, 2021, σ.105).

Απαιτείται προσεκτική διαχείριση του χρόνου και σωστή οργάνωση προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να προκύψουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Με βάση την δική μου εμπειρία στα πλαίσια εκπόνησης της πρακτικής άσκησης σε περίπτωση που δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος, η θεωρία των Πολυγραμματισμών μπορεί να εφαρμοστεί τμηματικά. Ιδιαίτερα οι δραστηριότητες της γνωσιακής διαδικασίας του εννοιολογώντας, που συστήνεται να είναι περισσότερο βιωματικές και παιγνιώδεις, ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές ως προς την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών και ως προς την κατάκτηση της γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.200> (ανακτήθηκε:16/6/2025)
- Lim, F.V., Weninger, C., & Nguyen, T.T.H. (2021). "I expect boredom": Students' experiences and expectations of multiliteracies learning. *Literacy*, 55(2), 102-112. <https://doi.org/10.1111/lit.12243> (ανακτήθηκε: 16/6/2025)
- Pei-Ling Tan, J., & McWilliam, E. (2009). From Literacy to Multiliteracies: Diverse Learners and Pedagogical Practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/15544800903076119> (ανακτήθηκε:16/6/2025)
- Skerrett, A.(2015). A framework for literacy education in multicultural, multilingual, and multiliterate classrooms. *Multicultural Education Review*, 7(1-2), 26-40. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1048610> (ανακτήθηκε: 16/6/2025)

- Καλεσοπούλου, Δ.(2024). Πολυγραμματισμοί και προγράμματα μουσειακής αγωγής για την προσχολική ηλικία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(2),17-38.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/37313/28961>
(ανακτήθηκε: 16/6/2025)
- Χατζησαββίδης, Σ.(2004/10/27). *Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Όμιλος Γλώσσας. <https://omilosglossas.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/ergasia93.pdf> (ανακτήθηκε: 16/6/2025)
- Χατζησαββίδης, Σ.(2005/10/31). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στην διδασκαλία της γλώσσας. Eclass.upatras.
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1316/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%83%CE%B1%CE%B2%CE%B2%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82%20ergasia108.pdf>
(ανακτήθηκε: 16/6/2025)

Διδακτικό Σενάριο στη Γλώσσα με το μοντέλο των Πολυγγραμματισμών

Φωτεινή Γκόρου

Περίληψη

Οι πολυγγραμματισμοί στην εκπαίδευση αναφέρονται στην ικανότητα των μαθητών/τριών να κατανοούν, να αναλύουν και να παράγουν νόημα χρησιμοποιώντας ποικίλες μορφές επικοινωνίας και μέσων, πέρα από τον παραδοσιακό γραπτό λόγο. Η συγκεκριμένη εισήγηση αποτελεί παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, του μαθήματος της Διδακτικής της Γλώσσας II, που αξιοποιώντας το μοντέλο των πολυγγραμματισμών, προτείνει μια σειρά δραστηριοτήτων σε ενότητα του μαθήματος της Γ' Δημοτικού. Οι δραστηριότητες έχουν κυρίως βιωματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα, ώστε να προκαλέσουν και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Το διδακτικό σενάριο προτείνει καλές πρακτικές για ομαδική συνεργασία, επιχειρεί να συσχετίσει το γνωστικό αντικείμενο με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, χρησιμοποιεί ψηφιακά και εποπτικά μέσα και παροτρύνει τους μαθητές/τριες να εκφραστούν και να δημιουργήσουν με ποικίλους τρόπους. Επίσης, προτείνει επιπρόσθετες δράσεις, προκειμένου να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον στους μαθητές/τριες και για να αποκτήσει διαθεματικό χαρακτήρα. Με κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Το μοντέλο των πολυγγραμματισμών στο δημοτικό σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, όπου η επικοινωνία είναι όλο πιο πολύπλοκη, ενισχύει την κριτική σκέψη και την ικανότητα των μαθητών/τριών να μαθαίνουν και να προσαρμόζονται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Μοντέλο Πολυγγραμματισμών, διδακτικό σενάριο, δραστηριότητες

1.Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος πολυγγραμματισμοί δημιουργήθηκε το 1994 στο Νέο Λονδίνο (ΗΠΑ), σε επιστημονική συζήτηση για το μέλλον του γραμματισμού (The New London Group, 1996). Το διδακτικό μοντέλο των Πολυγγραμματισμών στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών αξιοποιώντας πολυτροπικά είδη κειμένων (Kalantzis & Cope, 1999). Επίσης, ενισχύει τις τεχνολογικές δεξιότητες, καλλιεργεί την ομαδικότητα και αυξάνει τη συμμετοχή και επικοινωνιακή επάρκεια των παιδιών (The New London Group, 1996). Η παιδαγωγική των Πολυγγραμματισμών συνιστά μια δυναμική και πολύπλευρη προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στην εξοικείωση μαθητών/τριων και εκπαιδευτικών με πηγές κατανόησης του κόσμου που εκτείνονται πέραν του γλωσσικού πεδίου, συμπεριλαμβανομένων

των οπτικών και ηχητικών μορφών. Το συγκεκριμένο μοντέλο συμπληρώνει τις καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές του παραδοσιακού γραμματισμού, εστιάζει στην ενίσχυση της γλωσσικής και κοινωνικής ικανότητας των μαθητών, αναγνωρίζει την εγγενή ποικιλομορφία στην παραγωγή νοήματος στη σύγχρονη εποχή και επιδιώκει οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να εξελιχθούν σε ενεργούς διαμορφωτές και συντελεστές του κοινωνικού μέλλοντος (Cope & Kalantzis 2000).

Ο βασικός όρος που εισάγει είναι το σχέδιο που αφορά στη στρατηγική χρήση όλων των υπάρχοντων πόρων με στόχο τη δόμηση και τη δημιουργία ενός κειμένου. Το σχέδιο περιλαμβάνει το σχεδιασμένο που αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους, τον σχεδιασμό ο οποίος στοχεύει στην αναμόρφωση των διαθέσιμων πόρων για ένα νέο επικοινωνιακό γεγονός και το ανασχεδιασμένο όπου σχεδιάζονται νέοι πόροι για τη δημιουργία νοημάτων (Τσάμη, 2018). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), η υιοθέτηση του σχεδίου στη διδασκαλία της γλώσσας συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα προάγει την ενασχόληση και την εμπάθυνση σε μια πληθώρα γλωσσικών μορφών, και νοημάτων.

2.Διδακτική Μεθοδολογία

Οι διδακτικές προτάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών διατηρούν τις θεμελιώδεις αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού και ενσωματώνουν συμπληρωματικές αρχές, όπως είναι:

- Η πολυεπίπεδη και πολυτροπική προσέγγιση των κειμένων
- Η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων στους /στις μαθητές/ τριες
- Η αξιοποίηση της προσωπικής και κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών/τριών (Χατζησαββίδης, 2010)

Το διδακτικό Μοντέλο των Πολυγραμματισμών εμπεριέχει τέσσερα στάδια διδασκαλίας:

- *Την Τοποθετημένη Πρακτική* όπου αξιοποιούνται κείμενα από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών/τριών, οι εμπειρίες και τα βιωμάτων τους
- *Την Ανοικτή διδασκαλία* στάδιο στο οποίο κατανοούνται οι γλωσσικοί μηχανισμοί και τα στοιχεία των κειμένων
- *Την Κριτική πλαισίωση* στο οποίο ερμηνεύονται τα κείμενα σε συνάρτηση με κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που εντάσσονται
- *Τη Μετασχηματισμένη πρακτική* στάδιο στο οποίο πραγματοποιείται η μεταφορά των κειμένων σε νέο κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο (Cope & Kalantzis 2000)

Αναλυτικότερα, η Τοποθετημένη Πρακτική συνιστά παιδαγωγικό πλαίσιο που εντάσσει τη διδακτική διαδικασία, τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση εντός του κόσμου των παιδιών. Βασίζεται στην αξιοποίηση αυθεντικών εμπειριών και υφιστάμενων σχεδίων, κυρίως αυτών που αναδύονται από τις εμπειρίες των μαθητών/τριών. Η εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής προοπτικής στοχεύει στην

αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση καθώς και στην επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων των μαθητών/τριών. Η Ανοιχτή Διδασκαλία αποτελεί παιδαγωγική προσέγγιση που συνδέει τη διδακτική διαδικασία με τις δεξιότητες των μαθητών/τριών, με στόχο την καλλιέργεια συστηματικής, αναλυτικής και συνειδητής κατανόησης. Σε αυτό το στάδιο απαιτείται η χρήση ρητής μεταγλώσσας από τον/την εκπαιδευτικό, για την περιγραφή και ερμηνεία των νοημάτων του σχεδίου και κατάλληλες παρεμβάσεις του/της που συμβάλουν στην επέκταση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να αποκτήσουν σαφείς πληροφορίες. Η Ανοιχτή Διδασκαλία αναδεικνύει τα αποτελέσματα της συνεργασίας μαθητή/τριας-εκπαιδευτικού και στοχεύει στη συνειδητή επίγνωση και έλεγχο της μάθησης. Η Κριτική Πλαισίωση αφορά στην κατανόηση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του σχεδίου. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την ευελιξία της γλώσσας, ενθαρρύνονται στην κριτική ανάλυση εννοιών που διδάσκονται και εντάσσουν την πρακτική τους γνώση και την συνειδητή κατανόηση μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Τέλος, η Μετασχηματισμένη Πρακτική δίνει έμφαση στην ικανότητα των μαθητών/τριών να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις τους σε νέα και διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Kalantzis & Cope 2006).

Η βασική διδακτική προσέγγιση που προτείνεται για το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσεται η συνεργασία, η επικοινωνία και το ομαδικό πνεύμα μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2000). Διδακτικές τεχνικές που επίσης αξιοποιούνται αποτελούν οι ερωταποκρίσεις, ο καταγισμός ιδεών, η ψηφιακή παρουσίαση της νέας γνώσης, βιωματικά ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες και ατομικές εργασίες, ως εργαλεία αξιολόγησης. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ρόλο καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και συμβουλευτικό και οι μαθητές/τριες αποκτούν ενεργό ρόλο, συνεργάζονται και επιλύουν προβλήματα αναπτύσσοντας στάσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο ενός οικολογικού κειμένου της Γλώσσας με διαθεματικές προεκτάσεις.

3. Διδακτικό Σενάριο στη Γλώσσα με το Μοντέλο των Πολυγραμματισμών

3.1 Μαθησιακό προφίλ μαθητών

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες της Γ' τάξης, στο 7^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων. Το συγκεκριμένο τμήμα απαρτίζεται από 15 μαθητές, 4 κορίτσια και 11 αγόρια. Ένα κορίτσι είναι από άλλη χώρα, δεν γνωρίζει ελληνικά και παρακολουθεί μαθήματα και στο τμήμα ΖΕΠ του σχολείου. Στα αγόρια υπάρχουν δύο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, το ένα με δυσλεξία και το άλλο με δυσπραξία, τα οποία πηγαίνουν κάποιες ώρες στο τμήμα Ένταξης. Όλοι οι μαθητές έχουν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά, με εξαίρεση τη μαθήτριά που παρακολουθεί το τμήμα ΖΕΠ και κατάγεται από μουσουλμανική χώρα. Σε γενικές γραμμές το τμήμα έχει τις απαιτούμενες δεξιότητες που χρειάζονται στη Γ' τάξη. Τα παιδιά έχουν λογική σκέψη

και αφαιρετική ικανότητα, διακρίνονται για την παρατηρητικότητά τους, διαθέτουν την ανάλογη γλωσσική ικανότητα, μνήμη, αναλυτικοσυνθετική σκέψη και κριτική ικανότητα. Επίσης, παρουσιάζουν αρκετές κοινωνικές δεξιότητες, διακατέχονται από ομαδικό πνεύμα, έχουν ικανότητες ατομικής και ομαδικής εργασίας, μπορούν να κάνουν διάλογο και να ανταλλάσσουν απόψεις, να ακούνε προσεκτικά, να σέβονται τους/τις συμμαθητές/τριες τους και να επιλύουν αρμονικά τις διαφορές και συγκρούσεις τους.

3.2 Διδακτικοί στόχοι

Το συγκεκριμένο σενάριο έχει τίτλο «Προστατεύω το περιβάλλον» και αναφέρεται στο κείμενο «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης», από το βιβλίο της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού, που εντάσσεται στην 4^η ενότητα 4, στο 1^ο Τεύχος.

Οι βασικοί σκοποί του σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες:

- Να εξοικειωθούν με τον κειμενικό τύπο της αφήγησης
- Να μάθουν την κλίση των ουδέτερων ουσιαστικών σε –ο και σε –ι.
- Να εμπλακούν σε πολυτροπικές δραστηριότητες για να αναπτύξουν τις αναγνωστικές και γραπτές τους δεξιότητες
- Να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση
- Να ενισχύσουν τη συνεργατική μάθηση και την αυτενέργειά τους

Όσον αφορά στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο. Συγκεκριμένα, στις γνώσεις για τη γλώσσα, οι μαθητές/τριες;

- Να μελετήσουν βασικά δομικά χαρακτηριστικά του κειμενικού τύπου της αφήγησης
- Να εντοπίσουν τα δομικά χαρακτηριστικά της αφήγησης μέσα στο κείμενο
- Να αναγνωρίσουν τα γλωσσικά μέσα που χαρακτηρίζουν ένα αφηγηματικό κείμενο
- Να παράγουν αφηγηματικά κείμενα
- Να προσεγγίσουν την αφήγηση από κείμενο με οικολογικό θέμα
- Να αντιληφθούν την έννοια των ουδέτερων ουσιαστικών σε –ο και σε –ι και να μάθουν να κλίνουν ουδέτερα ουσιαστικά σε –ο και –ι
- Να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα μέσα από κείμενο
- Να εμπλακούν σε δραστηριότητες μετασχηματισμού και δημιουργίας

Στις γνώσεις για τον κόσμο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες :

- Να μάθουν για την δεντροφύτευση
- Να μάθουν να προστατεύουν και να σέβονται το περιβάλλον
- Να αξιοποιήσουν την γνώση για την δεντροφύτευση στην καθημερινότητά τους
- Να μάθουν να μη πετάνε σκουπίδια κάτω

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες αποτελεί η αναγνώριση και η διάκριση των αρσενικών, των θηλυκών και των ουδέτερων ουσιαστικών.

4. Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας- Μαθησιακές δραστηριότητες

Στην αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πορείας με βάση το διδακτικό μοντέλο των Πολυγραμματισμών παρουσιάζονται οι προτεινόμενες μαθησιακές δραστηριότητες, ο προσδοκώμενος διδακτικός στόχος, η εκτιμώμενη διάρκεια κάθε δράσης και τα εποπτικά μέσα που απαιτούνται σε κάθε στάδιο διδασκαλίας.

4.1 Τοποθετημένη πρακτική

Βιώνοντας το γνωστό (5 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Δεντροφύτευση»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να μοιραστούν προσωπικές σκέψεις/εμπειρίες για την δεντροφύτευση.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές/τριες αν γνωρίζουν τι είναι η δεντροφύτευση, αν έχουν κάνει ποτέ, σε ποιο μέρος έκαναν, τι φύτεψαν και με ποιον ήταν όταν την έκαναν και οι μαθητές/τριες αναφέρουν στην ολομέλεια σχετικά προσωπικά τους βιώματα.

Βιώνοντας το νέο (5 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Αναλαμβάνουμε δράση»

Στόχος: Μετάβαση σε νέα δεδομένα και προβληματισμούς με άξονα το κείμενο «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης».

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το πολυτροπικό κείμενο «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης» (εγχειρίδιο της Γ' Δημοτικού, Ενότητα 4: Ο κόσμος γύρω μας) και υποβάλλει ερωτήσεις πριν την ανάγνωση: Διαβάζοντας τον τίτλο για τι πιστεύετε ότι μιλάει το κείμενο; Τι πληροφορίες μας δίνει η εικόνα που συνοδεύει το κείμενο; Τι είδος κειμένου πιστεύετε ότι είναι; Οι μαθητές/τριες δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα του/της εκπαιδευτικού εκθέτοντας προσωπικούς προβληματισμούς και σκέψεις στην ολομέλεια.

Εποπτικά μέσα/εργαλεία: διαδραστικός πίνακας, υπολογιστής

Φύλλο εργασίας : 1

Εικόνα 1: Φύλλο Εργασίας 1 – Κείμενο

Πηγή: Γλώσσα Γ' Δημοτικού

... Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης ...

Απέναντι απ' το σχολείο μας είναι ένα παλιό οικόπεδο, που κανένας δεν ξέρει τους ιδιοκτήτες του και που λίγο πολύ έχει γίνει σκουπιδότοπος. Όλες οι γάτες και τα σκυλιά της γειτονιάς εκεί μαζεύονται και σκαλίζουν τα σκουπίδια που πετάνε διάφοροι. Τις ζεστές μέρες είναι να πιάνεις τη μύτη σου!

Την ιδέα την είχε η Σόνια, και όλοι ενθουσιάστηκαμε. Βάλαμε κι ένα ωραίο κομμάτι στην εφημερίδα μας ανακοινώνοντας την υιοθεσία του οικοπέδου. Καλέσαμε όλες τις τάξεις να μας βοηθήσουν. Πρώτα απ' όλα, τηλεφωνήσαμε στο Δήμο και ζητήσαμε να καθαρίσει το οικόπεδο από τα σκουπίδια και να βάλει στη γωνία του έναν κάδο απορριμμάτων.

Η αλήθεια είναι πως το οικόπεδο άλλαξε όψη. Ο πατέρας ενός παιδιού της ΣΤ' τάξης ήρθε μ' ένα μηχανήμα και καθάρισε όλο το οικόπεδο από πέτρες και παλιοσιδέρα, που ήταν εκεί χρόνια τώρα.

Τα παιδιά της Ε' τάξης φτιάξαν μια ωραία πινακίδα, που ο πατέρας του Νίκου απ' την τάξη τους, που είναι ξυλουργός, την έστησε στη μέση του οικοπέδου πάνω σ' ένα στύλο, έτσι ώστε να τη βλέπουν όλοι.

Η πινακίδα έγραφε:



ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ,
ΜΗΝ ΠΕΤΑΤΕ ΤΑ ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ!
Ο ΧΩΡΟΣ ΥΙΟΘΕΤΗΘΗΚΕ
ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΤΟΥ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

[...] Σ' ένα σημείο το οικόπεδο είχε δύο δέντρα, που ήταν σχεδόν ξεραμένα. τα κλαδέψαμε, τα ποτίσαμε και πήραν τ' απάνω τους. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων μάς χάρισε ένα λάστιχο για το πότισμα κι ένα σπιτάκι ξύλινο για τα πουλιά. Βάζαμε σποράκια και νερό σχεδόν κάθε μέρα, και σε λίγο καιρό, δε θα το πιστέψετε, άρχισαν να έρχονται πουλιά στο σπιτάκι και πάνω στα δέντρα.

Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς το οικόπεδο από σκουπιδότοπος έγινε λουλουδότοπος. Σαν ανθίσανε τα πρώτα μας λουλούδια ήρθε και ο Δήμαρχος και μας ευχαρίστησε που φροντίζουμε τη γειτονιά, κι υποσχέθηκε να ποτίζει ο Δήμος τα λουλούδια και το χορτάρι το καλοκαίρι που θα είμαστε διακοπές.

Έχει δίκιο η δασκάλα! Μπορεί να μην μπορείς να φτιάξεις όλο τον κόσμο, αλλά το απέναντι οικόπεδο το κάναμε «παράδεισο», και μάλιστα –όπως είπε και η γυναίκα του διευθυντή μας, που είναι πολύ ζωόφιλη– «παράδεισο των πουλιών».

Ναννίνα Σακκά-Νικολακοπούλου, *Το βιβλιόδεντρο*, εκδ. Φυτράκη



4.2 Ανοιχτή διδασκαλία

Εννοιολογώντας – Θεωρία (15 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Μαθαίνω για την αφήγηση και την κλίση των ουδέτερων ουσιαστικών σε –ο και –ι »

Στόχος: Ρητή διδασκαλία του κειμενικού τύπου της αφήγησης και της κλίσης των ουδέτερων ουσιαστικών σε –ο και σε –ι.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει μια παρουσίαση με ελκυστικές διαφάνειες σχετικά με την θεωρία, τα δομικά χαρακτηριστικά της αφήγησης και της κλίσης των ουδέτερων ουσιαστικών σε –ο και σε –ι, αντλώντας εκπαιδευτικό υλικό από τον Οδηγό Εκπαιδευτικού και το Εγχειρίδιο της Γραμματικής.

Εποπτικά μέσα/εργαλεία: διαδραστικός πίνακας, παρουσίαση ppt

Φύλλο Εργασίας: 2

Εικόνα 2: Φύλλο Εργασίας 2 - Παρουσίαση Θεωρίας

Πηγή: Βιβλίο Γραμματικής Ε΄-ΣΤ΄

Αφήγηση

Για να αφηγηθούμε γεγονότα χρειάζομαστε: παλιότερους χρόνους, χρονικούς συνδέσμους, χρονικά επιρρήματα, χρονικές προτάσεις (για να δηλώσουμε τη χρονική στιγμή των γεγονότων), ρήματα δράσης, περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα για να παρουσιάσουμε τις εικόνες.

Κλίση Ουδέτερων Ουσιαστικών σε –ο

Ενικός αριθμός				
ονομαστική	το βουνό	το πιάτο	το άτομο	το λυκόσκυλο
γενική	του βουνού	του πιάτου	του ατόμου	του λυκόσκυλου
αιτιατική	το βουνό	το πιάτο	το άτομο	το λυκόσκυλο
κλητική	- βουνό	- πιάτο	- άτομο	- λυκόσκυλο

Πληθυντικός αριθμός				
ονομαστική	τα βουνά	τα πιάτα	τα άτομα	τα λυκόσκυλα
γενική	των βουνών	των πιάτων	των ατόμων	των λυκόσκυλων
αιτιατική	τα βουνά	τα πιάτα	τα άτομα	τα λυκόσκυλα
κλητική	- βουνά	- πιάτα	- άτομα	- λυκόσκυλα

Είδη αφηγηματικών κειμένων

Παραμύθια
Μύθοι
Θρύλοι
Απομνημονεύματα
Διηγήματα
Μυστοστορίες

Αφήγηση

1. Εξιστορώ ένα συμβάν που συνέβη στο παρελθόν.
2. Εξιστορώ ένα συμβάν που συνέβη στο παρόν.
3. Εξιστορώ ένα συμβάν που συνέβη στο μέλλον.
4. Εξιστορώ ένα συμβάν που συνέβη στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον.
5. Εξιστορώ ένα συμβάν που συνέβη στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον, αλλά και στο μέλλον.

Πώς αφηγούμαστε

Διαδοχικές
- Πού και πότε συμβαίνουν τα γεγονότα της ιστορίας που αφηγούμαστε;
- Πού είναι το κεντρικό πρόσωπο και ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν;
- Πού πρόβλημα αντιμετωπίζουν;
- Δε πως γεγονός (έναντι η ιστορία);
- Δε πως γεγονός (ή πράξη) συνεχίζεται;
- Πού τελειώνει η ιστορία;
- Τι σκέφτονται οι ήρωες/ήρωισσες τα πρόσωπα (κυρίως το κεντρικό πρόσωπο) για ό,τι συνέβη;
- Ποιος είναι ο διπλός μου ανάθετος για την ιστορία;

Παλαιά μέσα
- Παραδοσιακά ή σύγχρονα για την αφήγηση των γεγονότων.
- Ήρωες για ζωντανά και μάλιστα στην αφήγηση των γεγονότων (ή στις παραστάσεις).
- Χρονική και αιτιατική πρόταση.
- Χρονική σύνδεση, χρονική ενότητα, φάσεις που διδάσκουν χρόνο.
- Ουσιαστικά και επίθετα στις παραστάσεις.

Αφηγητική
- Αφηγητική.
- Αφηγητική.

Τα ουδέτερα ουσιαστικά που τελειώνουν σε -ο

Τελειώνουν με ο : το δέντρο
Είναι υζόνια (το νερό), παροξύνονται (το γραμμάτιο) και προπαρξύνονται (το βήμα).
Τα υζόνια και παροξύνονται τονίζονται σε όλες τις πτώσεις όπως τονίζονται στην ονομαστική του ενικού: το κιάλι, το κιάλι – τα κιάλι, των κιάλι.
Τα προπαρξύνονται που είναι σύνθετες λέξεις τονίζονται σε όλες τις πτώσεις και τονίζονται στην ονομαστική του ενικού: το λιαδεσκούλι, του λιαδεσκούλι – τα λιαδεσκούλια, των λιαδεσκούλι.
Τα υζόνια που προπαρξύνονται σε -ο καταβιβάζουν τον τόνο κατά μια σκέψη στη γενική του ενικού και του πληθυντικού: το πρόσωπο – του προσώπου, τα πρόσωπα – των προσώπων.

Τα ουδέτερα ουσιαστικά τελειώνουν σε -ι

Τελειώνουν με ι : το κορίτσι, το αγόρι.
Εκείνα έχουν φωνήεν πριν από την κατάληξη πίνυνον γ πριν από το ι σε όλες τις πτώσεις που δε τελειώνουν σε -ι : το τσάι – του τσαγιού το ρολόι – του ρολογιού.
Όσοι είναι υποκοριστικά και έχουν κατάληξη -άκι και -ούλι δε σχηματίζουν γενική ούτε στον πληθυντικό αριθμό.

Ουσία
Το ουδέτερο ουσιαστικό που τελειώνει σε -ο τελειώνει με -ο. Πλάσματος το γάλα, λαός, κρέας, σπέρμα, ούρο και άλλα, τα οποία γράφονται με ο.

Κλίση Ουδέτερων Ουσιαστικών σε -ι

Ενικός αριθμός				
ονομαστική	το κρασί	το τραγούδι	το σκυλάκι	το μικρούλι
γενική	του κρασιού	του τραγουδιού	-	-
αιτιατική	το κρασί	το τραγούδι	το σκυλάκι	το μικρούλι
κλητική	- κρασί	- τραγούδι	- σκυλάκι	- μικρούλι
Πληθυντικός αριθμός				
ονομαστική	τα κρασιά	τα τραγούδια	τα σκυλάκια	τα μικρούλια
γενική	των κρασιών	των τραγουδιών	-	-
αιτιατική	τα κρασιά	τα τραγούδια	τα σκυλάκια	τα μικρούλια
κλητική	- κρασιά	- τραγούδια	- σκυλάκια	- μικρούλια

Εννοιολογώντας –εμπέδωση μακροδομής (20 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Αφηγητοκρυψώνες»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να βρίσκουν και να ξεχωρίζουν να αφηγηματικά κείμενα και να εξοικειωθούν με τα δομικά συστατικά του κειμενικού τύπου της αφήγησης.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε τέσσερις ομάδες και δίνει σε κάθε μια ένα καλάθι, ώστε να μαζέψουν τις κρυμμένες καρτέλες μέσα από την τάξη. Η κάθε ομάδα μέσα σε 5 λεπτά ψάχνει και μαζεύει τις καρτέλες μέσα στο καλάθι της, με τη συνοδεία διασκεδαστικής μουσικής. Όταν περάσουν τα 5 λεπτά, μετράει ξεχωριστά η κάθε ομάδα τις καρτέλες που έχει βρει με τα κείμενα και προσπαθεί να βρει ποια είναι τα αφηγηματικά κείμενα καθώς και να καταγράψει τις διαφορές που έχουν στην δομή σε σχέση με τα υπόλοιπα είδη κειμένων. Νικήτρια ομάδα είναι αυτή που θα βρει τα περισσότερα σωστά.

Εποπτικά μέσα/εργαλεία: καρτέλες με διαφορετικά είδη κειμένων, υπολογιστής, ηχείο, καλάθια

Εννοιολογώντας – εμπέδωση μικροδομής (20 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Κυνήγι θησαυρού του –ο και του –ι »

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν, να κατατάξουν σωστά τα ουδέτερα ουσιαστικά σε –ο και –ι και να εξασκηθούν στην κλίση τους μέσα από ένα παιχνίδι εξερεύνησης και συνεργασίας.

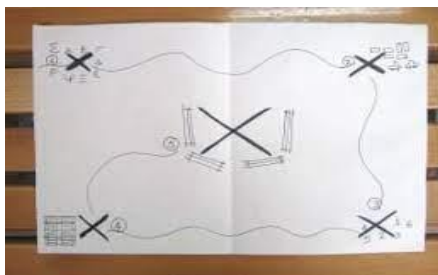
Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες και κάθε ομάδα παίρνει τον δικό της χάρτη. Η κάθε ομάδα πρέπει να ακολουθήσει σωστά τον χάρτη της τάξης, ώστε να βρει τα χαμένα ουσιαστικά, που είναι γραμμένα πάνω σε μπαλόνια. Μόλις βρίσκει ένα μπαλόνι με ουσιαστικό, θα πρέπει όλα τα μέλη της ομάδας να γυρίσουν στην έναρξη, όπου εκεί υπάρχουν δύο μεγάλα κουτιά για κάθε ομάδα. Στο πρώτο κουτί έχει από έξω ένα αυτοκόλλητο με την κατάληξη -ο και στο δεύτερο την κατάληξη –ι. Στόχος είναι η τοποθέτηση του κάθε μπαλονοουσιαστικό στο κατάλληλο κουτί. Αφού τοποθετηθούν όλα τα μπαλονοουσιαστικά, η κάθε ομάδα επιλέγει ένα ουσιαστικό που έχει βάλει σε κάθε καλάθι, δηλαδή ένα ουσιαστικό σε –ο και ένα σε –ι, ώστε να το κλίνει σε ένα χαρτόνι που της έχει δοθεί. Κάθε σωστή τοποθέτηση μπαλονοουσιαστικών κερδίζει από έναν βαθμό και από δύο βαθμούς η κάθε σωστή κλίση. Όταν όλα τα μπαλονοουσιαστικά τοποθετηθούν στα κουτιά και ολοκληρωθεί η κλίση των ουσιαστικών, γίνεται καταμέτρηση και νικήτρια ομάδα είναι αυτήν με τους περισσότερους βαθμούς.

Εποπτικά μέσα/ εργαλεία: μπαλόνια, χαρτιά A4 για τον χάρτη, μαρκαδόροι, μπαλόνια, κουτιά, αυτοκόλλητα, χαρτόνια.

Φύλλο εργασίας:3

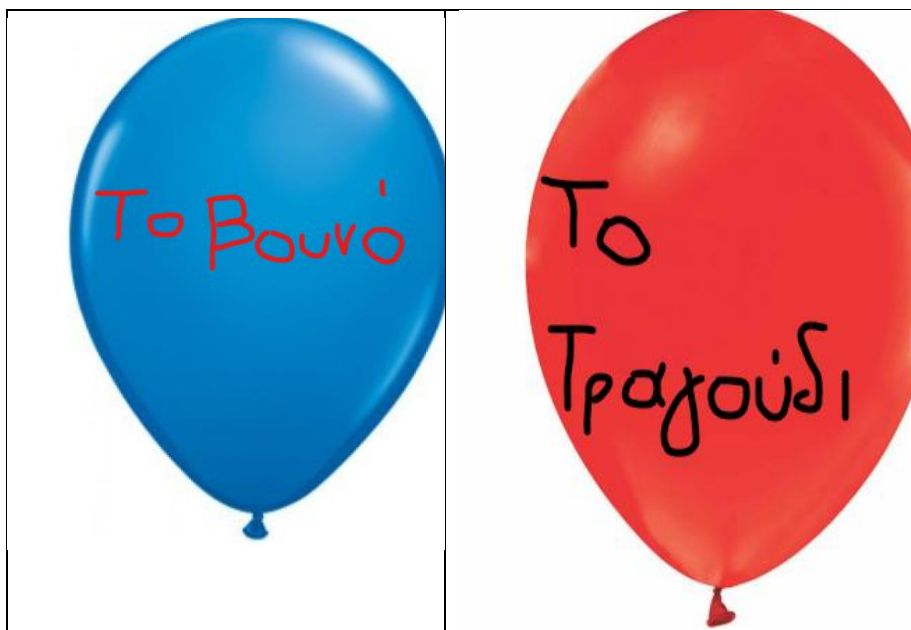
Εικόνα 3: Φύλλο Εργασίας 3- Χάρτης κρυμμένων ουσιαστικών

Πηγή: Ιδία επεξεργασία



Εικόνα 4: Μπαλονοουσιατικά

Πηγή: Ιδία επεξεργασία



4.3.Κριτική πλαισίωση

Αναλύοντας λειτουργικά (20 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Κατανοώ τη δεντροφύτευση»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να κατανοούν, να αναλύουν και να αντιλαμβάνονται τα δομικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμένου.

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα διαβάζει το κείμενο, που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει φύλλο εργασίας με τις εξής ερωτήσεις: Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας; Πού έγινε; Πότε έγινε; Τι έγινε στην αρχή; Τι έγινε στη μέση της ιστορίας; Τι έγινε στο τέλος; Τι γράφει η πινακίδα; Γιατί γράφει αυτό; Ποιοι άλλοι συμμετείχαν; Κάθε ομάδα συζητά και απαντά στα αντίστοιχα ερωτήματα του φύλλου εργασίας.

Εποπτικά μέσα/εργαλεία: υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας

Φύλλο εργασίας :4

Εικόνα 5: Φύλλο Εργασίας 4-Ανάλυση κειμένου

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Ανάλυση κειμένου

Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας;

Πού έγινε;	
Πότε έγινε;	
Τι έγινε στην αρχή;	
Τι έγινε στη μέση της ιστορίας;	
Τι έγινε στο τέλος;	

Τι γράφει η πινακίδα και γιατί το γράφει;	
Ποιοι άλλοι συμμετείχαν;	

Αναλύοντας κριτικά (10 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Επεξεργάζομαι κριτικά το κείμενο»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να αναλύουν και να επεξεργάζονται κριτικά το κείμενο.

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες εμβαθύνουν στο κείμενο απαντώντας ερωτήσεις όπως: Ποια είναι η προθετικότητα του κειμένου; Γιατί γράφτηκε; Σε ποιον απευθύνεται; Τι πιστεύετε ότι έγινε μετά; Τι συναισθήματα είχαν τα παιδιά; Εντοπίζουμε την άποψη του συγγραφέα στο κείμενο; Ποια μηνύματα περνάει; Θα βάζατε άλλο τίτλο; Τι πιστεύετε ότι θα γινόταν αν δεν πραγματοποιούνταν η ιδέα της Σόνιας; Τι πινακίδα θα γράφατε εσείς;

Εφαρμόζοντας κατάλληλα (30 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Το δικό μας κομμάτι γης»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν την αποκτηθείσα γνώση για την παραγωγή αφηγηματικού λόγου.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να γράψουν και να ζωγραφίσουν για το δικό τους κομμάτι γης. Πώς βρήκαν και αποφάσισαν να υιοθετήσουν αυτό το κομμάτι γης; Τι φυτά έχει; Ποιες εργασίες θα κάνουν για να το φροντίζουν; Αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα και αν ναι, ποιο; Πώς εξελίχθηκε ο κήπος τους; Ο καλύτερος και ο πιο δημιουργικός κήπος θα βραβευτεί. Προκειμένου οι μαθητές/τριες να παράγουν τα κείμενά τους, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει στην ολομέλεια βασικές πληροφορίες σχετικές με την αφήγηση και ακολουθούνται τα ακόλουθα στάδια:

- Προσυγγραφικό στάδιο: Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει τη δομή της λογοτεχνικής αφήγησης στους μαθητές.
- Συγγραφικό στάδιο: Οι μαθητές/τριες γράφουν το κείμενο και ζωγραφίζουν τον κήπο τους.
- Μετασυγγραφικό στάδιο: Ο κάθε μαθητή/τρια σηκώνεται στον πίνακα και διαβάζει την ιστορία του/της και δείχνει τι ζωγράφισε. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες αξιολογούν αν τηρεί τις προϋποθέσεις του αφηγηματικού κειμένου και ψηφίζουν αν τους αρέσει η ζωγραφιά του κήπου του/της.

Φύλλο εργασίας:5 (εργασίες/κείμενα μαθητών)

Εικόνα 6: Δομή λογοτεχνικής αφήγησης

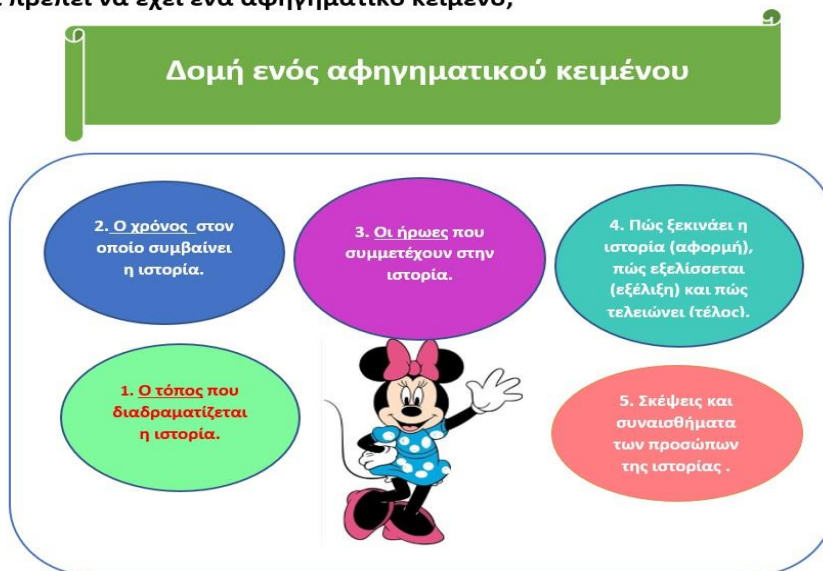
Πηγή: παρουσίαση στο μάθημα Διδακτική της Γλώσσας II - Πρακτική Άσκηση

Λογοτεχνική Αφήγηση	-Χωροχρονικό πλαίσιο (χώρος, χρόνος, πρόσωπα)	-Παρελθοντικοί χρόνοι
	-Αρχική κατάσταση	-Ιστορικός ενεστώτας
	-Εμφάνιση προβλήματος	-Επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου και του τόπου
	-Εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος και δράσεις των πρωταγωνιστών (επεισόδια)	-Ευθύς και πλάγιος λόγος
	-Αποτελέσματα προσπαθειών και λύση του προβλήματος	-Παρομοιώσεις, μεταφορές
	-Αξιολόγηση των γεγονότων/ηρώων	-Αξιολογικοί δείκτες, συνυποδηλωτικός λόγος (περιγραφικά τμήματα)
	-Επιμύθιο	

Εικόνα 7:Βασικά χαρακτηριστικά αφηγηματικών κειμένων

Πηγή: η τάξη μας (ιστολόγιο)

Τι πρέπει να έχει ένα αφηγηματικό κείμενο;



Εφαρμόζοντας δημιουργικά (35 λεπτά)

Τίτλος δραστηριότητας: «Κάνω αφίσα για την προστασία του περιβάλλοντος»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες αναπλαισιώνουν τις γνώσεις τους παράγοντας μία αφίσα.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τις τέσσερις ομάδες των παιδιών να δημιουργήσουν μία αφίσα για την προστασία του περιβάλλοντος. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στο τέλος την αφίσα της στην τάξη και ψηφίζουν την καλύτερη, η οποία θα δημοσιευθεί στην εφημερίδα του σχολείου για την παγκόσμια ημέρα του περιβάλλοντος. Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί κατάλληλα τις ομάδες για τη δημιουργία αφίσας και η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται με τα εξής στάδια:

- Προσυγγραφικό στάδιο: Ο/ Η εκπαιδευτικός δίνει τη δομή της αφίσας σε κάθε ομάδα και τα μέλη συζητούν για το πώς θα τη δημιουργήσουν, τι θα χρειαστούν και χωρίζουν τις αρμοδιότητες.
- Συγγραφικό στάδιο: : Οι μαθητές/τριες δημιουργούν την αφίσα.

- Μετασυγγραφικό στάδιο: Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την αφίσα της σε όλη την τάξη και ψηφίζουν την καλύτερη, ώστε να δημοσιευθεί στην εφημερίδα του

Πώς δημιουργούμε αφίσες		
Διαδικασίες	Δομικά χαρακτηριστικά	Γλωσσικά και εικονιστικά μέσα
Πώς δημιουργούμε την αφίσα μίας εκδήλωσης	Σκεφτόμαστε τον τίτλο/κεντρικό μήνυμα και το είδος της εκδήλωσης -Γράφουμε ποιος διοργανώνει την εκδήλωση, τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της	-Χρήση ουσιαστικών για τις βασικές πληροφορίες της εκδήλωσης -Χρήση επιρρηματικών προσδιορισμών του τόπου και του χρόνου
	-Αναφέρουμε ποια άτομα θα λάβουν μέρος (συντελεστές) -Αναγράφουμε τα στοιχεία επικοινωνίας των υπευθύνων ή και ένα τηλέφωνο για πληροφορίες -Επιλέγουμε τις εικόνες, τα χρώματα ή τα σχέδια που θα υπάρχουν στην αφίσα για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον -Επιλέγουμε το φόντο της αφίσας (αντίθεση φόντου-γραμμάτων) -Φροντίζουμε ώστε το κεντρικό μήνυμα να είναι πιο μεγάλο και να ξεχωρίζει	-Επιλογή του μεγέθους των γραμμάτων και του τρόπου γραφής τους (κεφαλαία ή πεζά, έντονα ή πλάγια) - Διαμόρφωση της διάταξης των στοιχείων της αφίσας (από δεξιά προς τα αριστερά και από πάνω προς τα κάτω)

σχολείου.

Εποπτικά μέσα/εργαλεία: Χαρτί Α3 για τις αφίσες, μαρκαδόροι
Φύλλο Εργασίας: 6 (ομαδικές αφίσες)

Εικόνα 8: Οδηγίες για δημιουργία αφίσας

Πηγή: Παρουσίαση στο μάθημα Διδακτική της Γλώσσας II - Πρακτική Άσκηση

Πώς δημιουργούμε αφίσες		
Διαδικασίες	Δομικά χαρακτηριστικά	Γλωσσικά και εικονιστικά μέσα
Πώς δημιουργούμε την αφίσα μίας εκδήλωσης	Σκεφτόμαστε τον τίτλο/κεντρικό μήνυμα και το είδος της εκδήλωσης -Γράφουμε ποιος διοργανώνει την εκδήλωση, τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της	-Χρήση ουσιαστικών για τις βασικές πληροφορίες της εκδήλωσης -Χρήση επιρρηματικών προσδιορισμών του τόπου και του χρόνου
	-Αναφέρουμε ποια άτομα θα λάβουν μέρος (συντελεστές) -Αναγράφουμε τα στοιχεία επικοινωνίας των υπευθύνων ή και ένα τηλέφωνο για πληροφορίες -Επιλέγουμε τις εικόνες, τα χρώματα ή τα σχέδια που θα υπάρχουν στην αφίσα για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον -Επιλέγουμε το φόντο της αφίσας (αντίθεση φόντου-γραμμάτων) -Φροντίζουμε ώστε το κεντρικό μήνυμα να είναι πιο μεγάλο και να ξεχωρίζει	-Επιλογή του μεγέθους των γραμμάτων και του τρόπου γραφής τους (κεφαλαία ή πεζά, έντονα ή πλάγια) - Διαμόρφωση της διάταξης των στοιχείων της αφίσας (από δεξιά προς τα αριστερά και από πάνω προς τα κάτω)

5.Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, στηρίζονται στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών, με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και των φύλλων εργασιών κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας και στην καταγραφή δεδομένων από τον/την εκπαιδευτικό, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας (συστηματική παρατήρηση), αναφορικά με την πορεία της διδασκαλίας και την εκπόνηση των δραστηριοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, στο στάδιο της Τοποθετημένης Πρακτικής οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά, μοιράστηκαν εμπειρίες και σκέψεις τους στην ολομέλεια και απάντησαν στα

ερωτήματα που τέθηκαν προφορικά από την εκπαιδευτικό, σχετικά με το κείμενο που θα ακολουθήσει. Στο στάδιο της Ανοιχτής Διδασκαλίας οι μαθητές/τριες διδάχθηκαν για την αφήγηση και την κλίση των ουδέτερων ουσιαστικών σε –ο και –ι μέσα από παρουσίαση (PowerPoint) και με τη συμμετοχή στα παιχνίδια αποτύπωσαν έμπρακτα το βαθμό κατανόησης στα νέα γνωστικά αντικείμενα. Στην Κριτική Πλαισίωση, στη Λειτουργική και Κριτική Ανάλυση του κειμένου, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών ήταν εφικτή μέσα από τα ερωτήματα του 4^{ου} Φύλλου Εργασίας και από συγκεκριμένες προφορικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Στο στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να αξιολογηθούν μέσα από προσωπικό τους αφηγηματικό κείμενο και από την ομαδική εικαστική εργασία.

Η διδασκαλία πέτυχε τους στόχους που αρχικά είχαν τεθεί, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά και οι δραστηριότητες κινητοποιήσαν το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Η διδασκαλία κύλησε ομαλά, χωρίς προβλήματα. Δραστηριότητες που δεν επιτεύχθηκαν ήταν στο Εννοιολογώντας – Εμπέδωση Μακροδομής η δραστηριότητα Αφηγητοκρυψώνες, στην Κριτική Πλαισίωση, στο Αναλύοντας Λειτουργικά, λόγω χρόνου δεν μοιράστηκε στα παιδιά το 4^ο Φύλλο Εργασίας, αλλά τα ερωτήματα τέθηκαν από την εκπαιδευτικό και απαντήθηκαν προφορικά από τους/τις μαθητές/τριες. Η δραστηριότητα Επεξεργάζομαι κριτικά το κείμενο, στο Αναλύοντας Κριτικά δεν επιτεύχθηκε, όπως και η δραστηριότητα «Το δικό μας κομμάτι γης», στο Εφαρμόζοντας Κατάλληλα, στο στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής. Αντίθετα, στο Εφαρμόζοντας Δημιουργικά, του προηγούμενου σταδίου, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ομαδικά και αποτύπωσαν εικαστικά σε αφίσες μηνύματα για την προστασία του περιβάλλοντος.

Σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν, καλές πρακτικές αποτέλεσαν η ομαδική συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες και παιχνίδια, η χρήση διαδραστικού πίνακα για παρουσίαση του κειμένου και του PowerPoint για ενεργοποίηση ενδιαφέροντος, η προσφορά ευκαιριών σε όλα τα παιδιά για συμμετοχή σε ερωτήματα που τέθηκαν με τον κατάλληλο χρόνο για να απαντήσουν, η προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η συνεχής παροχή κινήτρων μάθησης και θετικής ενίσχυσης των παιδιών, η επίβλεψη και υποστήριξη των εργασιών των μαθητών/τριών και η συσχέτιση του περιεχόμενου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών.

6.Συζήτηση

Προκειμένου να ολοκληρωθεί το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο και να επιτευχθούν όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες, είναι απαραίτητος ο επιπλέον διδακτικός χρόνος. Επίσης, σε αυτό το σενάριο μπορούν να προσαρτηθούν και επιπρόσθετες δραστηριότητες που θα το κάνουν πιο ελκυστικό, ενδιαφέρον και βιωματικό για τους/τις μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, μπορεί να πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική εκδρομή σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπου εκεί τα παιδιά

θα έχουν την δυνατότητα να συζητήσουν με ειδικούς, να γνωρίσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα που προκαλούν οι ανθρώπινες δραστηριότητες και να ενημερωθούν για τις δράσεις που αφορούν στην προστασία του περιβάλλοντος. Ακόμη, μπορεί να προγραμματιστεί επίσκεψη στην Πυροσβεστική Υπηρεσία της πόλης, για να μάθουν οι μαθητές/τριες για τις καταστροφικές συνέπειες των πυρκαγιών και με ποιο τρόπο μπορούν να αποτρέψουν τη φωτιά και να προστατεύσουν τη φύση. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος (Ενότητα 2, Μάθημα 4: «Ενδιαφερόμαστε για το περιβάλλον») οι μαθητές/τριες μπορούν να αναλάβουν δράση, υιοθετώντας ένα πάρκο της γειτονιάς τους και φροντίζοντας για την καθαριότητά του ή σε συνεννόηση με κατάλληλους φορείς να πραγματοποιήσουν δεντροφύτευση σε κάποιο χώρο που έχει καεί. Η επέκταση του σεναρίου μπορεί να πραγματοποιηθεί και στον χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν να καθαρίσουν, τόσο τον προαύλιο χώρο του σχολείου, όσο και τις αίθουσες και να δημιουργήσουν έναν δικό τους σχολικό κήπο που θα τον προσέχουν και θα τον φροντίζουν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια ολόκληρης της χρονιάς. Τέλος, υλικό από τις αφίσες που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές/τριες μπορεί να αναρτηθεί σε χώρο του σχολείου, διαμορφώνοντας μια γωνιά περιβάλλοντος και να διοργανώσουν οι μαθητές/τριες της τάξης μια γιορτή «Περιβάλλοντος» για τα παιδιά όλου του σχολείου.

7. Επίλογος

Η συγκεκριμένη διδασκαλία μου άρεσε ιδιαίτερα, καθώς ήταν μια διδασκαλία που σχεδίασα, οργάνωσα και υλοποίησα μόνη μου, ακολουθώντας τα βήματα του Μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Ένιωσα δημιουργική και γέμισα με πλήθος συναισθημάτων με την υλοποίηση της διδασκαλίας μου. Η εμπειρία της διδασκαλίας ήταν συναρπαστική και ταυτόχρονα πολύ απαιτητική. Αρχικά, ανησυχούσα για την πορεία της διδασκαλίας, αλλά η ανταπόκρισή των μαθητών/τριών της τάξης με εξέπληξε ευχάριστα. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στις συζητήσεις, έκαναν ερωτήσεις και μοιράστηκαν τις δικές τους σκέψεις. Η στιγμή που συνειδητοποίησα ότι είχαν κατανοήσει τα νέα μαθησιακά αντικείμενα ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική. Παρόλο που η προετοιμασία ήταν χρονοβόρα, η χαρά στα μάτια των μαθητών/τριών με αντάμειψε για όλο τον κόπο μου. Ταυτόχρονα, συνειδητοποίησα πόση υπευθυνότητα και προσοχή χρειάζεται να έχει ένας/μία εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μιλώντας ήρεμα και με ευγένεια και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες και κίνητρα προς όλα τα παιδιά.

Εικόνα 9: Αφίσες των παιδιών



Βιβλιογραφία

- Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος (2013). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Βιβλίο μαθητή (Α' τεύχος)* [Βιβλίο μαθητή]. ΙΤΥΕ Διόφαντος. ISBN 978-960-062-505-9
- Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος (επιμ. Τσιγκά Θεοδώρα) (2015, Σεπτέμβριος). *Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού: Βιβλίο μαθητή* [Βιβλίο μαθητή]. Οργανισμός Εκδόσεων Διόφαντος/ΙΤΥΕ – Υπουργείο Παιδείας. ISBN 978-960-062-604-9
- Καραχάλιου, Ε. (2024). *Διδακτική της Γλώσσας II – Πρακτική Άσκηση* (Παρουσίαση μαθήματος). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.
- Πλατάρου, Σ. (2023, 7 Ιανουαρίου). *Αφήγηση*. Ιστολόγιο «Η τάξη μας». <https://blogs.sch.gr/splatar/2023/01/07/afigisi/>
- Τσάμη, Β. 2018. *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: Κριτική ανάλυση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τομέας Γλωσσολογίας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. *Φιλολογος*, 113, 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Ντίνας Κ., Χατζηπαναγιωτίδου Α., Βακάλη Α., Κωτόπουλος Τ. & Στάμου Α. (επιμ.). «*Η πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000 (επιμ.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2006). From literacy to 'multiliteracies': Learning to mean in the new communications environment. *English Studies in Africa*, 49(1), 23-45.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 1999. «Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας». Στο Α.-Φ. 59 Χριστίδης (επιμ.), «*Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, τ.2 Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680-695.
- The New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

«Ο εγωιστής γίγαντας»: Μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών για μαθητές/τριες Γ' Δημοτικού

Αναστάσιος Τζίκας

Περίληψη

Βασική στοχοθεσία της μελέτης είναι ο σχεδιασμός ενός πλήρους διδακτικού σεναρίου με άξονα τον αφηγηματικό κειμενικό τύπο και τις κτητικές αντωνυμίες, αξιοποιώντας το αφηγηματικό κείμενο του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας, «Ο εγωιστής Γίγαντας». Το σενάριο αυτό εφαρμόστηκε μερικώς στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης κατά το έβδομο εξάμηνο σπουδών σε μαθητές/τριες της Γ' Δημοτικού στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος «Διδακτική της Γλώσσας II- Πρακτική Άσκηση». Το εν λόγω διδακτικό σενάριο βασίζεται στο Μοντέλο των Πολυγραμματισμών, το οποίο συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την πολυτροπικότητα και τις συμβάσεις των ποικίλων κειμενικών ειδών.

Λέξεις κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, Κτητικές αντωνυμίες, Βιώνοντας, Εννοιολογώντας, Αναλύοντας, Εφαρμόζοντας

0. Εισαγωγή

1. Γραμματισμός και πολυγραμματισμοί: Θεωρητικό υπόβαθρο/πλαίσιο

Σύμφωνα με τους Δενδρινού (2001: 218) και Χατζησαββίδη (2003: 406), «Η έννοια του γραμματισμού είναι συναφής με - ... - την έννοια του αλφαριθμητισμού, η οποία χρησιμοποιούνταν παλιότερα σε σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Στις σύγχρονες τεχνολογικές κοινωνίες, το επίπεδο γραμματισμού των πολιτών συνδέεται άμεσα με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, κατανοώντας, παράγοντας και αντιμετωπίζοντας κριτικά διάφορα είδη κειμένων τα οποία χρησιμοποιούνται και άρα θεωρούνται απαραίτητα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο».

Σχετικά με τη διδασκαλία, η εκπαίδευση γραμματισμού υποδιαιρείται σε δύο κατά βάση κατευθύνσεις (Δενδρινού, 2001·Μητσοκοπούλου. 2001):

- Ο λειτουργικός γραμματισμός, μέσα από τον οποίο σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που εσωκλείουν ποικίλα είδη γραμματισμών (π.χ. γλωσσικός γραμματισμός), εφόσον γίνουν αντιληπτές η επικοινωνιακή περίσταση και οι ανάγκες που εξυπηρετούνται σε αυτό. Βάσει των απαιτήσεων, προκαθορίζονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες που καλούνται να

οικειοποιηθούν από τους/τις μαθητάνοντες/ουσες στα πλαίσια των γραμματισμών ενασχόλησης (Δενδρινού, 2001: 218-219).

- Ο *κριτικός γραμματισμός*, ο οποίος αποβλέπει στην ανάδειξη των διαφόρων μορφών επικοινωνιακής κυριαρχίας. Ως επιδιωκόμενος στόχος της πτυχής αυτής ορίζεται η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, της δυνατότητας δηλαδή των μαθητών/τριών να αντιλαμβάνονται και να προσεγγίζουν ερμηνευτικά τις ιδεολογικές φορτίσεις και τα μηνύματα (π.χ. σεξιστικές ή ρατσιστικές ρήσεις) που φέρουν οι εκάστοτε γλωσσικές επιλογές (Μητσκοπούλου, 2001: 212).

Με βάση τους Δενδρινού (2001: 219) και Kalantzis και Cope (2001), προστίθεται στον γραμματισμό μία συμπληρωματική έννοια, αυτής του *πολυγλωσσισμού*, επισημαίνοντας: «Ο *πολυγλωσσισμός* αποσκοπεί στην πρόσθετη κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, συγκροτημένων (συνδυαστικά) από ένα ευρύ φάσμα μέσων (ακουστικών, οπτικών, νευματικών, ηλεκτρονικών), αλλά και πολιτισμικών πηγών και γλωσσικών κωδίκων στο πλαίσιο μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας».

Με αφορμή τον *πολυγλωσσισμό*, σύμφωνα με τον Χαραλαμπόπουλο (2006: 401), εφόσον το συγκεκριμένο πρόγραμμα συσχετίζεται και εμπνέεται από την παιδαγωγική του *(πολυ)γλωσσισμού*, θα έπρεπε να μεριμνά, ούτως ώστε η γλωσσική αγωγή να στηρίζεται σε φυσικές ως επί το πλείστον επικοινωνιακές περιστάσεις. Ακολούθως, ο Χατζησαββίδης (2003: 407) επεκτείνει το ίδιο σκεπτικό λέγοντας ότι οι *γλωσσισμοί* οποιουδήποτε είδους καθίσταται απαραίτητο να στηρίζονται σε περιστάσεις, επικοινωνιακά γεγονότα και είδη κειμένων που αφορούν «τον τρόπο που ζουν και πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές/τριες», και τα οποία εξάπτουν το ενδιαφέρον τους.

2. Δεδομένα και Μεθοδολογία

Ως μία μεθοδολογική προσέγγιση, η γλωσσική διδασκαλία υπό το πρίσμα του Μοντέλου των Πολυγλωσσισμών διακρίνεται, σύμφωνα με τους Kalantzis και Cope (1999: 689), σε τέσσερα στάδια:

1. Στην *τοποθετημένη πρακτική* ή (*«Βιώνοντας»*), η οποία σχετίζεται με την εμπλοκή των προαποκτηθεισών ιδεών/αντιλήψεων και των εμπειρικών βιωμάτων των μαθητών/τριών στη διδασκαλία μέσω της άντλησης θεματικών κειμένων με τα οποία ήρθαν σε αλληλεπίδραση στην καθημερινότητά τους μέσα από τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια.
2. Στην *ανοικτή διδασκαλία* ή (*«Εννοιολογώντας»*), η οποία στηρίζεται στην ‘εξήγηση’ από πλευράς του/της εκπαιδευτικού και στην ‘συνειδητοποίηση’ από την σκοπιά των μαθητών/τριών του πώς μερικοί γλωσσικοί μηχανισμοί και στοιχεία συντελούν στη συνοχή, στη δομή και στην κατανόηση ενός κειμένου.

3. Στην *κριτική πλαισίωση* ή (*«Αναλύοντας»*), η οποία απαιτεί την κριτική ερμηνευτική ματιά και εμβάθυνση του κειμένου από τον/τη μαθητή/τρια με βάση την ένταξή του σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.
4. Στη *μετασχηματισμένη πρακτική* ή (*«Εφαρμόζοντας»*), η οποία αφορά τη μεταβίβαση και την προσαρμογή ενός κειμένου από ένα επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλα.

Καθένα από τα παραπάνω στάδια επιμερίζεται σε δύο μικρότερα υποστάδια. Ειδικότερα:

- Τοποθετημένη Πρακτική («Βιώνοντας»):

- *Βιώνοντας το «γνωστό»*

Σε πρώτη φάση, χαρτογραφούμε το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών εμπλέκοντάς τους/τες στη διδασκαλία και καλώντας τους/τες να ενεργοποιήσουν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα βιώματά τους, προκειμένου να τούς κινηθεί το ενδιαφέρον και να συμμετάσχουν στο θέμα που πρόκειται να συζητηθεί κατά τη διδασκαλία.

- *Βιώνοντας το «νέο»*

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το κείμενο που πρόκειται να αναλυθεί επισταμένα, δίχως όμως να αναγνωστεί. Πραγματοποιείται μία προκαταρκτική συζήτηση περί κειμένου και οι μαθητές/τριες καλούνται να κάνουν τις πρώτες τους υποθέσεις/εικασίες για το περιεχόμενό του, αξιοποιώντας μόνο τα εξωκειμενικά του χαρακτηριστικά (π.χ. τίτλος, εικόνες, πίνακες κ.λπ.).

- Ανοικτή Διδασκαλία («Εννοιολογώντας»):

Προτού επιτευχθεί η υλοποίηση των δύο επιμέρους φάσεων του εν λόγω σταδίου, γίνεται αναφορά στη θεωρία. Πρόκειται, δηλαδή, για το αποκαλούμενο στάδιο *«Εννοιολογώντας - Θεωρία»*.

Σύμφωνα με το στάδιο αυτό, πραγματοποιείται μία συνοπτική εξήγηση της θεωρίας τόσο σε μάκρο- όσο και σε μικροεπίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται επιγραμματικά τόσο τα δομικά χαρακτηριστικά (συμβάσεις) που πλαισιώνουν τον εκάστοτε κειμενικό τύπο ενασχόλησης (μακροδομή) όσο και η θεωρία του γραμματικού φαινομένου που πρόκειται να μάς απασχολήσει (μικροδομή).

- *Εμπέδωση «Μακροδομής»*

Η φάση αυτή περιλαμβάνει την υλοποίηση μίας παιγνιώδους δραστηριότητας κατά την οποία δεν αξιοποιείται το προς ανάλυση κείμενο. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι η διάκριση των δομικών χαρακτηριστικών (σκελετός) που συναποτελούν τον εκάστοτε κειμενικό τύπο (μακροδομή). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία να αξιοποιήσει τόσο τη σχολική αίθουσα όσο και την πληθώρα των πολυποίκιλων εποπτικών μέσων που διαθέτει.

- *Εμπέδωση «Μικροδομής»*

Η φάση αυτή εμπεριέχει την υλοποίηση μίας παιγνιώδους δραστηριότητας κατά την οποία δεν αξιοποιείται το προς ανάλυση κείμενο. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι η εξοικείωση με τα γλωσσικά μέσα και ειδικότερα με το προς μελέτη γραμματικό φαινόμενο (μικροδομή). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να αξιοποιήσει τόσο τη σχολική αίθουσα όσο και την πληθώρα των πολυποίκιλων εποπτικών μέσων που διαθέτει.

- Κριτική Πλαισίωση («Αναλύοντας»):

- *Αναλύοντας «λειτουργικά»*

Εισέρχοντας στο τρίτο στάδιο, έχει πραγματοποιηθεί μία πρώτη ανάγνωση του κειμένου από τους/τις μαθητές/τριες και προβαίνουμε στη διαδικασία της ανάλυσής του. Ως προς την επιλογή της δραστηριότητας στο στάδιο αυτό, δεν υπάρχει κάποιος περιορισμός ως προς το περιεχόμενο κι έτσι ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επιλέξει είτε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, είτε άσκηση κειμενικού τύπου, είτε άσκηση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων.

- *Αναλύοντας «κριτικά»*

Οι μαθητές/τριες καλούνται να ερμηνεύσουν κριτικά το κείμενο προς ανάλυση και να το εντάξουν σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, κρίνεται αναγκαίο να κατανοήσουν ποιος είναι ο πομπός και η στοχοθεσία του μέσα από τη συγγραφή του κειμένου, ποιοι οι αποδέκτες του, να ανιχνεύσουν την ιδεολογική φόρτιση και τα μηνύματα που φέρει το κείμενο, καθώς και να αντιληφθούν την οπτική γωνία του/της παραγωγού μέσω των γλωσσικών του/της επιλογών.

- Μετασχηματισμένη Πρακτική («Εφαρμόζοντας»):

- *Εφαρμόζοντας «κατάλληλα»*

Στο τέταρτο στάδιο ξεκινάει το δημιουργικό κομμάτι από πλευράς των μαθητών/τριών κατά το οποίο αξιολογούνται οι δεξιότητές τους ως προς την παραγωγή λόγου οποιασδήποτε μορφής (γραφτή, προφορική, ψηφιακή). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες καλούνται να παράξουν ένα δικό τους γραπτό κείμενο/λεκτικό απόσπασμα, αξιοποιώντας τον ίδιο κειμενικό τύπο με τον οποίο είχαν ασχοληθεί σε προγενέστερα στάδια (π.χ. Μακροδομή στο «Εννοιολογώντας»).

- *Εφαρμόζοντας «δημιουργικά»*

Στην τελική φάση, το δημιουργικό κομμάτι από πλευράς των μαθητών/τριών γίνεται ακόμη πιο σύνθετο, καθώς καλούνται να αναπλαισιώσουν τις γνώσεις τους σε ένα άλλο επικοινωνιακό πλαίσιο μέσω της παραγωγής δικού τους γραπτού κειμένου/λεκτικού αποσπάσματος, αξιοποιώντας έναν οποιονδήποτε άλλο κειμενικό τύπο πέραν αυτού με τον οποίο είχαν ασχοληθεί έως τώρα.

Όσον αφορά στις δύο επιμέρους φάσεις του τέταρτου σταδίου («Εφαρμόζοντας»), καθεμία από αυτές αποτελείται από τρία διαδοχικά βήματα (στάδια) που

συνδράμουν στη διαδικασία παραγωγής λόγου. Τα βήματα που ακολουθούνται είναι, κατά σειρά, τα εξής:

1. Το *προσυγγραφικό στάδιο*, το οποίο λειτουργεί ως προοργανωτής. Κατά το στάδιο αυτό, πραγματοποιείται ένας προσχεδιασμός των διαδοχικών δράσεων/ενεργειών που θα ακολουθήσουν για την παραγωγή του λόγου.
2. Το *συγγραφικό στάδιο*, κατά το οποίο εκτελείται η διαδικασία παραγωγής λόγου μέσα από τη δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών.
3. Το *μετασυγγραφικό στάδιο*, το οποίο περιλαμβάνει τόσο διορθωτικές ενέργειες του παραγόμενου λόγου από πλευράς των μαθητών/τριών όσο και διαδικασίες ανατροφοδότησης που λαμβάνουν μέσω της (αυτο/ετερο)αξιολόγησης.

3. Διδακτικό σενάριο

3.1 Τοποθετημένη Πρακτική:

3.1.1 Βιώνοντας το «γνωστό»

Τίτλος: «*Η συμπεριφορά μου απέναντι στους/στις άλλους/ες*».

Στόχος: Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να ενεργοποιήσουν και να εξωτερικεύσουν τα προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες αναφορικά με τη συμπεριφορική στάση τους απέναντι στους ανθρώπους.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός παραθέτει στους/στις μαθητές/τριες ορισμένα ερωτήματα αντλούμενα από την καθημερινή κοινωνική ζωή σε μία προσπάθεια εκμείωσης των προϋπαρχουσών συμπεριφορών τους απέναντι στους/στις άλλους/ες. Στο στάδιο αυτό υποβάλλει ερωτήματα, όπως:

1. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς σας σε σχέση τόσο με εσάς όσο και με τους/τις άλλους/ες;
2. Πιστεύετε ότι η συμπεριφορά μας απέναντι στους/στις άλλους/ες επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο μάς αντιμετωπίζουν;
3. Ποια είναι η καλύτερή/χειρότερή σας πράξη που έχετε κάνει απέναντι σε κάποιον/α άλλον/η; Έχει καθορίσει το προσωπικό σας προφίλ στα μάτια των άλλων; Εάν ναι/όχι, γιατί;

Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: Δεν απαιτεί.

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 10'.

3.1.2 Βιώνοντας το «νέο»

Τίτλος: «*Μία πρώτη ματιά στον εγωιστή Γίγαντα*».

Στόχος: Οι μαθητές/τριες καλούνται να κάνουν τις πρώτες τους υποθέσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του νεοεμφανιζόμενου κειμένου, αξιοποιώντας τα εξωκειμενικά του χαρακτηριστικά.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες το προς ανάλυση κείμενο, δίχως όμως να αναγνωστεί. Τούς/Τίς καλεί να κάνουν τις πρώτες

τους υποθέσεις αναφορικά με τη θεματική (περιεχόμενο) του κειμένου αξιοποιώντας τα εξωκειμενικά του χαρακτηριστικά. Θέτει παραδείγματα ερωτήσεων, όπως:

1. Παρατηρώντας τον τίτλο του κειμένου και τις εικόνες που το συνοδεύουν, ποια πιστεύετε ότι είναι η θεματική του;
2. Τι προσδοκάτε/αναμένετε για το περιεχόμενό του;
3. Δίπλα από την πρώτη εικόνα του κειμένου, η πινακίδα με τη λεκτική πληροφορία «ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ Η ΕΙΣΟΔΟΣ ΣΕ ΟΛΟΥΣ» σας δίνει κάποια παραπάνω ιδέα σχετικά με το περιεχόμενο;

Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: Κείμενο προς ανάλυση.

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 10'.

3.2 Ανοικτή Διδασκαλία:

3.2.1 Εννοιολογώντας – «Θεωρία»

Τίτλος: «Προετοιμασία συγκεκριμένης μακροδομής και μικροδομής».

Στόχος: Ρητή διδασκαλία του κειμενικού τύπου της αφήγησης και της λειτουργίας των κτητικών αντωνυμιών.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει ενδεδειγμένο προσωπικό υλικό σχετικό με τον κειμενικό τύπο της αφήγησης και τη λειτουργία των κτητικών αντωνυμιών, αξιοποιώντας τον Οδηγό Εκπαιδευτικού και το Εγχειρίδιο της Γραμματικής.

Ως προς τη μακροδομή:

- Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά που διέπουν τον κειμενικό τύπο της αφήγησης είναι η *χρονικότητα* (μέθοδος αναπαράστασης της παρελθοντικής εμπειρίας μέσω της αλληλουχίας γεγονότων), το *αξιομνημόνευτο* (ανατροπή της κανονικότητας) και η *αξιολόγηση* (κατασκευή εκδοχής της πραγματικότητας μέσω συγκεκριμένης οπτικής γωνίας).
- Η *μακροδομή* της αφήγησης διακρίνεται σε πέντε στάδια:
 1. *Προσανατολισμός*: Το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία (χώρος, χρόνος, πρωταγωνιστές).
 2. *Εξέλιξη δράσης*: Η χρονική διαδοχικότητα των γεγονότων και δράσεων.
 3. *Λύση*: Η τελική έκβαση της ιστορίας (αποτέλεσμα).
 4. *Αξιολόγηση*: Η τοποθέτηση σχολίων στην ιστορία.
 5. *Κατάληξη*: Το επιμύθιο (ηθικό δίδαγμα) και τα συμπεράσματα μέσω της σύνδεσης παρόντος και παρελθόντος.

Ως προς τη μικροδομή:

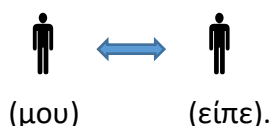
- Οι *κτητικές αντωνυμίες* είναι λέξεις που δηλώνουν «κτήση» και μάς φανερώνουν σε ποιον/α ανήκει κάτι. Η συγκεκριμένη αντωνυμία διακρίνεται σε δύο διαφορετικούς τύπους σε μία προτασιακή δομή.
π.χ. στον εγωιστή Γίγαντα: Ο δικός μου κήπος./Ο κήπος μου.

Προκειμένου να καταστεί επιτυχής η διδασκαλία των κτητικών αντωνυμιών, επιβαλλόταν οι μαθητές/τριες να κατέχουν ως προαπαιτούμενες γνώσεις την

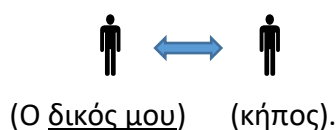
εξοικείωση με τη χρήση των ρηματικών προσώπων, καθώς και τη γνώση των προσωπικών αντωνυμιών, οι οποίες προηγούνται διδακτικά των κτητικών.

Εφόσον οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την προσωπική αντωνυμία (π.χ. μου είπε), προβαίνουμε σε μία διαδικασία διαφοροποίησης της προσωπικής αντωνυμίας από την κτητική, θέτοντας σε αντιδιαστολή το «μου» της προσωπικής με το «μου» της κτητικής. Για να επιτευχθεί αυτό, εμπλέκουμε την ενσώματη μάθηση των μαθητών/τριών μέσω της διαδικασίας της «αντιστροφής». Η αντιστροφή μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη σε δυάδες μαθητών/τριών ανά θρανίο. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αλλάξουν θέσεις μεταξύ τους, κατά τέτοιον τρόπο, ούτως ώστε να διαμορφωθεί η πρόταση. Οι περιπτώσεις που δύνανται να προκύψουν είναι οι ακόλουθες:

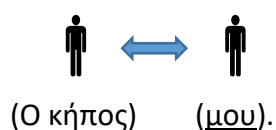
1. Προσωπική αντωνυμία:



2. Κτητική αντωνυμία (1^{ος} τύπος):



3. Κτητική αντωνυμία (2^{ος} τύπος):



Μέσα από την εφαρμογή αυτή, εύλογα συνάγει κανείς το συμπέρασμα ότι η κτητική αντωνυμία (παρά την κτητικότητά της) παρουσιάζεται περισσότερο συγκαταβατική και προθυμοποιείται να συνεργαστεί με τον συνοδό της, το ουσιαστικό, όντας είτε μπροστά είτε πίσω από αυτό στην πρόταση. Εν αντιθέσει με την προσωπική αντωνυμία, η οποία δεν συμβιβάζεται με κάτι παραπάνω, παρά να συνοδεύσει το δικό της συνοδό, το ρήμα, αποκλειστικά από τη μπροστινή θέση.

Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: Χρωματιστές κόλλες Α4 για αναγραφή όρων προτάσεων (βλ. παρενθέσεις στις περιπτώσεις).

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 20'.

3.2.2 Εμπέδωση «μακροδομής»

Τίτλος: «Δημιουργία ιστοριών από μύθους του Αισώπου».

Στόχος: Οι μαθητές/τριες καλούνται να διακρίνουν τα δομικά χαρακτηριστικά ενός αφηγηματικού κειμένου.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε τέσσερις (4) ομάδες των πέντε (5) ατόμων (τόσα άτομα όσα είναι και τα στάδια στην αφηγηματική δομή) και μοιράζει σε καθεμία ομάδα από ένα μεγάλο κομμάτι χαρτόνι (κολλάζ), όπου στο επάνω μέρος του αναγράφεται ο τίτλος του μύθου που πρόκειται να αναλάβουν τα μέλη της κάθε ομάδας (π.χ. Ο λαγός και η χελώνα, Η αλεπού και ο κόρακας), ενώ το υπόλοιπο μέρος του καταλαμβάνεται από ορθογώνια κενά (τύπου παζλ). Παράλληλα, δίνει σε κάθε ομάδα από πέντε (5) μικρότερα ορθογώνια κομμάτια από χαρτόνι πάνω στα οποία είναι κολλημένες οι παράγραφοι που συναπαρτίζουν την ιστορική πορεία (γεγονότα) του μύθου. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συναρμολογήσουν το κολλάζ βάζοντας τις παραγράφους της ιστορίας στη σωστή σειρά (αρχή-μέση-τέλος), όπως είθισται σε ένα αφηγηματικό κείμενο.

Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: 1 μεγάλο και 5 μικρότερα κομμάτια χαρτονιού (ανά ομάδα), κόλλα.

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 15'.

3.2.3 Εμπέδωση «μικροδομής»

Τίτλος: «Εγώ, Εσύ, ο Ντόναλντ, η Νταίζη, Χιούι-Λιούι-Ντιούι, το «Γ1», Εσείς και Αυτοί».

Στόχος: Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν απλές προτάσεις αξιοποιώντας τις κτητικές αντωνυμίες σε όλα τα ρηματικά πρόσωπα.

Περιγραφή:

(Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με άλλα πρόσωπα ανάλογα με τη χρήση του εκάστοτε ρηματικού προσώπου. Στο «εγώ» οι μαθητές/τριες θα απευθύνονται στον ίδιο τους τον εαυτό. Στα πρόσωπα «εσύ, εσείς και αυτοί» θα συνομιλούν μεταξύ τους σε μορφή διαλόγων. Στα πρόσωπα «αυτός, αυτή, αυτό/ά» θα απευθύνονται στους πολυαγαπημένους χαρακτήρες της Disney (Ντόναλντ, Νταίζη και Χιούι, Λιούι και Ντιούι), οι οποίοι θα βρίσκονται κοντά μας υπό τη μορφή αφισών στον πίνακα, ενώ για το πρόσωπο «εμείς» οι μαθητές/τριες θα αναφέρονται στην τάξη τους, το Γ1 (επίσης σε αφίσα)).

Η δραστηριότητα ξεκινάει όταν ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε μαθητή/τρια από ένα φύλλο εργασίας, πάνω στο οποίο είναι σειροθετημένα όλα τα ρηματικά πρόσωπα και υπάρχουν γραμμές για την καταγραφή των προτάσεων. Εκ των προτέρων, ο/η εκπαιδευτικός έχει πετάξει στη σχολική τσάντα του/της κάθε μαθητή/τριας από ένα χαρτάκι πάνω στο οποίο αναγράφεται ένα ουσιαστικό και κάτω από αυτό σε παρένθεση το πρόσωπο που καλείται να χρησιμοποιήσει ο/η κάθε μαθητής/τρια. Αφού οι μαθητές/τριες τα βρουν και τα αναγνώσουν, προσπαθούν να σκεφτούν πού πρέπει να απευθυνθούν και στη συνέχεια να αξιοποιήσουν το ουσιαστικό μαζί με τους δύο τύπους της κτητικής αντωνυμίας, ούτως ώστε να

παράξουν την πρόταση (π.χ. Ντόναλντ: Ο δικός του θυμός/Ο θυμός του., Νταίζη: Η δική της τσαχπινιά/Η τσαχπινιά της., Γ1: Το δικό μας χριστουγεννιάτικο δέντρο/Το χριστουγεννιάτικο δέντρο μας.). Στο τέλος, οι μαθητές/τριες καταχωρούν τις προτάσεις που σχηματίζονται στο φύλλο εργασίας με βάση το ρηματικό πρόσωπο.

Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: 4 αφίσες, 1 φύλλο εργασίας κι 1 χαρτάκι για κάθε μαθητή/τρια, σελοτέιπ, μαρκαδόρος.

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 25'.

3.3 Κριτική Πλαισίωση:

3.3.1 Αναλύοντας «λειτουργικά»

Τίτλος: «Κατανόηση του εγωιστή και κτητικού Γίγαντα».

Στόχος: Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται το προς ανάλυση κείμενο ως προς την κατανόηση. Ακόμη, εντρυφούν πάνω στο γραμματικό φαινόμενο των κτητικών αντωνυμιών με τη βοήθεια του κειμένου.

Περιγραφή: Ως προς τη *μακροδομή*, ο/η εκπαιδευτικός παραθέτει στους/στις μαθητές/τριες βασικά ερωτήματα κατανόησης του κειμένου, όπως:

1. Ποιοι/ες είναι οι πρωταγωνιστές/στριες της ιστορίας; Ποιο είναι το χωρικό και χρονικό πλαίσιο της;
2. Πώς ξεκινάει η ιστορία και ποιες είναι οι ενέργειες των ηρώων/ίδων κατά τη δράση;
3. Ποιο είναι το τελικό αποτέλεσμα της ιστορίας; Ποια η κατάληξή της;

Ως προς τη *μικροδομή*, ο/η εκπαιδευτικός κατευθύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τις κτητικές αντωνυμίες μέσα από το κείμενο, δίνοντας ορισμένες εκφωνήσεις, όπως:

1. Ο εγωιστής Γίγαντας κάνει χρήση της κτητικής αντωνυμίας στα λόγια του προς τα παιδιά «Ο κήπος...εαυτό μου». Μπορείτε να τις εντοπίσετε και να τις υπογραμμίσετε;

π.χ. Ο κήπος *μου*, μυαλουδάκι *σας*.

Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: Κείμενο προς ανάλυση.

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 10'.

3.3.2 Αναλύοντας «κριτικά»

Τίτλος: «Εμβαθύνοντας στη ψυχοσύνθεση του εγωιστή Γίγαντα».

Στόχος: Οι μαθητές/τριες καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι το κείμενο αποτελεί φορέας κοινωνικοπολιτισμικών και ιδεολογικών νοημάτων.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός παρωθεί τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στην οπτική γωνία και τις γλωσσικές επιλογές που φέρει ο/η παραγωγός του κειμένου, θέτοντας ερωτήματα, όπως:

1. Πώς βλέπετε τη στάση του/της συγγραφέα που χαρακτηρίζει τον Γίγαντα στον τίτλο του κειμένου ως «εγωιστή»; Συμφωνείτε ή διαφωνείτε μαζί του/της;

2. Ο/Η παραγωγός του κειμένου κάνει χρήση του α' ενικού προσώπου και των κτητικών αντωνυμιών στα λόγια του Γίγαντα, ενώ στο υπόλοιπο κείμενο χρησιμοποιείται κυρίως το γ' πρόσωπο. Τι πετυχαίνει με αυτό, κατά τη γνώμη σας;
 3. Ποιο είναι το μήνυμα που επιθυμεί να μάς μεταφέρει ο/η συγγραφέας με την επιλογή της συνεχούς παραμονής του χειμώνα μόνο στον κήπο του Γίγαντα; Υπάρχει κάποιο ηθικό δίδαγμα πίσω από αυτό;
- Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: Κείμενο προς ανάλυση.
Εκτιμώμενη Διάρκεια: 10'.

3.4 Μετασχηματισμένη Πρακτική:

3.4.1 Εφαρμόζοντας «κατάλληλα»

Τίτλος: «Ο εγωιστής Γίγαντας αλλάζει τροπάριο».

Στόχος: Οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση και ανταποκρίνονται επάξια στην παραγωγή ενός αφηγηματικού κειμένου μέσα από την αλλαγή οπτικής γωνίας.

Περιγραφή: Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Αγκαλιάς (21^η Ιανουαρίου), το σχολείο καλείται να κοινοποιήσει το δικό του μήνυμα, αναρτώντας ένα σχετικό δημοσίευμα στην κεντρική ιστοσελίδα του. Οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης αναλαμβάνουν αυτήν την πρωτοβουλία, επιλέγοντας να καταστούν οι νέοι/ες συγγραφείς της ιστορίας «Ο εγωιστής Γίγαντας». Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες καλούνται να αποδώσουν μία διαφοροποιημένη αφηγηματική εκδοχή των δράσεων της ιστορίας (αναμόρφωση), υπό το σκεπτικό ότι ο Γίγαντας υπήρξε γενναιόδωρος κι επέτρεψε τα παιδιά να συχνάζουν στον κήπο του.

Στάδια:

Προσυγγραφικό: Οι μαθητές/τριες προβαίνουν σε έναν προσχεδιασμό του αφηγηματικού περιεχομένου και του σκελετού των διαδοχικών δράσεων κι ενεργειών της νέας ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη:

1. Αξιοποίηση της *μακροδομής* του κειμενικού τύπου της αφήγησης (προσανατολισμός, εξέλιξη δράσης κλπ.).
2. Χρήση του ιστορικού ενεστώτα και των παρελθοντικών χρόνων.

Συγγραφικό: Οι μαθητές/τριες παράγουν τη διαφοροποιημένη εκδοχή της ιστορίας «Ο εγωιστής Γίγαντας», η οποία πρόκειται να δημοσιευτεί στην κεντρική ιστοσελίδα του σχολείου με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Αγκαλιάς (21^η Ιανουαρίου).

Μετασυγγραφικό: Οι μαθητές/τριες κάνουν αναγνωστικό έλεγχο του πλέον αναμορφωμένου κειμένου τους, αυτοαξιολογούν την προσπάθειά τους και εκτελούν διορθωτικές παρεμβάσεις. Βάζουν «☒» στους υλοποιημένους στόχους:

1. Πετύχαμε τη *μακροδομή* ενός αφηγηματικού κειμένου;
2. Χρησιμοποιήσαμε τον ιστορικό ενεστώτα και τους παρελθοντικούς χρόνους;

Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: Δεν απαιτεί.

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 30'.

3.4.2 Εφαρμόζοντας «δημιουργικά»

Τίτλος: «Οι ρεπόρτερ του σχολείου».

Στόχος: Οι μαθητές/τριες αναπλαισιώνουν τις γνώσεις τους παράγοντας μία συνέντευξη.

Περιγραφή: Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Αγκαλιάς (21^η Ιανουαρίου), ο/η σχολικός/ή ψυχολόγος αναζητά να προσδώσει μία «μαθητοκεντρική» νότα και να μετουσιώσει τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών/τριών πάνω στο ζήτημα αυτό σε δείγμα της έρευνάς του/της. Για τον λόγο αυτό, αναθέτει στους/στις μαθητές/τριες της Γ' τάξης να πάρουν συνεντεύξεις και να συλλέξουν δεδομένα από μαθητές/τριες όλων των τάξεων της σχολικής μονάδας, στις οποίες θα γίνονται ερωτήσεις σχετικά με τις γενναιόδωρες ή εγωιστικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών απέναντι σε συνανθρώπους τους.

Στάδια:

Προσυγγραφικό: Οι μαθητές/τριες δομούν τη συνέντευξη και προσχεδιάζουν τον σκελετό της καταγράφοντας τις ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη:

1. Αξιοποίηση της *μακροδομής* του κειμενικού τύπου της εξήγησης (παρουσίαση του υπό εξήγηση φαινομένου, διαδοχικά στάδια, αίτια – συνέπειες κλπ.).
2. Χρήση του ενεστώτα σε αποφαιτικές προτάσεις.

Συγγραφικό: Οι μαθητές/τριες παίρνουν συνεντεύξεις από μαθητές/τριες του σχολείου τους, υποβάλλοντάς τους τις ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων θα συμπεριληφθούν στην έρευνα του/της σχολικού/ής ψυχολόγου ως υλικό με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Αγκαλιάς (21^η Ιανουαρίου).

Μετασυγγραφικό: Οι μαθητές/τριες κάνουν αναγνωστικό έλεγχο τόσο των ερωτήσεων όσο και των απαντήσεων που έχουν λάβει, εκτελούν διορθωτικές παρεμβάσεις και δέχονται ετεροαξιολόγηση από το/τη σχολικό/ή ψυχολόγο σχετικά με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Βάζουν «☒» στους υλοποιημένους στόχους:

1. Πετύχαμε τη *μακροδομή* ενός εξηγητικού κειμένου;
2. Χρησιμοποιήσαμε τον ενεστώτα σε αποφαιτικές προτάσεις;

Εποπτικά Μέσα/Εργαλεία: Χαρτί και μολύβι.

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 30'.

Συμπεράσματα και Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Κάνοντας τις καταληκτικές μας σκέψεις για τη συμβολή του παρόντος διδακτικού σεναρίου στη γλωσσική διδασκαλία, συνάγει κανείς το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία ενός τυπικού κειμένου ή ακόμη κι ενός 'άχρωμου και μονότονου' γραμματικού φαινομένου του εγχειριδίου της Γραμματικής (π.χ. κτητικές αντωνυμίες) δύναται να προσεγγιστεί με έναν μαθητοκεντρικό και συνάμα παιγνιώδη τρόπο.

Ως προς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσα από την υλοποίηση του εν λόγω διδακτικού σεναρίου οι μαθητές/τριες αναμένεται να γνωρίσουν σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Νέας Ελληνικής και με την κοινωνική πραγματικότητα τα εξής:

- Γνώσεις για τη Γλώσσα:

Οι μαθητές/τριες αναμένεται να εξοικειωθούν με τον κειμενικό τύπο της αφήγησης, αλλά και να είναι σε θέση να τον διακρίνουν από τα υπόλοιπα κειμενικά είδη. Για να καταστεί αυτό εφικτό, προϋποτίθενται η αναγνώριση, καθώς και ο εντοπισμός των δομικών χαρακτηριστικών (συμβάσεων) που πλαισιώνουν την αφήγηση. Επιπρόσθετα, καλούνται να αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά μέσα (π.χ. ιστορικός ενεστώτας, παρελθοντικοί χρόνοι) που υπερτερούν στον αφηγηματικό τύπο και να προβαίνουν στη γενίκευσή τους κατά την παραγωγή σχετικών κειμένων. Τέλος, μέσω της υλοποίησης του σεναρίου παρέχεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με την προσωπική αντωνυμία σε επαναληπτικό επίπεδο, καθώς και να γνωρίσουν την κτητική αντωνυμία διαφοροποιώντας την από την προσωπική.

- Γνώσεις για τον κόσμο:

Οι μαθητές/τριες προσδοκείται μέσω του σεναρίου να ανακαλύψουν τη σημασία του ενάρετου βίου που σχετίζεται με παραδείγματα καλής συμπεριφοράς απέναντι σε συνανθρώπους. Μέσα από την αφηγηματική ιστορία του εγωιστή Γίγαντα, έχουν την ευκαιρία να κάνουν μία αναδρομή στο παρελθόν σε ατομικό επίπεδο και να προβούν σε μία αναστοχαστική παρατήρηση των προσωπικών συμπεριφορικών τους στάσεων απέναντι στους/στις άλλους/ες. Παράλληλα, να ασκήσουν την αυτοκριτική τους και να κάνουν μία προσωπική ενδοσκόπηση με στόχο τη συνείδηση της προσωπικότητας και τη διά βίου αυτοβελτίωση. Κλείνοντας, οι προσπάθειες τροποποίησης της συμπεριφοράς του εγωιστή Γίγαντα προς τα παιδιά, οι οποίες καταδεικνύονται από την υλοποίηση ορισμένων δραστηριοτήτων του σεναρίου, θα ωφελήσει τους/τις μαθητές/τριες να κινητοποιούνται για δράσεις συλλογικού χαρακτήρα στην καθημερινότητά τους, αποφεύγοντας τον ατομικισμό.

Βιβλιογραφία

Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα (σελ. 217-222). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*.

https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/02.htm.

- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. https://www.language.gr/greekLang/studies/guide/thema_el/index.html.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση (επιλογή κειμένων)*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (Αφιερωματικός τόμος, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.

Διδακτικό σενάριο με αξιοποίηση του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού «Εννέα Συμβάντα Μάθησης του Gagné»

Βάγια Κακαβά

Περίληψη

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές τάξεις του 21^{ου} αιώνα είναι να προσελκύσουν την προσοχή, να κινητοποιήσουν και να πετύχουν την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή του συνόλου των μαθητών και μαθητριών τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αρωγοί στο έργο τους είναι οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), υπό την προϋπόθεση ότι προσφέρουν προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική παρέμβαση, καθώς και ποικιλία στρατηγικών ενεργητικής μάθησης και τεχνικών διαφοροποίησης, πλαισιωμένων από κατάλληλα θεωρητικά μοντέλα. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι προσανατολισμένο το παρόν διδακτικό σενάριο το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες Α΄ Λυκείου στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας. Γενικός σκοπός του σεναρίου είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με το φαινόμενο της γρήγορης μόδας και η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από τη γνώση σχετικά με τις επιβαρυντικές για το περιβάλλον και τον άνθρωπο ενδυματολογικές και καταναλωτικές συνήθειες. Οι στόχοι του μαθήματος και το περιεχόμενο μάθησης συνδέονται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/τριών και με επίκαιρα παγκόσμια ζητήματα, αφού οι έφηβοι είναι οι κύριοι καταναλωτές γρήγορης μόδας, ακολουθούν influencers και αγοράζουν από φθηνές αλυσίδες ρούχων που διαφημίζουν συνεχώς νέες συλλογές, χωρίς να σκέφτονται τις συνέπειες της υπερκατανάλωσης. Μέσω του σεναρίου αναδεικνύονται αυτά τα ζητήματα και οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι οι αποφάσεις τους επηρεάζουν τον κόσμο γύρω τους. Για την ενορχήστρωση του σεναρίου αξιοποιήθηκε το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού *Εννέα Συμβάντα Μάθησης του Gagné* (*Gagné's Nine Events of Instruction*), συνδυαστικά με αρχές Ενεργού Μάθησης, καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης, μεταξύ άλλων, καθώς και διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη χρήση φύλλων εργασίας και πολυτροπικού, διαδραστικού υλικού. Η διδασκαλία υποστηρίχτηκε τεχνολογικά με χρήση της πλατφόρμας Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-τάξη) και του εκπαιδευτικού λογισμικού H5P. Τα μαθησιακά αποτελέσματα αξιολογήθηκαν με φόρμα ανατροφοδότησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες στο τέλος του μαθήματος, καθώς και με έντυπο παρατήρησης διδασκαλίας από παρατηρητήρια, και εκτιμήθηκαν ως επιτυχή.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Gagné, Ενεργός Μάθηση, Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών, γρήγορη μόδα

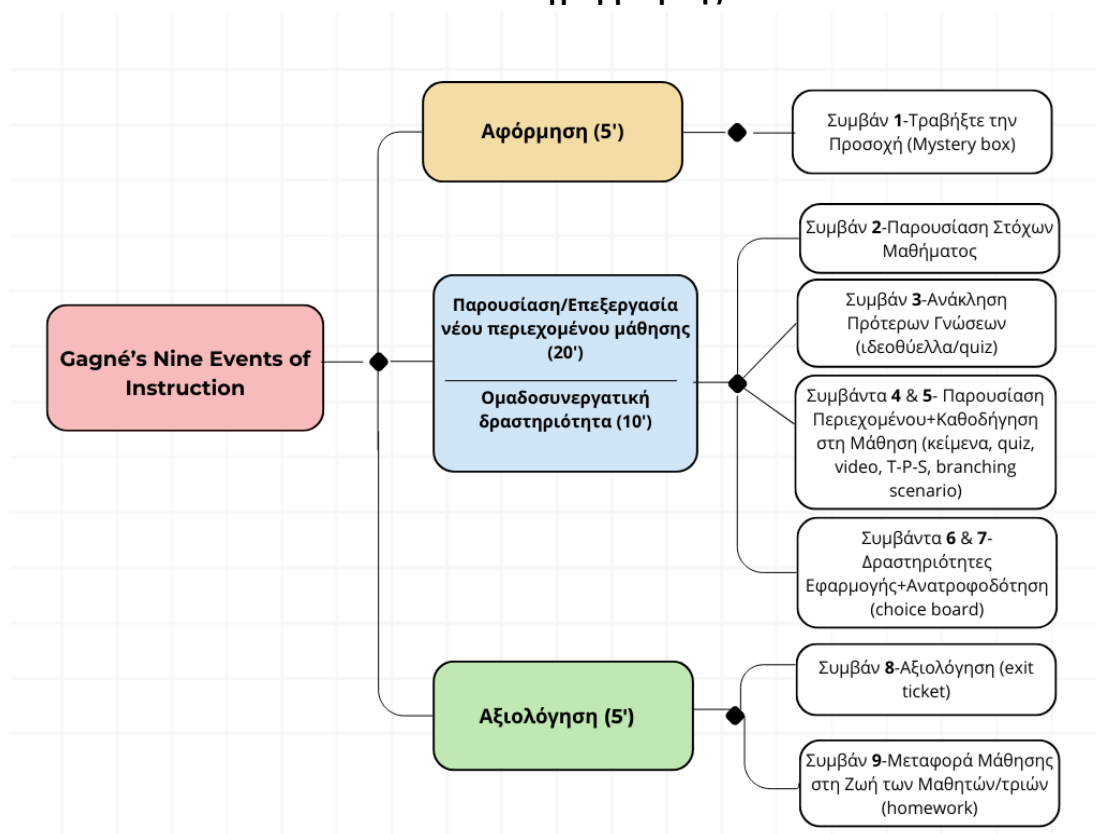
0. Εισαγωγή/Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδασκαλία θεμάτων τα οποία εστιάζουν σε προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα και αφορούν τη βιωσιμότητα, όπως η γρήγορη μόδα (fast fashion), απαιτούν τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που κινητοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους, καλλιεργούν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υποστηρίζουν την συνεργασία και την επικοινωνία. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι προσανατολισμένο το παρόν διδακτικό σενάριο με στοχοθεσία και περιεχόμενο μάθησης που συνδέονται άμεσα με τη ζωή των μαθητών/τριών και με επίκαιρα παγκόσμια ζητήματα, αφού οι έφηβοι, επηρεασμένοι από influencers και εμπορικές πρακτικές των φτηνών αλυσίδων ένδυσης, καταναλώνουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές επιπτώσεις των συνηθειών τους. Μέσω του σεναρίου αναδεικνύονται αυτά τα ζητήματα και οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναλογιστούν τον ρόλο τους ως καταναλωτές και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στις επιλογές τους.

Για την ενορχήστρωση του σεναρίου επιλέχτηκε το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού *Εννέα Συμβάντα Μάθησης του Gagné* (*Gagné's Nine Events of Instruction*), το οποίο αποτελεί μια αλληλουχία διδακτικών και μαθησιακών ενεργειών με στόχο ευνοϊκές συνθήκες μάθησης (Kosma, 2020) για τη μεγιστοποίηση της γνωστικής επεξεργασίας και της εμπλοκής των μαθητών/τριών (McNeill & Fitch, 2023). Σύμφωνα με τους Gagné et al. (1992), για την πραγμάτωση της μάθησης ενεργοποιούνται εσωτερικές διεργασίες οι οποίες υποστηρίζονται από εξωτερικές συνθήκες. Οι εσωτερικές διεργασίες αναφέρονται στις πρότερες γνώσεις, τα κίνητρα και σε γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών. Οι εξωτερικές συνθήκες αφορούν ένα δομημένο πλαίσιο που απαιτεί την επιλογή διαφορετικών εκπαιδευτικών στρατηγικών ανάλογα με τους στόχους που τέθηκαν (Jaiswal, 2019), και υλοποιείται με συστηματικό τρόπο σε εννέα βήματα: 1) την προσέλκυση της προσοχής, 2) την παρουσίαση των στόχων του μαθήματος, 3) την ανάκληση πρότερων γνώσεων, 4) την παρουσίαση του περιεχομένου, 5) την καθοδήγηση στη μάθηση, 6) την πρόκληση εκτέλεσης έργου με δραστηριότητες εφαρμογής, 7) την ανατροφοδότηση, 8) την αξιολόγηση της απόδοσης και 9) την ενίσχυση συγκράτησης της γνώσης και μεταφορά στη ζωή των μαθητών/τριών (Gagné et al., 1992). Στο παρόν σενάριο, το μοντέλο του Gagné ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της Ενεργού Μάθησης, «μια μαθητοκεντρική προσέγγιση για την οικοδόμηση της γνώσης που επικεντρώνεται σε δραστηριότητες και στρατηγικές που ενθαρρύνουν τις δεξιότητες ανώτερου επιπέδου» (Doolittle et al., 2023, 18). Η προσέγγιση αυτή πλαισιώνεται από τις διδακτικές αρχές της Εποπτείας, με παροχή καθοδήγησης από την εκπαιδευτικό, παρατήρηση και ανατροφοδότηση στους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, Επικαιρότητας και Παγκοσμιότητας, με αναφορές και εικόνες από την σύγχρονη καταναλωτική κουλτούρα, Αυτενέργειας και Μαθητοκεντρικότητας, με τη συζήτηση μέσω ρουτίνας σκέψης, αλλά και μέσω συνεργασίας για την επίλυση των δραστηριοτήτων. Η χρήση κατάλληλων

στρατηγικών Ενεργού Μάθησης συνδυαστικά με το μοντέλο του Gagné αποβλέπουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού σεναρίου (Jaiswal, 2019), αφού η επιλογή μίας μόνο μεθόδου θα περιόριζε σημαντικά και θα επηρέαζε με αρνητικό τρόπο την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Khalil & Elkhider, 2016). Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα, συγκεκριμένα συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης (*P21 Resources / 21st Century Learning Resources*, n.d.), καθώς και σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στα μαθησιακά στιλ των μαθητών/τριών και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Προστιθέμενη αξία στο σενάριο προσέδωσε η χρήση ΤΠΕ και συγκεκριμένα του λογισμικού H5P για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή του συνόλου των μαθητών και μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Εικόνα 1: Διάγραμμα ροής



1. Ταυτότητα σεναρίου

1.1 Σύντομη περιγραφή

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας (40'), υλοποιήθηκε σε τμήμα της Α' τάξης Λυκείου στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας και βασίστηκε στην Ενότητα 6 του σχολικού εγχειριδίου ΑΓΓΛΙΚΑ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ 1, με τίτλο "Fast Fashion". Εξετάζει θέματα όπως η βιωσιμότητα, η ανακύκλωση, οι επιπτώσεις της παραγωγής ρούχων στο περιβάλλον και στο εργατικό δυναμικό της βιομηχανίας μόδας. Αφορά την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και

ευαισθητοποίησης σχετικά με τις επιπτώσεις της κατανάλωσης, υιοθετώντας βιώσιμες συνήθειες.

Για την υλοποίηση του σεναρίου λήφθηκε υπόψη η έννοια της ενεργού πολιτεΐτητας ως τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής και προτεραιότητας των Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς και η σύνδεση των στόχων με την Agenda 2030 των Ηνωμένων Εθνών και τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (*Goals Archive*, n.d.). Συγκεκριμένα συνδέεται με τον Στόχο 6 «Καθαρό νερό και αποχέτευση», ο οποίος αναδεικνύει τις σοβαρές επιπτώσεις της βιομηχανίας μόδας στη ρύπανση των υδάτων, τον Στόχο 8 «Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη», που εστιάζει στις συνθήκες εργασίας στα εργοστάσια παραγωγής ρούχων, τον Στόχο 12 «Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή», που ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά για τις καταναλωτικές τους συνήθειες, προωθώντας πιο βιώσιμες επιλογές, και τον Στόχο 14 «Ζωή στο νερό», ο οποίος υπογραμμίζει τις συνέπειες των απορριμμάτων και των χημικών ουσιών της βιομηχανίας της μόδας στους θαλάσσιους οργανισμούς και τα οικοσυστήματα.

1.2 Σκοπός

Ο σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το φαινόμενο της γρήγορης μόδας και να αναπτύξουν συναισθηματικές δεξιότητες, μέσα από τη γνώση σχετικά με τις επιβαρυντικές για το περιβάλλον και τον άνθρωπο ενδυματολογικές και καταναλωτικές συνήθειες.

1.3 Στόχοι

Οι μαθησιακοί στόχοι διαμορφώθηκαν βάσει της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom και καλύπτουν διαφορετικά επίπεδα γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής λειτουργίας (LW et al., 2001). Συγκεκριμένα, ως προς το γνωστικό επίπεδο, εστιάζουν στην αναγνώριση των βασικών πτυχών του φαινομένου της γρήγορης μόδας και των επιπτώσεών του, στην ανάλυση των τρόπων με τους οποίους η γρήγορη μόδα επηρεάζει το περιβάλλον και τις κοινωνίες, καθώς και στην επιλογή και πρόταση τρόπων για πιο βιώσιμες καταναλωτικές συνήθειες ως προς τη μόδα. Ως προς το συναισθηματικό επίπεδο, επικεντρώνονται στην έκφραση προσωπικών απόψεων και συναισθημάτων σχετικά με τις ηθικές και περιβαλλοντικές προεκτάσεις της γρήγορης μόδας, ενώ ως προς το ψυχοκινητικό επίπεδο, εστιάζουν στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μαθητριών και στην επιλογή δραστηριοτήτων που ταιριάζουν στο μαθησιακό τους στιλ από το διαφοροποιημένο φύλλο εργασίας που παρέχεται. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμη η στοχοθεσία και σε επίπεδο μεταγνώσεων, προκειμένου να ενθαρρυνθεί ο αναστοχασμός ως προς τις προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις σχετικά με τη μόδα και η συνειδητοποίηση του αντίκτυπου των καταναλωτικών επιλογών των μαθητών και μαθητριών.

1.4 Προφίλ μαθητών/τριών

Οι μαθητές και μαθήτριες αξιολογήθηκαν στην αρχή του σχολικού έτους με διαγνωστικό τεστ ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας, καθώς είναι χρήσιμο να γνωρίζουν και οι ίδιοι το επίπεδο ετοιμότητάς τους για να θέτουν στόχους επίτευξης. Παρατηρήθηκε σημαντικός βαθμός ετερογένειας γλωσσικής επάρκειας, με διακυμάνσεις μεταξύ των επιπέδων B2 και A2, όπως αυτά ορίζονται από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (*CEFR Descriptors - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Wwww.Coe.Int, n.d.*). Επιπλέον, διενεργήθηκε αξιολόγηση των μαθησιακών στιλ των μαθητών/τριών (οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός τύπος), όπου παρατηρήθηκε ετερογένεια και συνδυασμός στιλ, χωρίς να παρατηρείται η επικράτηση ενός έναντι άλλων.

1.5 Τρόπος εργασίας μαθητών/τριών

Εφαρμόστηκε ευέλικτη ομαδοποίηση, μετωπική στο σύνολο της τάξης και συνεργατική σε ζεύγη, με βάση τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ώστε να δοθεί χώρος για μεγαλύτερη αυτενέργεια αλλά και να ενισχυθεί η συμμετοχή τους (Harmer, 2001, 21).

1.6 Προϋποθέσεις υλοποίησης

Για την επιτυχή υλοποίηση του σεναρίου είναι απαραίτητη η πρόσβαση σε διαδραστικό πίνακα και η σύνδεση στο διαδίκτυο, ώστε να αξιοποιηθεί το λογισμικό H5P που παρέχει η πλατφόρμα Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-τάξη). Ως προς τα εποπτικά μέσα, γίνεται χρήση ενός κουτιού (mystery box) μέσα στο οποίο έχουν τοποθετηθεί αντικείμενα σχετιζόμενα με το fast fashion: ετικέτες ρούχων από γνωστές αλυσίδες γρήγορης μόδας, ένα T-shirt από πολυεστέρα, ένα χαρτονόμισμα των 5 ευρώ, μία εικόνα της Γης που περιτριγυρίζεται από ρούχα. Επιπλέον, διανέμονται φωτοτυπημένα φύλλα εργασίας καθώς και μαρκαδόροι για τη συμπλήρωσή τους.

2. Εφαρμογή-Υλοποίηση

2.1 Αφόρμηση (5')

Συμβάν 1 Gagné - Προσέλκυση προσοχής

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες ένα ξύλινο κουτί (mystery box) και τους/τις ωθεί να το ανοίξουν, να παρατηρήσουν, να αγγίξουν και να περιγράψουν τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα, προσπαθώντας να μαντέψουν τι τα συνδέει μεταξύ τους και ποιο είναι το θέμα του μαθήματος.

Εικόνα 2: Mystery box



2.2 Παρουσίαση/Επεξεργασία νέου περιεχομένου μάθησης (20')

Συμβάν 2 Gagné - Παρουσίαση Στόχων Μαθήματος

Η εκπαιδευτικός ξεκινά τη διαδραστική παρουσίαση, προβάλλοντάς την στον διαδραστικό πίνακα. Στην πρώτη διαφάνεια γνωστοποιούνται οι στόχοι του μαθήματος.

Εικόνα 3: E-class H5P Interactive presentation (Παρουσίαση στόχων)

Χαρτοφυλάκιο / Αγγλικά Α' Λυκείου / Περιεχόμενο H5P / Εισαγωγή

Αγγλικά Α' Λυκείου
Εισαγωγή

Λήψη Επιστροφή

Σήμερα θα ερευνήσουμε το φαινόμενο του Fast Fashion.
Στο τέλος του σημερινού μαθήματος θα είστε σε θέση να

- 1) αναγνωρίζετε τις βασικές πτυχές του φαινομένου και τις επιπτώσεις του
- 2) αναλύετε πώς το fast fashion επηρεάζει το περιβάλλον και τις κοινωνίες
- 3) επιλέγετε και να προτείνετε τρόπους για πιο βιώσιμες καταναλωτικές συνήθειες ως προς τη μόδα

Στόχοι μαθήματος 2 / 25

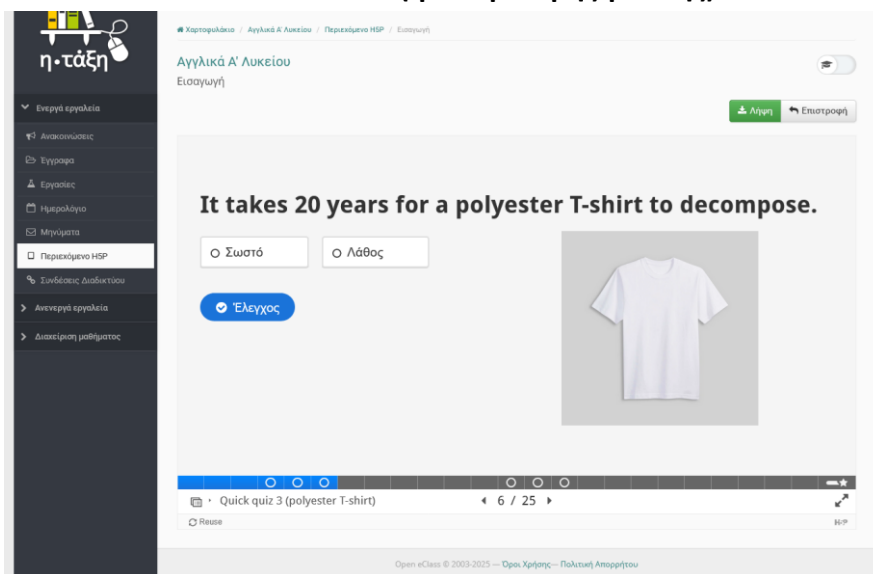
Reuse

An illustration of a person with curly hair and glasses, sitting on a large green checkmark. They are holding a book and a pencil. There are several books and papers scattered around the checkmark.

Συμβάν 3 Gagné - Ανάκληση Πρότερων Γνώσεων

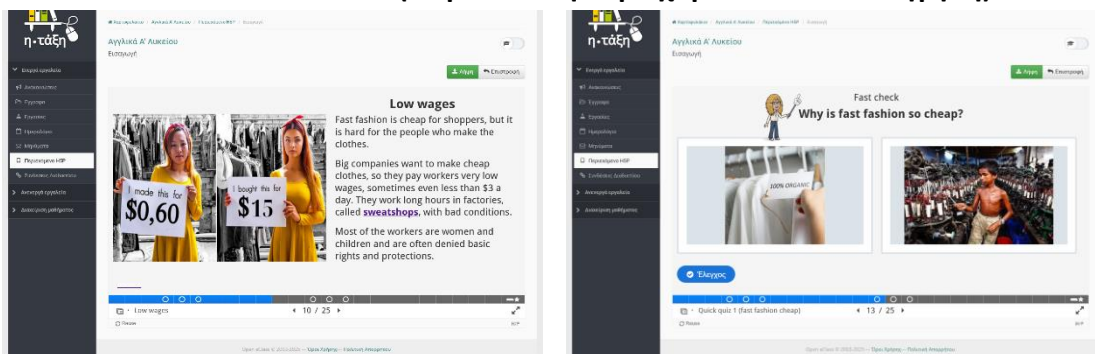
Ακολουθεί σύντομη δραστηριότητα καταγισμού ιδεών της ολομέλειας, απαντώντας στην ερώτηση «Τι είναι το Fast Fashion;» όπου γράφονται κάποιες λέξεις-κλειδιά στον πίνακα, καθώς και σύντομα quiz με άμεση ανατροφοδότηση για σύνδεση της νέας γνώσης με όσα ήδη γνωρίζουν.

Εικόνα 4: E-class (quiz πρότερης γνώσης)



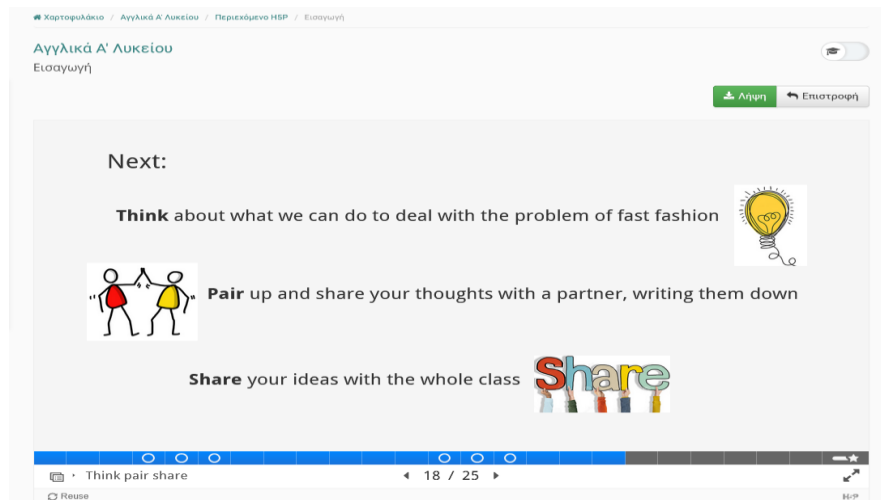
Συμβάντα 4 & 5 Gagné - Παρουσίαση Περιεχομένου & Καθοδήγηση στη Μάθηση
Γίνεται παρουσίαση του περιεχομένου με σύντομα κείμενα προσαρμοσμένα στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών, με ενσωματωμένους ενεργούς συνδέσμους που οδηγούν σε διαδικτυακό λεξικό για τυχόν άγνωστες λέξεις, στα οποία παρεμβάλλονται σύντομα quiz ελέγχου εμπέδωσης, τα οποία διαβάζουν και συζητούν οι μαθητές/τριες.

Εικόνα 5 & 6: E-class (Παρουσίαση περιεχομένου & Καθοδήγηση)



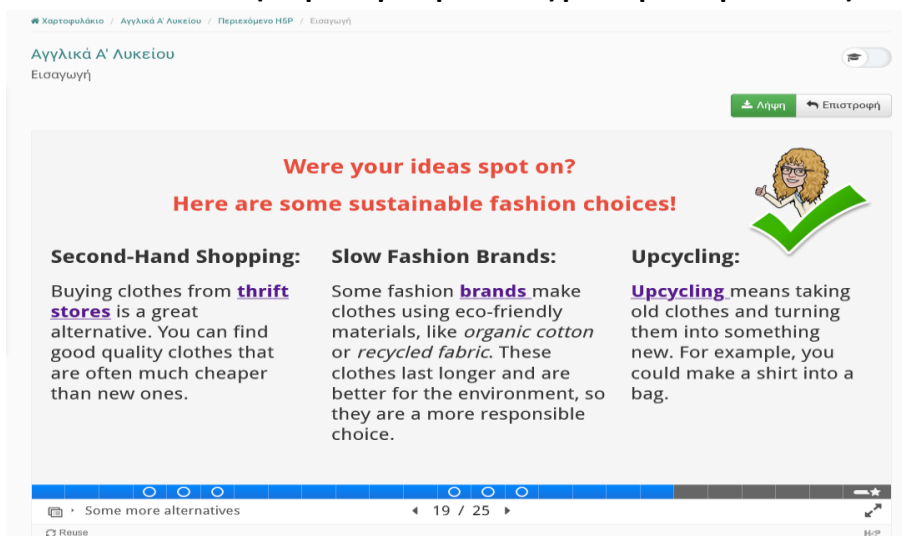
Ακολουθεί η προβολή video ενός λεπτού του Περιβαλλοντικού Προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών: “Wasted: Fast Fashion is fueling our ecological crisis” <https://www.youtube.com/watch?v=0n7f0KeNpn8> το οποίο παρακολουθούν οι μαθητές/τριες και καταγράφουν τις σκέψεις τους, αρχικά ατομικά και στη συνέχεια σε ζεύγη με τη ρουτίνα σκέψης Think-Pair-Share, σε φύλλο εργασίας όπου συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους, και μοιράζονται τις σκέψεις τους με όλη την τάξη.

Εικόνα 7: Ρουτίνα σκέψης Think-Pair-Share



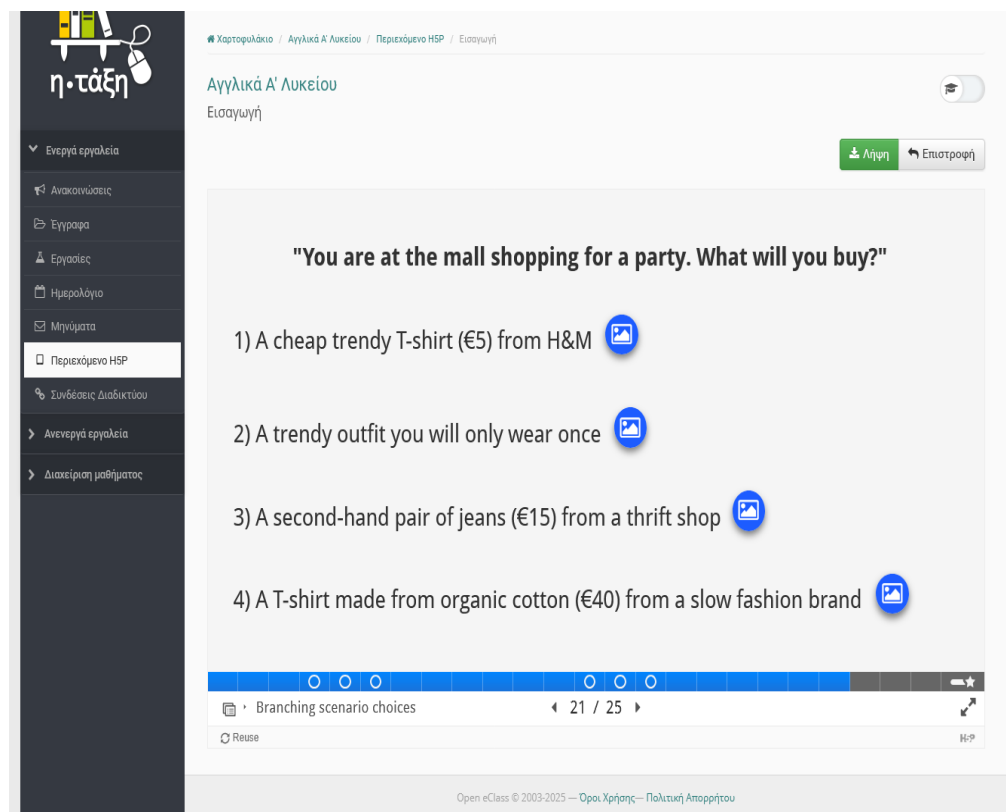
Ακολουθεί σύντομο κείμενο με προτάσεις βιώσιμων πρακτικών, ώστε να διαπιστώσουν οι μαθητές/τριες αν ήταν δημιουργικές οι απαντήσεις τους, ως έμμεση ανατροφοδότηση.

Εικόνα 8: E-class (Κείμενο με προτάσεις βιώσιμων πρακτικών)



Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με ένα σενάριο διακλάδωσης (branching scenario), όπου παρουσιάζεται στους/στις μαθητές/τριες ένα δίλημμα σχετικά με μια επιλογή ρούχου. Ανάλογα με τις απαντήσεις τους οδηγούνται σε διαφορετικά μονοπάτια με διαφορετικά αποτελέσματα. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση στην ολομέλεια.

Εικόνα 9: Branching scenario



2.3 Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα (10')

Συμβάν 6 Gagné - Πρόκληση Εκτέλεσης Έργου με Δραστηριότητες Εφαρμογής

Δίνεται διαφοροποιημένο φύλλο εργασίας (Choice board) στους μαθητές και στις μαθήτριες και εργαζόμενοι/ες σε ζεύγη επιλέγουν μία από τις 6 δραστηριότητες, κατηγοριοποιημένες με βάση τα μαθησιακά τους στυλ. Συγκεκριμένα, για τους οπτικούς τύπους προσφέρεται η επιλογή «Mind Map: Σχεδίαση νοητικού χάρτη με 4 ιδέες για βιώσιμη κατανάλωση» και «Slow Fashion Brand Advertisement: Δημιουργία διαφήμισης για βιώσιμο brand», για τους ακουστικούς τύπους η επιλογή «Persuasive SMS: Δημιουργία σύντομου πειστικού μηνύματος για να αποτρέψουν έναν/μία φίλο/η από το να αγοράζει fast fashion» και «Mini Roleplay: Παιχνίδι ρόλων πελάτη/τισσας και πωλητή/τριας», και για τους κιναισθητικούς τύπους η επιλογή «Creative Alternatives: Καταγραφή τριών δημιουργικών τρόπων επαναχρησιμοποίησης παλιών ρούχων». Επιπλέον υπάρχει και μία ανοιχτού τύπου επιλογή «Your Own Idea», όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να γράψουν, σχεδιάσουν, ζωγραφίσουν ή παίξουν ρόλους με βάση όσα έμαθαν για το fast fashion.

Εικόνα 10: Διαφοροποιημένο φύλλο εργασίας (Choice board)

Name: _____ Date: _____

Fast Fashion Choice Board

Select a task from the choice board below.

Mini Roleplay One of you is the customer and the other one is the salesperson. Play out a dialogue where the customer asks for sustainable options and the shop assistant suggests solutions.	Slow-fashion brand advertisement Create an ad for an eco-friendly, slow-fashion brand.
Mind Map Draw a Mind Map with the word "Sustainable Shopping" in the middle, and around it write 4 ideas about how we can shop more responsibly.	Creative Alternatives Think of and write down 3 creative ways to upcycle/reuse old clothes instead of throwing them away.
Persuasive SMS Your best friend has just bought a cheap, fast fashion red blouse. YOU know better! Send her/him a short text message that will convince her/him to stop buying fast fashion clothes.	Your own idea based on what you learned today about Fast Fashion. You can: - Write - Sketch - Draw - Role-play - Debate

Συμβάν 7 Gagné - Άμεση Ανατροφοδότηση

Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τις εργασίες τους και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό και την ολομέλεια.

2.4 Αξιολόγηση (5')

Συμβάν 8 Gagné - Αξιολόγηση

Το μάθημα ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός εισιτηρίου εξόδου (Exit Ticket), όπου ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να κυκλώσουν ποια δραστηριότητα τους άρεσε περισσότερο, ένα emoji ανάλογα με το πόσο ικανοποιημένοι/ες είναι από την πρόοδό τους στο μάθημα της ημέρας και να διατυπώσουν μία ερώτηση που ακόμα έχουν, προφορικά ή γραπτά.

Εικόνα 11: Εισιτήριο εξόδου

Name: _____ Subject: _____ Date: _____

EXIT TICKET

How do I feel about my learning today?

I enjoyed most:

a) fast-check quiz

b) Think-Pair-Share

c) branching scenario

d) fast fashion choice board

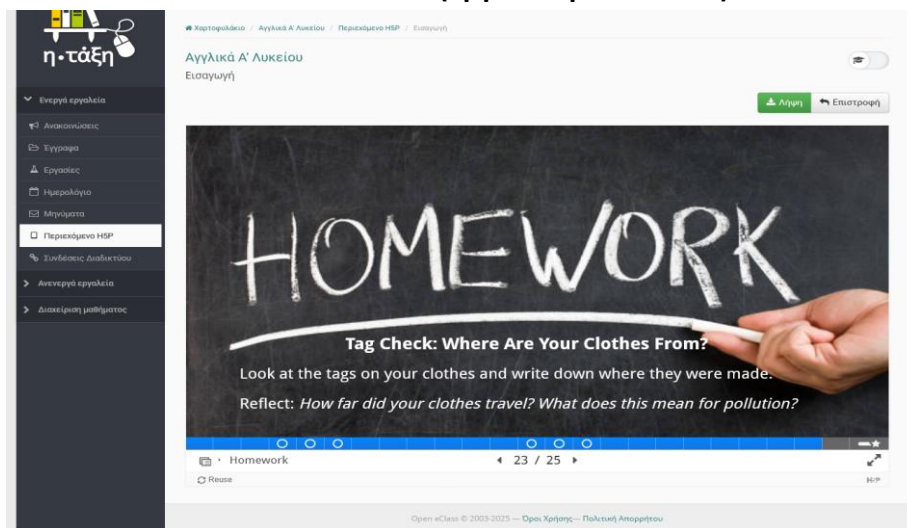
e) all of them

One question I still have:

Συμβάν 9 Gagné - Μεταφορά Μάθησης στη Ζωή των Μαθητών/τριών

Ανατίθεται εργασία για το σπίτι: «Κοίτα τα ταμπελάκια στα ρούχα σου στην ντουλάπα και σημείωσε πού φτιάχτηκαν. Σκέψου πόσο μακριά ταξίδεψαν τα ρούχα σου και τι σημαίνει αυτό για το περιβάλλον».

Εικόνα 12: E-class (Εργασία για το σπίτι)



3. Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ήταν αυθεντική και πολλαπλή, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας διαφορετικές μορφές. Αρχικά διαγνωστική, με την απάντηση σε ερωτήσεις πρότερης γνώσης, ενδιάμεσα διαμορφωτική, με σύντομα διαδραστικά quiz, και τέλος αθροιστική, με παρουσίαση των τελικών παραδοτέων των μαθητών/τριών και ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικό και ομοτίμους, αλλά και αυτοαξιολόγηση με εισιτήριο εξόδου στο τέλος του μαθήματος.

4. Συμπεράσματα

Η ενθουσιώδης συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες καταιγισμού ιδεών, στα quiz ενδιάμεσης αξιολόγησης, καθώς και ο βαθμός συνεισφοράς όλων τους στις συνεργατικές δραστηριότητες, στη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, του εισιτηρίου εξόδου, όπως και η συμμετοχή τους στην εργασία που τους ανατέθηκε για το σπίτι ήταν δείκτες επιτυχίας της διδακτικής παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες συζήτησαν με επιχειρήματα, συνεργάστηκαν ομαλά με σεβασμό για όλες τις απόψεις, συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό, παρείχαν αλληλοβοήθεια, ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες μέσα στο πλαίσιο του χρονοπρογραμματισμού, αλλά και έδωσαν απαντήσεις που έδειξαν κατανόηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα. Επιπλέον, η διδασκαλία αξιολογήθηκε από παρατηρήτρια με έντυπο παρατήρησης, όπου καταγράφηκαν σχόλια σχετικά με τον έκδηλο ενθουσιασμό των μαθητών και μαθητριών, μεταξύ άλλων: «...Η δομή του

μαθήματος περιλάμβανε διαδοχικές και οργανωμένες φάσεις, διασφαλίζοντας την ομαλή ροή και διατήρηση της προσοχής των μαθητριών και μαθητών... Εφαρμόστηκαν προσεγγίσεις που επεδίωξαν την πρωτοτυπία, την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και μαθητριών, και ταυτόχρονα προήγαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία... Οι διαλογικές και συνεργατικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την ενεργή συμμετοχή και την καθοδηγούμενη μάθηση με ταυτόχρονη δυνατότητα για ελεύθερη έκφραση... Δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν την κριτική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων... Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση (με εποπτικά μέσα) βοήθησε στην εξάσκηση ήπιων δεξιοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων 21ου αιώνα, με έμφαση στη συνεργασία, την επικοινωνία και την κριτική σκέψη... Καλλιεργήθηκαν οι αρχές της Ενεργού Μάθησης και ενισχύθηκαν οι δεξιότητες ανώτερου επιπέδου με την εφαρμογή στρατηγικών βιωματικής/διερευνητικής μάθησης... Οι μαθητές/τριες ασκήθηκαν μεταγνωστικά συνδέοντας τη μάθηση με την πραγματική ζωή».

5. Επίλογος

Παρότι πρόκειται για ένα μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού που ανήκει στη γνωστική θεωρία μάθησης του 20^{ου} αιώνα και είναι γνωστό στη βιβλιογραφία ως «ο παππούς των θεωριών εκπαιδευτικού σχεδιασμού» (Petry et al., 1987), το μοντέλο Gagné με την ενσωμάτωσή του σε ένα σύγχρονο παιδαγωγικό περιβάλλον, αποδεικνύει ότι κλασικά θεωρητικά μοντέλα εξακολουθούν να διατηρούν υψηλή παιδαγωγική αξία και πρακτική χρησιμότητα, όταν επαναπλαισιώνονται με βάση τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης, με σύγχρονες στρατηγικές ενεργού μάθησης και τεχνολογικά εργαλεία (Jaiswal, 2019). Στο συγκεκριμένο σενάριο, υποστηρίχθηκε μια συστηματική ακολουθία μαθησιακών γεγονότων, από την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών/τριών έως την ενίσχυση της μεταγνώσης. Το μοντέλο του Gagné λειτούργησε ως μια δομική παιδαγωγική βάση, η οποία μπορεί να αναπροσαρμοστεί αποτελεσματικά στις ανάγκες της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εφόσον ενταχθεί σε μαθησιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, συνδέονται με παγκόσμια ζητήματα και ευθυγραμμίζονται με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης. Η ευελιξία του μοντέλου κατέστησε δυνατή την εστίαση τόσο στη γνωστική ενεργοποίηση όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών, αποτιμώμενο θετικά ως ένα χρήσιμο εργαλείο για τη δημιουργία ουσιαστικών και παιδαγωγικά πλούσιων μαθησιακών εμπειριών.

Βιβλιογραφία

CEFR Descriptors—Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)—Www.coe.int. (n.d.). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Retrieved April 15, 2025, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>

- Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining Active Learning: A Restricted Systemic Review. *Teaching and Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.25>
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design (4th ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Goals Archive. (n.d.). The Global Goals. Retrieved April 15, 2025, from <https://globalgoals.org/goals/>
- Harmer, J. (2001). How to teach English. Pearson Longman.
- Jaiswal, P. (2019). Using learner-centered instructional approach to foster students' performances. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(9), 1074–1080. <https://doi.org/10.17507/tpls.0909.02>
- Khalil, M. K., & Elkhider, I. A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in Physiology Education*, 40(2), 147–156. <https://doi.org/10.1152/advan.00138.2015>
- Kosma, G. (2020). Θεατρικές μέθοδοι και η διδακτική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17310.77127>
- LW, A., DR, K., PW, A., KA, C., Mayer, R., PR, P., Rath, J., & MC, W. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*.
- McNeill, L., & Fitch, D. (2023). Microlearning through the Lens of Gagne's Nine Events of Instruction: A Qualitative Study. *TechTrends*, 67(3), 521–533. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00805-x>
- P21 Resources | 21st Century Learning Resources. (n.d.). Battelle for Kids. Retrieved April 14, 2025, from <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>
- Petry, B., Mouton, H., & Reigeluth, C. (1987). A lesson based on the Gagne-Briggs theory of instruction (35) (pp. 11–44). <https://doi.org/10.4324/9780203056783-2>

Οι αισθήσεις στο Πάσχα ως έναυσμα για την καλλιέργεια της πολυαισθητηριακής αντίληψης

Ελένη Κάλπινου & Αναστάσιος Τζίκας

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα σενάριο διδασκαλίας για τους/τις μαθητές/τριες της τρίτης τάξης Δημοτικού Σχολείου με τίτλο «Οι αισθήσεις στο Πάσχα ως έναυσμα για την καλλιέργεια της πολυαισθητηριακής αντίληψης», το οποίο συνιστά πρόταση καλής πρακτικής. Σκοπός του εν λόγω σεναρίου είναι να διεισδύσουν οι μαθητές/τριες στην κατανόηση του λαϊκού πολιτισμού, ο οποίος επηρεάζει τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των ατόμων. Αναλυτικότερα, επιμέρους στόχοι είναι η αναγνώριση και η αποδοχή της κοινωνικής κατασκευής του Πάσχα και η καλλιέργεια της πολυαισθητηριακής αντίληψης υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι αισθήσεις πρωτοστατούν στη ζωή του ανθρώπου και διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη δυνατότητα πρόσληψης των ερεθισμάτων έξωθεν. Εάν και σήμερα αναγνωρίζεται μία σημαντική πληθώρα από αισθήσεις, στο παρόν διδακτικό σενάριο πρόκειται να μάς απασχολήσουν οι πέντε (5) πιο ευρέως διαδεδομένες αισθήσεις του ανθρώπου (όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση, αφή). Βέβαια, στα περιεχόμενα των δραστηριοτήτων του σεναρίου διαπλέκεται και η διαίσθηση, η αποκαλούμενη δηλαδή ως «6^η αίσθηση».

Λέξεις-κλειδιά: διδακτικό σενάριο, Πάσχα, αισθήσεις, διαθεματικότητα, δραστηριότητες

1. Θεωρητικό πλαίσιο: Η κοινωνική κατασκευή των αισθήσεων μέσα από την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η πραγματικότητα οικοδομείται διυποκειμενικά μέσω της εσωτερίκευσης αλλά και κοινωνικά, μέσω της διαδικασίας της αντικειμενοποίησης. Σύμφωνα με τους Μπέργκερ και Λούκμαν (2003, 240) η εσωτερίκευση «... είναι η βάση για να κατανοήσει το άτομο τους συνανθρώπους του και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως εννοηματοωμένη και κοινωνική πραγματικότητα». Από την άλλη μεριά, η αντικειμενικοποίηση, κατά τον Μαρξ (οπ. αναφ. Αντωνοπούλου, 2000, 124), πρέπει να διερευνάται με «...τους ιστορικούς τρόπους της ζωής, τους ιστορικούς τρόπους της δράσης των ανθρώπων και τις κοινωνικές σχέσεις που συνθέτουν, όπως εκφράζονται στις ιδέες, στα έργα του κοινωνικού βίου και του εν γένει πολιτισμού». Πρόκειται για μια αμοιβαία αλληλεπιδραστική διεργασία, καθώς «Η αντικειμενική πραγματικότητα μπορεί εύκολα να “μεταφραστεί” σε υποκειμενική πραγματικότητα και το αντίστροφο» (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, 247). Το Πάσχα δεν εξαιρείται από αυτή τη διαδικασία εφ’ όσον διαμορφώνεται διυποκειμενικά μέσω της

πολυαισθητηριακής αντίληψης, αλλά και αντικειμενικά ως συλλογική πραγματικότητα μέσα από τα έθιμα, τις παραδόσεις και τις κοινωνικές πρακτικές που το πλαισιώνουν.

Πολλές πρακτικές μαθαίνονται κοινωνικά και μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, συμβάλλοντας με αυτό το τρόπο στη συγκρότηση της ταυτότητας και τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς (Hobsbawm & Ranger, 2004). Μέσω των τελετουργιών αποκρυσταλλώνονται τα νοήματα αλλά και οι ποιότητες δράσης των ανθρώπων, οι οποίες προάγονται από τις διάφορες κοινωνικές σχέσεις. Με άλλα λόγια, οι κοινωνικοί και πρακτικοί προσανατολισμοί των ανθρώπων διαμορφώνονται εντός των κοινωνικών σχέσεων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των «επινοημένων παραδόσεων», τις οποίες, οι Hobsbawm και Ranger (2004, 9) ορίζουν ως «... ένα σύνολο πρακτικών οι οποίες συνήθως διέπονται, φανερά ή σιωπηρά, από αποδεκτούς κανόνες και με τελετουργική ή συμβολική φύση και οι οποίες επιδιώκουν να ενσταλάξουν ορισμένες αξίες και κανόνες συμπεριφοράς μέσω επανάληψης, γεγονός που αυτόματα συνεπάγεται την συνέχεια με το παρελθόν». Το Πάσχα εντάσσεται στις επινοημένες παραδόσεις, καθώς ενέχει έθιμα με συμβολική σημασία τα οποία χαρακτηρίζονται από επαναληπτικότητα και συνέχεια.

Οι επινοημένες παραδόσεις εμπεριέχουν και την έννοια της συνοχής των ομάδων, καθώς εμπλέκουν συγκεκριμένες νόρμες και κανόνες για την συλλογική συνείδηση των κοινοτήτων (Durkheim, 1976· Hobsbawm & Ranger, 2004). Δεδομένου αυτού, είναι ευλόγως κατανοητό ότι η φύση των εθίμων από τόπο σε τόπο διέπεται από μεταβλητότητα.

Η πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης οφείλει να εμπεριέχει την ηθική της κατανόησης και της αλληλεγγύης στην διαφορετικότητα. «Οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν με όλα τα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης των υπολοίπων, ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν, να μετασχηματίσουν ή να απορρίψουν το αντίστοιχο δικό τους» (Μανιάτης, 2011, 266). Με γνώμονα τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η διαφορετικότητα οφείλει να εσωκλείει στους κόλπους της όχι μόνο τη βιοποικιλότητα των ειδών, αλλά και των ιδεών (Δέδος, 2011). Για αυτόν τον λόγο, η σχολική καθημερινότητα οφείλει να σέβεται και να αναφέρεται στο ατομικό δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας, αλλά και στον πλουραλισμό των ταυτοτήτων «...ο οποίος χαρακτηρίζεται από την αξίωση των συλλογικοτήτων για πλήρη και ισότιμη αναγνώριση» (Champion, 1999 οπ. αναφ. Μανιάτης, 2011, 269).

Η αναγνώριση αυτής της πολιτισμικής πολυπλοκότητας και της αξίωσης για ισότιμη αναγνώριση καθιστά αναγκαία την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αισθήσεις συμβάλλουν στη συγκρότηση πολιτισμικών ταυτοτήτων και νοημάτων μέσα σε διαπολιτισμικά συμφραζόμενα.

Κάθε φυσικός αλλά και κοινωνικός χώρος συνίσταται από πολυποίκιλα ερεθίσματα, τα οποία το άτομο προσλαμβάνει μέσω των αισθήσεων του. Όπως επισημαίνει ο Pallasmaa (2023, 73), «Οι αισθήσεις ...είναι ... ένα μέσο πυροδότησης

της φαντασίας και έκφρασης της αισθητηριακής σκέψης». Οι αισθήσεις δημιουργούν και συνθέτουν έναν κοινό κώδικα αξιών και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο εκάστοτε διαπολιτισμικό αλλά και κοινωνικό υπόβαθρο των πληθυσμιακών ομάδων στις οποίες αναφερόμαστε. Η όραση θεωρείται η κορωνίδα της αισθητηριακής αντίληψης καθώς μέσω αυτής συλλαμβάνεται η έννοια του εαυτού, αλλά και καθορίζεται η αντίληψη (Βέικου, 1998· Pallasmaa, 2023). Το μάτι επικεντρώνεται στην εξωτερική θέαση των πραγμάτων μέσω της παρατήρησης και προσεγγίζει τμηματικά και αποσπασματικά τις πληροφορίες του προς ανάλυση οπτικού ερεθίσματος. Όπως επισημαίνει ο Pallasmaa (2023, 74), «Το μάτι είναι το όργανο της απόστασης και του διαχωρισμού...» καθώς επιβλέπει, παρατηρεί και εξετάζει το εκάστοτε εμπειρικό οπτικό ερέθισμα διαφυλάσσοντας τον αποστασιοποιητικό της χαρακτήρα.

Η γεύση πρωτοστατεί με παρόμοιο τρόπο στην καλλιέργεια της πολυαισθητηριακής εμπειρίας, καθώς ενεργοποιείται μέσα από την ανακάλυψη εναλλακτικών γευστικών επιλογών. Κάθε συστατικό του φυσικού κόσμου προσδίδει με τη μοναδικότητά του μία εύθυμη νότα στη γευστική εμπειρία, η οποία με τη σειρά της δύναται να συμβάλει στη διατήρηση συμβολισμών και ενθυμήσεων. Τυπικά, έχουν καθιερωθεί τέσσερις ευρέως διαδεδομένες γεύσεις, το πικρό, το αλμυρό, το ξινό και το γλυκό. Σύμφωνα με την επίσημη βιβλιογραφία, η εναρκτήρια φάση της πυροδότησης ενός αντιληπτικού γευστικού ερεθίσματος πραγματοποιείται μέσα από το στόμα, το οποίο λειτουργεί ως επικοινωνιακό κανάλι ανάμεσα στον έσω και τον έξω κόσμο. Πάνω σε αυτό διάκειται θετικά ο Ρενέ Σπίτς (οπ. αναφ. Pallasmaa, 2023, 69), λέγοντας ότι «Κάθε αντίληψη ξεκινά από τη στοματική κοιλότητα, η οποία λειτουργεί ως αρχέγονη γέφυρα ανάμεσα στην εσωτερική πρόσληψη και την εξωτερική αντίληψη». Μία συμπληρωματική παρακαταθήκη αναφορικά με τη γεύση αφήνει ο Pallasmaa (2023, 93) μέσα από τα λεγόμενά του, επισημαίνοντας ότι «Η αισθητηριακή μας εμπειρία του κόσμου έχει την απαρχή της στην αίσθηση στο εσωτερικό του στόματος, και ο κόσμος έχει την τάση να επιστρέφει στις στοματικές του καταβολές».

Η ακοή μετέχει ενεργά στην ενδυνάμωση της αισθητηριακής εμπειρίας μέσω του διαμεσολαβητικού ρόλου που κατέχει στην αλληλεπιδραστική σχέση του ανθρώπινου νου και του φυσικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, δεν κατέχει απλώς μία μονοδιάστατη μηχανιστική λειτουργία, αλλά συνιστά μία πολυσχιδή ενσώματη εμπειρία που εσωκλείει στοιχεία αντιληπτότητας, χωρικότητας και χρονικότητας. Η συνθετότητα αυτή παρατηρείται από την απόπειρα σύλληψης του ηχητικού ερεθίσματος μέσω των ηχητικών κυμάτων έξωθεν. Οι νευροδιαβιβαστές του νου επεξεργάζονται το προσλαμβανόμενο ηχητικό ερέθισμα μετατρέποντάς το σε μία υποκειμενική μεταφραστική ερμηνεία, η οποία διαφοροποιείται από οργανισμό σε οργανισμό. Η επεξεργασία αυτή συντελείται στη βάση νέων ηχητικών σχημάτων, τα οποία τροποποιούνται και οικοδομούνται σχεσιακά με τα προϋπάρχοντα γνωσιακά ηχητικά σχήματα (Majdak et al., 2019). Έτσι, ο ανθρώπινος νους έχει την ευχέρεια να

κοινοποιήσει την ερμηνευτική αυτή κρίση μέσω της λεκτικής του δεινότητας (φωνή), η οποία δεν παύει να συνιστά ένα αξιοποιήσιμο εργαλείο έκφρασης της εν λόγω αίσθησης.

Η αφή εμπερικλείει τις υπόλοιπες αισθήσεις μέσω της αξιοποίησης του δέρματος. Το δέρμα θεωρείται ως το μεγαλύτερο σε έκταση αισθητηριακό όργανο του ανθρώπινου σώματος, καθώς μέσα από το άγγιγμα το προσλαμβανόμενο εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον εσωτερικεύεται και μετουσιώνεται σε μία προσωπική απτική εμπειρία. Όπως επισημαίνει ο Pallasmaa (2023, 89), «Θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε την αίσθηση της αφής ως το ασυνείδητο της όρασης...» καθώς «Το δέρμα διαβάζει την υφή, το βάθος, την πυκνότητα και την θερμοκρασία της ύλης».

Η φύση της οσμής, ως εφήμερης και ρευστής αισθητηριακής εμπειρίας, καθιστά τη διαχείρισή της ιδιαίτερα απαιτητική. Σε αντίθεση με τα οπτικά ερεθίσματα, τα οποία διατηρούν μια σχετική σταθερότητα στον χώρο, οι οσμές μεταβάλλονται δυναμικά ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος, γεγονός που περιορίζει τον έλεγχο και την προβλεψιμότητά τους. Όπως τονίζει ο Pallasmaa (2023, 86), «Μια συγκεκριμένη οσμή μπορεί να μας κάνει να ξαναμπούμε εν αγνοία μας σε ένα χώρο τον οποίο έχει ξεχάσει η μνήμη του αμφιβληστροειδούς».

Στο πλαίσιο της προσωπικής ερμηνείας του χώρου, αναδύεται μια «έκτη αίσθηση», βαθιά υποκειμενική και πιο άυλη από τις πέντε βασικές αισθήσεις, την οποία δύναται να ονομάσουμε ως "το ανοίκειο". Πρόκειται για το ανεξήγητο, μια δύσκολα προσεγγίσιμη αίσθηση, η οποία απαιτεί ειδικό χειρισμό στην εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, η απώλεια ενός αγαπημένου ανθρώπου ενός/μιας μαθητή/τριας, στα πλαίσια μιας πένθιμης κατάστασης, απαιτεί λεπτό χειρισμό από τον/την εκπαιδευτικό. Η αίσθηση αυτή εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές και, συνθήως, αναδύεται ως παρενέργεια μιας στιγμιαίας ενόχλησης ή ενεργοποίησης μιας εκ των πέντε αισθήσεων.

2. Μεθοδολογία

Στο παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιείται η έρευνα δράσης ως κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση. Η έρευνα δράσης σχετίζεται με την οικοδόμηση της νέας γνώσης αναφορικά με το φαινόμενο της κοινωνικής κατασκευής του Πάσχα. Η προσλαμβάνουσα γνώση προκύπτει μέσω της διερεύνησης σε φυσικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη σύμπραξη εφαρμογών βιωματικού χαρακτήρα. Η Koshy (2010, 2) αναφέρεται στη συμμετοχική φύση της εν λόγω προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τονίζοντας ότι «(Η έρευνα δράσης αποβλέπει στην) ...παραγωγή πρακτικής γνώσης που είναι χρήσιμη στους ανθρώπους στην καθημερινή τους ζωή και στη διασφάλιση ότι η έρευνα δράσης στοχεύει σε πρακτικά αποτελέσματα».

Πρόκειται για μία δυναμική και ευέλικτη διαδικασία που επιτρέπει τη διαπραγμάτευση των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων ανάμεσα στους/στις εμπλεκόμενους/ες, καθώς το νόημα αναδιατυπώνεται εντός του κοινωνικά

αλληλεπιδραστικού πλαισίου της σχολικής τάξης, με στόχο τη διαρκή επανεξέταση και βελτιστοποίηση της διδακτικής πράξης.

Η σχολική μονάδα, καθώς και τα κοινωνικά περιβάλλοντα εκτός αυτής που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστούν μικρογραφίες κοινωνικών συστημάτων που ευνοούν την εφαρμογή της έρευνας δράσης. Πρόκειται για κοινωνικά πλαίσια που επιτρέπουν την απρόσκοπτη διακίνηση υποκειμενικών νοηματοδοτούμενων εννοιών και αναπαραστάσεων που αλληλεπιδραστικά συγκροτούν παραδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας.

3. Διδακτικό Σενάριο

Μέσα από βιωματικές και ανακαλυπτικές μαθησιακές δραστηριότητες θα φέρουμε τα παιδιά του δημοτικού σε επαφή με τις αισθήσεις τους στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο, δηλαδή το Πάσχα. Η τάξη στην οποία θα εφαρμόσουμε αυτές τις δραστηριότητες είναι η Γ' τάξη Δημοτικού και η εκτιμώμενη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου αντιστοιχεί σε οκτώ διδακτικές ώρες.

Βασικός σκοπός του σεναρίου είναι να μάθουν τα παιδιά τα ήθη και τα έθιμα του Πάσχα, να κατανοήσουν τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, καθώς και το πως αυτή εκδηλώνεται στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία και τη συνεργασία σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το θρησκευτικό εορτασμό, σκοπός είναι να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της διατήρησης ηθών και εθίμων. Η βιωματική επαφή και η σύνδεση με την επικαιρότητα θα ενισχύσει σημαντικά το μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα, θα οδηγήσει τα παιδιά στην ενασχόληση τους με μία σειρά καλλιτεχνικών δημιουργιών που σχετίζονται με τα έθιμα και τις δοξασίες του Πάσχα, θα καλλιεργήσει την καλλιτεχνική και ευρηματική τους ικανότητα, θα οδηγήσει στην ανακάλυψη και διερεύνηση εθιμοτυπικών διαδικασιών και θα συνεισφέρει στη πολύπλευρη προσέγγιση εορτασμού μιας μεγάλης γιορτής.

Καταρχάς, προκειμένου να εισάγουμε τους/τις μαθητές/τριες στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους μέσω του καταιγισμού ιδεών πάνω στην έννοια του «Πάσχα». Σε δεύτερη φάση, ο/η εκπαιδευτικός, για να ταξινομήσει τις ιδέες των παιδιών, παραδίδει ένα φύλλο εργασίας με τους εξής άξονες:

- Αν το Πάσχα ήταν αφή, θα ήταν...
- Αν το Πάσχα ήταν ακοή, θα ήταν...
- Αν το Πάσχα ήταν όραση, θα ήταν...
- Αν το Πάσχα ήταν όσφρηση, θα ήταν....
- Αν το Πάσχα ήταν γεύση, θα ήταν....

Στη συνέχεια, ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των μαθησιακών δραστηριοτήτων για τις αισθήσεις στο Πάσχα, χωρισμένες ανά άξονα (αίσθηση).

3.1 «Βλέπω»

Η αίσθηση της όρασης στο Πάσχα γεμίζει με χρώματα, φως και εικόνες που κουβαλούν μνήμες και συναισθήματα. Στη συγκεκριμένη αίσθηση, θα παρουσιάσουμε το Πάσχα μέσα από τα μάτια ελλήνων καλλιτεχνών. Θα ασχοληθούμε, λοιπόν, στη σχολική αίθουσα με κάποιους πίνακες που έχουν ως κεντρικό μοτίβο τους το Πάσχα. Στόχοι μας είναι να αντιληφθούν τα παιδιά την αξία της τέχνης, να γνωρίσουν λίγα πράγματα για τους έλληνες ζωγράφους, να έρθουν σε επαφή με κάποιες καλλιτεχνικές μεθόδους και να αποκτήσουν με αυτό τον τρόπο αισθητικά κριτήρια.

Περίπτωση 1:

Ο πίνακας «Ανάσταση» του Ουμβέρτου Αργυρού: Ο συγκεκριμένος καλλιτέχνης ανήκει στο κίνημα των Ιμπρεσιονιστών, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ζωηρά χρώματα με σκοπό να αποτυπώσουν το «impression», δηλαδή την άμεση εντύπωση ώστε να διεγείρουν τα συναισθήματα.

Περίπτωση 2

Ο πίνακας «Χριστός φέρων τον Σταυρόν» του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου: Ο καλλιτέχνης, γνωστός με το προσωνύμιο “El Greco”, ήταν επηρεασμένος από το κίνημα του μανιερισμού, στο οποίο καταργούνταν οι αρμονικές αναλογίες και οι φιγούρες αποτυπώνονταν υπερβολικά παραμορφωμένες, με σκοπό να προκληθεί συναισθηματική ένταση. Τα έργα του χαρακτηρίζονταν, επίσης, από πρωτότυπα προσωπικά στοιχεία, γεγονός που συντέλεσε ώστε να αγνοηθούν για πολλούς αιώνες.

3.1.1 «Διαπολιτισμικό βλέπω»

Οι μαθητές/τριες, προκειμένου να καλλιεργήσουν διαπολιτισμική συνείδηση και να αναγνωρίσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία, θα έρθουν σε επαφή με τα ήθη και τα έθιμα του Πάσχα ανά τον κόσμο. Με αυτό τον τρόπο, θα δοθεί η ευκαιρία και η δυνατότητα στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο να μιλήσουν για τα έθιμα που πραγματοποιούνται στην χώρα προέλευσής τους. Επιπροσθέτως, μέσα από συγκρίσεις, δημιουργικές δραστηριότητες και βιωματική μάθηση, θα εντοπίσουν κοινά σύμβολα, αξίες και τελετουργίες που συνδέουν τους λαούς.

Περίπτωση 1

Στη Σουλμόνα της Ιταλίας υπάρχει το έθιμο της «Παναγίας που τρέχει». Πρόκειται για μια παράδοση που συμβολίζει την ελπίδα, την ανανέωση και την πίστη στη ζωή που νικά το θάνατο. Είναι μια στιγμή έντονης συγκίνησης και συμμετοχής για την τοπική κοινωνία, που ζωντανεύει την ιστορία της Ανάστασης μέσα από την παραστατικότητα της παράδοσης.

Περίπτωση 2

Στις Σκανδιναβικές χώρες εορτάζεται το έθιμο των πασχαλινών μαγισσών (påskkärringar στα σουηδικά και rääsiaäisnoita στα φινλανδικά). Τα παιδιά ντύνονται μάγισσες βάφοντας κόκκινα τα μάγουλά τους και φορώντας μαντήλες και παλιά ρούχα. Πηγαίνουν από σπίτι σε σπίτι και ζητούν γλυκά ή χρήματα λέγοντας ποιήματα

και τραγούδια. Και στις δυο χώρες στολίζουν κλαδιά με πολύχρωμα φτερά, χαρτοκοπτικές φιγούρες και άλλα διακοσμητικά, τα οποία βάζουν σε βάζα μέσα στα σπίτια. Στην Σουηδία, οι μάγισσες έχουν πιο φιλικό και εορταστικό ρόλο, ενώ στην Φινλανδία, οι μάγισσες έχουν πιο «διωκτικό» χαρακτήρα, καθώς ξορκίζονται ως «κακά πνεύματα».

3.1.2 Μαθησιακή δραστηριότητα της όρασης

Αφού έχει πραγματοποιηθεί η επαφή των μανθανόντων με τις εικαστικές δημιουργίες, αλλά και με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, καλούνται στο μάθημα των εικαστικών να αποτυπώσουν το δικό τους καλλιτεχνικό δημιούργημα, με όποια μορφή θέλουν (π.χ., ζωγραφική, πηλός, κατασκευή) με κεντρικό θέμα το Πάσχα. Η δραστηριότητα εκτιμάται να υλοποιηθεί εντός μιας διδακτικής ώρας.

3.2 «Γεύομαι»

Η αίσθηση της γεύσης εμπλέκει τους γευστικούς μας κάλυκες, οι οποίοι παραμένουν ενεργοί καθ' όλη τη διάρκεια της Σαρακοστής μέσω της πληθώρας των διατροφικών επιλογών. Τη Μεγάλη Εβδομάδα είθισται να παρατηρείται ένας περιορισμός των γευστικών επιλογών (έως και αποχή από αυτές) λόγω της νηστείας, η οποία λειτουργεί ως μία μορφή οικειοθελούς διατροφικής στέρησης ως ένδειξη σεβασμού και ενσυναίσθησης για τα πάθη του Χριστού. Πραγματοποιείται, δηλαδή, μία κάθαρση του σώματος, αλλά και της ψυχής και του στόματος (υποδοχέας γεύσης), καθώς αποφεύγονται τόσο η αθυροστομία όσο και οι γενικότερες κακότητες συμπεριφορές. Στόχοι μας είναι οι μαθητές/τριες να διακρίνουν τα αρτύσιμα από τα νηστίσιμα φαγητά, να γενικεύσουν τις γνώσεις τους στα κλάσματα και να καλλιεργήσουν τη λεπτή κινητικότητα.

3.2.1 «Διαπολιτισμικό γεύομαι»

Οι μαθητές/τριες, προκειμένου να προσεγγίσουν το Πάσχα υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ανακαλύπτουν ιδιαίτερα ήθη και έθιμα του Πάσχα που συμπεριλαμβάνουν τη γευστική εμπειρία μέσα από διάφορες χώρες και ηπείρους του κόσμου.

Περίπτωση 1

Στην πόλη Bessieres της Γαλλίας εορτάζεται το πασχαλινό έθιμο της «γιγάντιας» ομελέτας, αποτελούμενης από 15.000 αυγά, τα οποία παρασκευάζονται σε ένα τεράστιο τηγάνι και προσφέρονται δωρεάν στην τοπική κοινότητα. Το έθιμο δεν συνοδεύεται με θρησκευτικές λιτανείες όπως πραγματοποιούνται σε άλλες καθολικές χώρες, αλλά με οικογενειακά τραπέζια και γλυκά. Η «γιγάντια» ομελέτα έχει μετεξελιχθεί σε σύμβολο κοινότητας, αλληλεγγύης και εορτασμού της άνοιξης και συνιστά δείγμα σύγχρονης πολιτιστικής εορτής.

Περίπτωση 2

Στην Πορτογαλία επικρατεί το πασχαλινό έθιμο της προσφοράς και κατανάλωσης αμυγδάλων, γνωστά ως *amendoas*, κυρίως σε ζαχαρωμένη ή σοκολατένια μορφή. Προσφέρονται ως πασχαλινά δώρα μεταξύ νονών και βαφτιστηριών ως ένδειξη αγάπης και σύνδεσης. Το έθιμο αυτό αντικατοπτρίζει την αναγέννηση της φύσης και τη γονιμότητα, έννοιες συνυφασμένες με το Πάσχα και την άνοιξη. Η ανταλλαγή των αμυγδάλων έχει έντονο συμβολικό και παραδοσιακό χαρακτήρα.

Περίπτωση 3

Σε αντίθεση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα μέσα από τα οποία έχει καθιερωθεί το πασχαλινό έθιμο του σοκολατένιου λαγού, στην Αυστραλία έχει προαχθεί τα τελευταία χρόνια η αντικατάστασή του με τον σοκολατένιο *bilby*, ένα μικρό και απειλούμενο προς εξαφάνιση μαρσιποφόρο με μακριά αυτιά ως τοπικό πασχαλινό σύμβολο. Πρωτοστάτης αυτής της καινοτόμας ιδέας υπήρξε μία οικολογική οργάνωση με στόχο την προστασία της αυστραλιανής πανίδας, καθώς ο λαγός αποτελεί ένα επιβλαβές είδος για τη χλωρίδα της περιοχής.

3.2.2 Μαθησιακές δραστηριότητες της γεύσης

1^η Δραστηριότητα: «Κολάζ»

Η εν λόγω δραστηριότητα περιλαμβάνει δύο κολάζ, τα οποία αναπαριστούν αρτύσιμα και νηστίσιμα φαγητά. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διαλέξουν μία από τις δέκα κάρτες που βρίσκονται πάνω στην έδρα, η οποία αναπαριστά ένα αρτύσιμο ή νηστίσιμο φαγητό. Στη συνέχεια, θα πρέπει να διακρίνουν σε ποια από τις δύο κατηγορίες αντιστοιχεί το συγκεκριμένο έδεσμα και να τοποθετήσει την εικόνα στο αντίστοιχο κολάζ.

2^η Δραστηριότητα: «Νηστίσιμα (παραδοσιακά) κουλουράκια πορτοκαλιού»

Η δραστηριότητα ξεκινάει με τη δράση του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, αν υποθέσουμε ότι η σχολική τάξη αποτελείται από 20 μανθάνοντες, και δίνει σε καθεμία ομάδα τα απαιτούμενα υλικά και τη συνταγή με τις αντίστοιχες δοσολογίες. Έχοντας έρθει ήδη σε επαφή με τα κλάσματα, τα παιδιά καλούνται να τηρήσουν κατά γράμμα τη συνταγή (π.χ., $\frac{1}{2}$ κ.γ. μαγειρική σόδα), έτσι ώστε το αποτέλεσμα της ζύμης να είναι το επιθυμητό. Στη συνέχεια πλάθουν τα κουλουράκια και σε συνεννόηση με τον/την υπεύθυνο/η του κυλικείου τα τοποθετούν σε ειδικά ταψιά για να ψηθούν στους 180°C για 20'.

3.3 «Ακούω»

Η αίσθηση της ακοής διαδραματίζει καίριο ρόλο στις πασχαλινές εμπειρίες, καθώς μέσα από ήχους, μουσικές και ψαλμωδίες, ενεργοποιούνται συναισθήματα, μνήμες και πολιτισμικές ταυτίσεις που συνδέουν το άτομο με την παράδοση και τη συλλογική μνήμη της κοινότητας. Στην συγκεκριμένη αίσθηση, ως έναυσμα διέγερσης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει παραδοσιακά ελληνικά τραγούδια, όπως:

- Σήμερα Δέσπω' μ Πασχαλιά (παραδοσιακό Μακεδονικό τραγούδι)
- Ήρθ' η Λαμπρή κι η Πασχαλιά (παραδοσιακό της Θεσσαλίας)
- Χριστός Ανέστη μάτια μου (παραδοσιακό Μικρασιάτικο τραγούδι)
- Έρθεν οφέτος η Λαμπρή (παραδοσιακό Ποντιακό τραγούδι)

3.3.1 «Διαπολιτισμικό ακούω»

Αντίστοιχα, σε άλλες χώρες υπάρχουν παραδοσιακά τραγούδια, όπως:

- Ιταλία: Regina Caeli
- Σουηδία: Nu grönskar det
- Φινλανδία: Virvon, varvon tuoreeks, terveeks

3.3.2 Μαθησιακή δραστηριότητα της ακοής

Η μαθησιακή δραστηριότητα που εντάσσεται στην αίσθηση της ακοής ενσωματώνεται στα μαθήματα της γλώσσας αλλά και της μουσικής. Οι μαθητές/τριες καλούνται να παράξουν λόγο μέσω της δημιουργικής έκφρασης, δηλαδή να γράψουν ένα τραγούδι ή ένα ποίημα με θέμα το Πάσχα, αλλά και να το μελοποιήσουν εντός μιας διδακτικής ώρας.

3.4 «Αγγίζω»

Η αίσθηση της αφής αποτελεί βασικό δίαυλο εξερεύνησης και μάθησης για τα παιδιά, καθώς μέσω αυτής έρχονται σε άμεση επαφή με το περιβάλλον και τα πολιτισμικά του σύμβολα. Οι στόχοι είναι οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν τις χειρωνακτικές τους δεξιότητες μέσω της επεξεργασίας και διαμόρφωσης των υλικών, καθώς και να αναγνωρίσουν την αξία της υπομονής, αλλά και της προσμονής για το Πάσχα μέσω της αντίστροφης μέτρησης.

3.4.1 «Διαπολιτισμικό αγγίζω»

Οι μαθητές/τριες, προκειμένου να εντρυφήσουν στην αίσθηση της αφής στα πλαίσια της διαπολιτισμικής οπτικής, προβαίνουν στην επεξεργασία εναλλακτικών υλικών που συνδέονται με τα ήθη και έθιμα άλλων χωρών του κόσμου.

Περίπτωση 1

Στη Γερμανία η αντίστροφη μέτρηση της προσμονής για το Πάσχα πραγματοποιείται μέσα από το πασχαλινό έθιμο «Fastenkrantz», ένα είδος στεφανιού αποτελούμενο από επτά κεριά, τα οποία συμβολίζουν τις επτά εβδομάδες μέχρι το Πάσχα. Κατά την έναρξη της Σαρακοστής όλα τα κεριά του στεφανιού είναι αναμμένα. Κάθε Κυριακή της Σαρακοστής σβήνουν ένα κεριά, πρακτική που σηματοδοτεί την πορεία προς την Ανάσταση. Η πράξη του σβησίματος υποδηλώνει τη σταδιακή είσοδο στο Πάθος του Χριστού και κατ' αυτόν τον τρόπο ο χρόνος κατανοείται οπτικά αλλά και συμβολικά.

3.4.2 Μαθησιακή δραστηριότητα της αφής

Οι μαθητές/τριες καλούνται να γνωρίσουν το έθιμο της Κυρά Σαρακοστής, το οποίο αποτελούσε ένα αυτοσχέδιο ημερολόγιο που χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν για

να μετρούν τις εβδομάδες από την Καθαρά Δευτέρα μέχρι την Κυριακή του Πάσχα. Η Κυρά Σαρακοστή αναπαρίσταται με σταυρωμένα τα χέρια της επειδή προσεύχεται και δίχως στόμα γιατί δεν μιλά και νηστεύει τόσο στην τροφή, όσο και στις κακότροπες συμπεριφορές. Κατασκευάζεται επτά εβδομάδες πριν το Πάσχα, από την Καθαρά Δευτέρα, και για αυτόν τον λόγο έχει επτά πόδια. Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στο γνωστικό αντικείμενο του Εργαστηρίου των Δεξιοτήτων και θα υλοποιηθεί εντός μιας διδακτικής ώρας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους Κυρά Σαρακοστή, φτιαγμένη από ζύμη με υλικά που θα τους δώσει ο/η εκπαιδευτικός. Οι μαθητές/τριες θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες. Σε δεύτερη φάση θα δημιουργήσουν όλοι μαζί μια Κυρά Σαρακοστή για την τάξη, με σκοπό την καταμέτρηση του υπολειπόμενου χρόνου για το Πάσχα.

3.5 «Διαισθάνομαι»

Η διαίσθηση ή η λεγόμενη «έκτη αίσθηση» αναφέρεται ως κάτι το ανοίκειο, το οποίο βασίζεται κατά βάση στο βίωμα, αλλά και στο συναίσθημα. Δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εκφραστούν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά πάνω στην έννοια της απώλειας, η οποία κατά την περίοδο του Πάσχα παρατηρείται στο μεσοδιάστημα της Μεγάλης Εβδομάδας. Σηματοδοτεί το «πέραςμα» από τον πόνο της απώλειας στην αναγέννηση και στην αναδημιουργία. Από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία η διακριτική λεπτότητα και ο ειδικός χειρισμός με σκοπό τα παιδιά να μάθουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά όλα τα συναισθήματά τους και να αντιληφθούν την έννοια της απώλειας ως υπαρκτό κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας.

3.5.1 «Διαπολιτισμικό διαισθάνομαι»

Η αίσθηση του πένθους και η απώλεια δεν έχουν συγκεκριμένη πολιτισμική ταυτότητα. Διάφορες χώρες ανά τον κόσμο έχουν υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα (για παράδειγμα ημέρα τιμής των αγαπημένων τους αποθανόντων) διατηρώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τις αναμνήσεις τους ζωντανές.

Περίπτωση 1

Στο Μεξικό, προκειμένου να τιμήσουν τα αποθανόντα αγαπημένα τους πρόσωπα χρησιμοποιούνται κατιφέδες (*cempasúchil*) που κατευθύνουν τα πνεύματα με την ευωδία τους.

Περίπτωση 2

Αντίστοιχα, στην Ιαπωνία αφήνονται χάρτινα φαναράκια στο νερό για να επιστρέψουν οι ψυχές στον άλλο κόσμο.

Περίπτωση 3

Στις Φιλιππίνες οργανώνονται πικνίκ, ώστε οι ζωντανοί/ές και οι αποθανόντες/νούσες να «συμβιώνουν» για μία ημέρα.

3.5.2 Μαθησιακή δραστηριότητα της διαίσθησης

Οι μαθητές/τριες της τάξης καλούνται να δημιουργήσουν το συμβολικό δέντρο, το οποίο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί ως κολάζ. Στόχος της δραστηριότητας είναι τα παιδιά να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με την οποιασδήποτε μορφής απώλεια (π.χ., αγαπημένο πρόσωπο, κατοικίδιο κ.λπ.). Κάθε τμήμα του δέντρου συμβολίζει και κάτι διαφορετικό. Οι ρίζες του δέντρου συμβολίζουν τις αναμνήσεις που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές/τριες από τη συναναστροφή τους με ότι έχασαν. Ο κορμός του αξιοποιείται για την ονομαστική αναφορά των απωλειών που βίωσαν, ενώ τα φύλλα/κλαδιά του δέντρου αντικατοπτρίζουν τις αξίες, τις στάσεις και τα ιδανικά που έχουν ενστερνιστεί και αποκομίσει από την σχέση που είχαν με την εν λόγω απώλεια (π.χ., υπομονή, ενσυναίσθηση). Το δέντρο ολοκληρώνεται με τις γραπτές απαντήσεις/ζωγραφιές των μαθητών/τριών σε πολύχρωμα χαρτάκια, τα οποία κολλούν στα αντίστοιχα μέρη του δέντρου.

3.6 «Μυρίζω»

Η όσφρηση ως αίσθηση διαδραματίζει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο συνδέοντας τον πασχαλινό εορτασμό με την ανοιξιάτικη περίοδο. Το Πάσχα «κατασκευάζεται» κοινωνικά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, δηλαδή την ακμή της άνοιξης, ώστε να συμβολίσει την μετάβαση από τη βίωση της απώλειας στην αναδημιουργία, όπως συμβαίνει και με τη φύση που περνά από τη χειμερινή περίοδο στην εαρινή. Το Πάσχα εναρμονίζεται με τον εξελικτικό ρυθμό της φύσης, ο οποίος προδίδεται από ένα κράμα ευωδιών και αρωμάτων (χώρα, λουλούδια, πράσινο) που ενισχύουν την οσφρητική απόλαυση. Στόχοι μας είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, καταγραφής, οικολογικής συνείδησης και σεβασμού στο περιβάλλον, να ταξινομήσουν τα διαφορετικά είδη βλάστησης ανά εποχή μέσα από την τεχνική του καταιγισμού ιδεών αλλά και να δημιουργήσουν ένα φυτολόγιο βάσει των φυτών που έχουν συλλέξει.

3.6.1 «Διαπολιτισμικό μυρίζω»

Το είδος της χλωρίδας που αναγεννά η «μητέρα φύση» δεν καθορίζεται μόνο από το χρόνο (εποχή), αλλά και από την κλιματική ζώνη (μεσογειακή, τροπική, ηπειρωτική) που επικρατεί στον εκάστοτε τόπο (χώρα). Αντίστοιχα, σε άλλες χώρες του κόσμου ευδοκιμούν συγκεκριμένα είδη χλωρίδας, όπως:

- Βραζιλία: Μπανανιά
- Μεξικό: Κάκτος
- Ρωσία: Πεύκο

3.6.2 Μαθησιακή δραστηριότητα της όσφρησης

Προεργασία: Ο/Η εκπαιδευτικός διοργανώνει μία επίσκεψη σε έναν περιβαλλοντικό χώρο (π.χ., Θεσσαλονίκη – «Βοτανικός κήπος») κατά τη χειμερινή περίοδο, ούτως

ώστε οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με τους καρπούς και τα άνθη των φυτών που ευδοκιμούν το χειμώνα. Αφού συλλέξουν μέρη από τα αγαπημένα τους φυτά, τα φυλάσσουν στην τάξη δημιουργώντας ένα φυτολόγιο.

Ο/Η εκπαιδευτικός διοργανώνει την ίδια επίσκεψη στον ίδιο περιβαλλοντικό χώρο κατά την εαρινή περίοδο, προκειμένου οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τα φυτά/λουλούδια που επικρατούν την άνοιξη και να συνειδητοποιήσουν τις μεταβολές του χρόνου. Έχοντας συλλέξει (πάλι) τα αγαπημένα τους φυτά/άνθη και επιστρέψει στη σχολική τάξη, ο/η εκπαιδευτικός εφαρμόζει την τεχνική του καταγισμού ιδεών με στόχο τα παιδιά να διακρίνουν τα φυτά/λουλούδια που έχουν γνωρίσει ότι ευδοκιμούν την χειμερινή ή την εαρινή περίοδο. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες φυλάσσουν κατά παρόμοιο τρόπο τα ανοιξιάτικα φυτά/λουλούδια ολοκληρώνοντας το φυτολόγιό τους.

4. Συμπεράσματα

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να επιτύχουν οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Όσον αφορά τους γνωστικούς στόχους, με το παρόν διδακτικό σενάριο, οι μαθητές/τριες αναμένεται να αναπτύξουν αισθητικά κριτήρια, να ταξινομήσουν και να συγκρίνουν τόσο τα εδέσματα όσο και τα είδη των φυτών/λουλουδιών στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών αλλά και να εφαρμόσουν και να γενικεύσουν τις ήδη οικειοποιημένες γνώσεις τους. Αναφορικά με τους συναισθηματικούς στόχους, οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να εκφραστούν αισθητικά, αλλά και να μάθουν να διαχειρίζονται με τον κατάλληλο τρόπο όλα τα συναισθήματα. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαίο να αναγνωρίσουν την αξία της υπομονής αλλά και να αναπτύξουν την οικολογική συνείδηση και τον σεβασμό απέναντι στο φυσικό περιβαλλοντικό βιότοπο. Εντέλει, να υιοθετήσουν τις κατάλληλες στάσεις σχετικά με την αξία της διατήρησης των ηθών και εθίμων ενστερνίζοντας τις ανάλογες συνήθειες. Ως προς τους ψυχοκινητικούς στόχους, οι μανθάνοντες καλούνται να καλλιεργήσουν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας μέσω της επεξεργασίας αντικειμένων στα πλαίσια βιωματικών εφαρμογών, να ενδυναμώσουν ικανότητες παρατήρησης και καταγραφής, να προβούν σε διερευνητική μάθηση μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διεξάγονται εκτός της τυπικής σχολικής τάξης (π.χ. περιβαλλοντικός χώρος) αλλά και να κατεργαστούν εναλλακτικά υλικά που είθισται να αξιοποιούνται σε εθιμικές παραδόσεις διαφόρων πολιτισμικών πλαισίων του κόσμου.

Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέχεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τα ήθη και έθιμα που συμπεριλαμβάνουν τις αισθήσεις και εορτάζονται σε διάφορες χώρες. Στόχος είναι καταληκτικά να υιοθετήσουν θετική στάση στις πολυπολιτισμικές ταυτότητες, αλλά και να δοθεί η ευκαιρία να ακουστεί η φωνή των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Μ. (2000). *Κοινωνική πράξη και υλισμός. Σπουδή στην κοινωνιολογία της γνώσης*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Βέικου, Χ. (1998). *Κακό μάτι. Κοινωνική Κατασκευή της Οπτικής Επικοινωνίας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Δέδος, Ζ. (2011). «Πολυπροοπτικότητα» και καλλιτεχνική εκπαίδευση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 190-208). Διάδραση.
- Durkheim, E. (1976). *The elementary forms of the religious life*. (Trans. J. W. Swain). George Allen & Unwin.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Eds.). (2004). *Η επινόηση της παράδοσης* (Μτφρ. Θ. Αθανασίου). Θεμέλιο.
- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice: A step-by-step guide (2nd ed.)*. Sage Publications.
- Majdak, P., Baumgartner, R. & Jenny, C. (2019). *Formation of three-dimensional auditory space*. In J. Blauert & J. Braasch (Eds.), *The Technology of Binaural Understanding* (pp. 211–234). Springer.
- Μανιάτης, Π. (2011). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η θρησκευτική της διάσταση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 262-290). Διάδραση.
- Μπέργκερ, Π. & Λούκμαν, Τ. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. (Μτφρ. Κ. Αθανασίου, Επιμέλεια Γ. Κουζέλης & Δ. Μακρυγιάννη) (4^η έκδοση). Εκδόσεις Νήσος.
- Pallasmaa, J. (2023). *Τα μάτια του δέρματος. Η αρχιτεκτονική και οι αισθήσεις*. (Μτφρ. Γ. Τουρνικιώτης & Π. Τουρνικιώτης). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ένταξη της κίνησης στην αίθουσα. Τα οφέλη για τους μαθητές και το περιβάλλον της τάξης

Αναστασία Φυλακτακίδου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ένταξη της κίνησης στην αίθουσα και τα πολλαπλά οφέλη που αυτή συνεπάγεται για τους μαθητές και το μαθησιακό περιβάλλον. Σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν ότι η παιγνιώδης μάθηση και η σωματική δραστηριότητα ενισχύουν τη σωματική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη βελτίωση της υγείας τους. Την ίδια στιγμή, επισημαίνεται ότι τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών είναι χαμηλότερα από τα προτεινόμενα, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την παροχή ευκαιριών κίνησης στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, η εργασία αναδεικνύει τόσο τα θετικά αποτελέσματα της κίνησης στην τάξη όσο και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της, όπως η έλλειψη χρόνου ή επιμόρφωσης. Ταυτόχρονα, προτείνονται πρακτικά εργαλεία και μέθοδοι που μπορούν να υποστηρίξουν τους δασκάλους στη χρήση κινητικά ενεργών διδακτικών στρατηγικών. Μεταξύ των ευρημάτων, τονίζεται ότι η ένταξη της κίνησης ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, μειώνει τη διάσπαση προσοχής και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, ενώ προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για πιο αποτελεσματικό και ενεργό σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ολόπλευρη ανάπτυξη, ενσωμάτωση κίνησης στην αίθουσα, παιγνιώδης μάθηση, σωματική δραστηριότητα

0. Εισαγωγή και θεωρητική προσέγγιση

Η μείωση της σωματικής δραστηριότητας στα παιδιά και τους εφήβους αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα, με σοβαρές επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στη νοητική και ψυχική-συναισθηματική υγεία. Οι επιπτώσεις αυτές επιδεινώνονται με την αύξηση του χρόνου καθιστικής ζωής (Michael et al., 2019· Watson et al., 2017· Janssen & LeBlanc, 2010). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2020) αναφέρει ότι τα επίπεδα κινητικότητας μεταξύ των νέων παρουσιάζουν σταθερή πτωτική πορεία, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας.

Η κατάσταση στην Ελλάδα ακολουθεί αυτή την αρνητική τάση, καθώς η Εθνική Μελέτη του ΚΕΕΛΠΝΟ (2017) καταγράφει χαμηλά επίπεδα σωματικής δραστηριότητας μεταξύ των παιδιών και των εφήβων και αύξηση της παχυσαρκίας. Σύμφωνα με τους Σέκουλη κ.ά. (2024) η παιδική παχυσαρκία μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη σωματική υγεία, την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία και

την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Συνδέεται επίσης με κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις και χαμηλότερη ποιότητα ζωής που βιώνει το παιδί. Πολλές συνυπάρχουσες παθήσεις, όπως μεταβολικές, καρδιαγγειακές, ορθοπεδικές, νευρολογικές, ηπατικές, πνευμονικές και νεφρικές διαταραχές, παρατηρούνται επίσης σε σχέση με την παιδική παχυσαρκία.

Για την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO2020) συνιστά τα παιδιά και οι έφηβοι ηλικίας 5–17 ετών να συμμετέχουν σε τουλάχιστον 60 λεπτά μέτριας έως έντονης σωματικής δραστηριότητας σε καθημερινή βάση.

Με τον όρο φυσική ή σωματική δραστηριότητα αναφερόμαστε στην κίνηση του σώματος που βελτιώνει την υγεία του ανθρώπου, σωματική και ψυχική (Miller&Lindt, 2021). Η φυσική δραστηριότητα έχει σκοπό να δημιουργήσει ρουτίνες καθημερινής κίνησης για το άτομο. Περιλαμβάνει δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά την εργασία, το παιχνίδι, τις μετακινήσεις, τα οικιακά καθήκοντα, τη σωματική άσκηση και τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

Παρά τις οδηγίες, στην πράξη, τα δεδομένα δείχνουν πως μόλις το 42% των παιδιών και το 8% των εφήβων στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι επαρκώς δραστήριοι, ενώ περνούν έως και το 90% της ημέρας σε καθιστική δραστηριότητα (Turner et al., 2014·Troiano et al., 2008). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη ανάπτυξης παρεμβάσεων που θα ενθαρρύνουν τη συστηματική ένταξη της φυσικής δραστηριότητας στην καθημερινότητα των παιδιών, ειδικά στο σχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα ευρήματα καταγράφονται και στην ελληνική βιβλιογραφία (Λαϊνάκης, 2023·Κρουστάλη, 2016·Περίκκου, 2006·Τζαμτζής κ.ά., 2005)

Ένα ολοκληρωμένο σχολικό πρόγραμμα φυσικής δραστηριότητας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να παραμένουν δραστήριοι καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και μακροπρόθεσμα να διατηρούν έναν υγιεινό τρόπο ζωής (Miller&Lindt, 2021·SHAPE America, 2016·Hills et al., 2015). Ένα τέτοιο πρόγραμμα περιλαμβάνει 5 βασικούς τομείς: 1) Φυσική αγωγή, 2) Σωματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του σχολείου (πέραν του μαθήματος φυσικής αγωγής), 3) Σωματική δραστηριότητα πριν και μετά το σχολείο, 4) Συμμετοχή του προσωπικού και 5) Συμμετοχή οικογένειας και κοινότητας.

Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους τομείς (2) και (4), όπου εμπλέκονται άμεσα οι δάσκαλοι/ες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο όρος μαθήματα με σωματική δραστηριότητα αναφέρεται στη συνειδητή ενσωμάτωση κίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ενίσχυση της μάθησης μέσω βιωματικών εμπειριών (Watson et al., 2017·Donnelly&Lambourne, 2011). Πρόκειται για μαθήματα σε βασικά γνωστικά αντικείμενα (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες), στα οποία ο/η εκπαιδευτικός ενσωματώνει κινητικές δραστηριότητες για την αύξηση της εμπλοκής, της συγκέντρωσης, της κατανόησης και της μνήμης των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η φυσική τους δραστηριότητα μέσα στην ημέρα (Miller&Lindt, 2021).

Για την αποτελεσματική υλοποίηση τέτοιων μαθημάτων είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας κουλτούρας κίνησης στην τάξη. Η ένταξη της κίνησης στην αίθουσα μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: α) διαδικαστική, β) δομημένη και γ) περιεχομένου (Miller&Lindt, 2021). Η διαδικαστική αναφέρεται σε απλές καθημερινές κινήσεις εντός της τάξης (π.χ. μετακίνηση για επίδοση εργασιών), η δομημένη περιλαμβάνει σύντομα κινητικά διαλείμματα (active breaks) διάρκειας 5–10 λεπτών, ενώ η σωματική δραστηριότητα περιεχομένου αφορά στην πλήρη ενσωμάτωση της κίνησης στο γνωστικό αντικείμενο (κινητικά ενεργά μαθήματα). Το περιεχόμενο των σύντομων κινητικών διαλειμμάτων έχει δύο κατευθύνσεις: i) περιεχόμενο σχετικό με το αναλυτικό πρόγραμμα (κινητικά διαλείμματα με μαθησιακό περιεχόμενο) και ii) περιεχόμενο που δε συνδέεται με το διδασκόμενο μάθημα (κινητικά διαλείμματα χωρίς γνωστικό στόχο) και λειτουργεί ως διάλειμμα από τη γνωστική διαδικασία (Watson et al., 2017).

Η ενσωμάτωση της σωματικής δραστηριότητας στην εκπαιδευτική πρακτική έχει αναδειχθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος που προάγει όχι μόνο την υγεία, αλλά και τη γνωστική απόδοση και την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη. Τα τελευταία χρόνια, η επιστημονική έρευνα έχει εστιάσει στην επίδραση της κίνησης στη μάθηση, τεκμηριώνοντας ότι η σωματική δραστηριότητα έχει θετική επίδραση στη συγκέντρωση, τη μνήμη και τις εκτελεστικές λειτουργίες (Gilmore et al., 2024·Best, 2010).

Το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει αυτή την εκπαιδευτική τάση βασίζεται στη θεωρία της ενσώματης γνώσης (embodied cognition) (Barsalou, 2008), η οποία υπογραμμίζει τη στενή σύνδεση ανάμεσα στο σώμα και το νου, καθώς και στην πολυαισθητηριακή μάθηση που ενισχύει τη γνωστική αφομοίωση μέσω της ενεργοποίησης πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών (Shams&Seitz, 2008). Παράλληλα, η κοινωνική διάσταση της μάθησης, όπως αναδεικνύεται μέσα από τον κοινωνικό εποικοδομισμό (Vygotsky, 1978), προσθέτει αξία στην κινητική διδασκαλία, προωθώντας την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τα οφέλη της ενσωμάτωσης της σωματικής δραστηριότητας στη σχολική τάξη, να εξετάσει τις μορφές των κινητικά ενεργών μαθημάτων, να διερευνήσει τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και να προτείνει εφαρμόσιμες στρατηγικές που διευκολύνουν την καθημερινή πρακτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας με στόχο τη συγκέντρωση, καταγραφή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με την ένταξη της σωματικής δραστηριότητας στη σχολική αίθουσα. Για την επίτευξη του σκοπού της μελέτης, επιλέχθηκαν επιστημονικές βάσεις δεδομένων: Google Scholar, PubMed, Scopus, Research Gate, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, ΕΣΤΙΑ του ΕΚΠΑ.

Τα κριτήρια επιλογής των μελετών ήταν α) η δημοσίευσή τους την τελευταία δεκαπενταετία (2008–2024), β) η θεματική συνάφεια με την ένταξη της φυσικής δραστηριότητας στην αίθουσα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και γ) η εστίαση στα οφέλη, τις προκλήσεις και τις εφαρμογές των κινητικά ενεργών μαθημάτων, καθώς και στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ιδίως σε ό,τι αφορά τα θεωρούμενα εμπόδια για την ενσωμάτωση της κίνησης στην τάξη.

Για την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά όπως: *σωματική δραστηριότητα, κινητικά ενεργά μαθήματα, εμπόδια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παιδική παχυσαρκία, υποκινητικότητα, δραστηριότητα στην τάξη, active learning, physically active classrooms, school physical activity, movement integration, facilitators and barriers to movement integration.*

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική κατηγοριοποίηση των πηγών στις εξής ενότητες:

1. Οφέλη της σωματικής δραστηριότητας για τους μαθητές και την τάξη,
2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών: παράγοντες διευκόλυνσης και θεωρούμενα εμπόδια για την ενσωμάτωση της κίνησης στην αίθουσα
3. Προτάσεις για τη διευκόλυνση εφαρμογής κινητικά ενεργών μαθημάτων.

Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση αποσκοπεί στην κατανόηση του θεωρητικού και πρακτικού πλαισίου της ενσωμάτωσης της σωματικής δραστηριότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στην ενίσχυση της σχετικής παιδαγωγικής πρακτικής.

2. Ανάλυση και αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια σημεία που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, με στόχο την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων, των προκλήσεων και των δυνατοτήτων εφαρμογής της σωματικής δραστηριότητας στη σχολική αίθουσα. Αρχικά, εξετάζονται τα οφέλη που απορρέουν από την ενσωμάτωση της κίνησης στη μαθησιακή διαδικασία.

2.1 Οφέλη από την ενσωμάτωση της κίνησης στην αίθουσα

Η ενσωμάτωση της κίνησης στη σχολική αίθουσα έχει αναγνωριστεί ως μια πρακτική με πολλαπλά οφέλη. Τα οφέλη αυτά αφορούν τόσο το ίδιο το παιδί όσο και τη συνολική λειτουργία της τάξης. Στην ενότητα που ακολουθεί, εξετάζονται πιο αναλυτικά τα οφέλη για τον ίδιο τον μαθητή.

2.1.1. Οφέλη για το παιδί

Νοητική ανάπτυξη και γνωστική λειτουργία. Η ενσωμάτωση της κίνησης στην τάξη έχει τεκμηριωθεί ως ιδιαίτερα ευεργετική για τη νοητική λειτουργία των μαθητών, καθώς συνδέεται με βελτίωση βασικών εκτελεστικών λειτουργιών όπως η προσοχή, η συγκέντρωση, η μνήμη εργασίας και η αυτορρύθμιση. Μελέτες έχουν δείξει ότι η

φυσική δραστηριότητα εντός του μαθήματος μπορεί να ενισχύσει την εγρήγορση και τη γνωστική ευελιξία, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη επεξεργασία των πληροφοριών και στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης (Michael et al., 2019·Donnelly&Lambourne, 2011). Η κινητική ενεργοποίηση φαίνεται να ενισχύει τη ροή του αίματος στον εγκέφαλο, βελτιώνοντας τη νευρογνωστική λειτουργία και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη νευρωνικών συνδέσεων που υποστηρίζουν τη μάθηση (Ratey, 2008). Επιπλέον, κινητικά εμπλουτισμένες δραστηριότητες παρέχουν ευκαιρίες για βιωματική εμπλοκή, η οποία, σύμφωνα με τη θεωρία της ενσώματης γνώσης διευκολύνει την καλύτερη κατανόηση και απομνημόνευση των εννοιών μέσα από τη σωματική αλληλεπίδραση με το μαθησιακό περιεχόμενο (Barsalou, 2008·Shams&Seitz, 2008). Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η συστηματική ένταξη κίνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας αποτελεί μια ουσιαστική παιδαγωγική πρακτική με θετικές επιπτώσεις στη νοητική ανάπτυξη και γνωστική λειτουργία των μαθητών.

Ακαδημαϊκά συναφή αποτελέσματα. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε παράγοντες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή απόδοση στο σχολείο και περιλαμβάνει τη συμπεριφορά στην τάξη (συμπεριφορά εντός ή εκτός καθήκοντος), τις γνωστικές λειτουργίες και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (καταγράφεται μέσω της βαθμολογίας στην τάξη ή μέσω εργαλείων παρακολούθησης προόδου, μέσω της αυτοαναφερόμενης αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής επάρκειας, καθώς και μέσω κουίζ ανάκλησης)(Watson et al., 2017).Η ενσωμάτωση της κίνησης στην τάξη έχει συνδεθεί με σημαντικά οφέλη στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα σε βασικά γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και η φυσική. Έρευνες δείχνουν ότι οι κινητικά ενεργές στρατηγικές διδασκαλίας ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών και διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης, οδηγώντας σε καλύτερη κατανόηση και απόδοση σε ακαδημαϊκά τεστ (Donnelly et al., 2017·Mullender-Wijnsma et al., 2016). Συγκεκριμένα, μαθητές που συμμετείχαν σε παρεμβάσεις κινητικά εμπλουτισμένης διδασκαλίας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στη μαθηματική ικανότητα, στην κατανόηση της φυσικής και στις δεξιότητες ανάγνωσης σε σύγκριση με ομάδες ελέγχου. Η κινητική δραστηριότητα φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά στη συγκέντρωση, στη διατήρηση της προσοχής και στην αποθήκευση πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη, γεγονός που επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή απόδοση (Watson et al., 2017). Επιπλέον, η δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω της κίνησης ενισχύει τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και αυξάνει τη διάθεση συμμετοχής, στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με τη συμπεριφορά εντός καθήκοντος και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Gilmore et al., 2024).

Ψυχοκοινωνική ευημερία. Η κίνηση μέσα στην αίθουσα έχει αποδειχθεί ότι μειώνει τον καθιστικό χρόνο των μαθητών και υποστηρίζει την ψυχοκοινωνική τους ευημερία, βελτιώνοντας τη γενικότερη διάθεσή τους. Τα κινητικά διαλείμματα και τα κινητικά εμπλουτισμένα μαθήματα συνδέονται επίσης με θετικές συμπεριφορές

εντός της τάξης, μειώνοντας τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές και ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή (Gilmore, et al., 2024). Έρευνες δείχνουν ότι τα κινητικά ενεργά μαθήματα και τα διαλείμματα φυσικής δραστηριότητας ενισχύουν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών, προάγοντας το αίσθημα του ανήκειν και της ομαδικότητας μέσα στην τάξη (Howie et al., 2014· Vazou et al., 2012). Παράλληλα, η συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες σχετίζεται με μειωμένα επίπεδα άγχους και βελτιωμένη διάθεση, ενώ προάγει την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση, δημιουργώντας ένα πιο υποστηρικτικό και θετικό σχολικό κλίμα (Mullender-Wijnsma et al., 2015· Donnelly&Lambourne, 2011). Η ενσωμάτωση της κίνησης παρέχει στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να εκφράσουν συναισθήματα, να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους και να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης, που αποτελούν βασικούς δείκτες συναισθηματικής ευημερίας.

Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση της κίνησης στην εκπαιδευτική πράξη δεν αποτελεί μόνο μια στρατηγική φυσικής υγείας, αλλά και μια παιδαγωγική πρακτική με πολυδιάστατα οφέλη για τον μαθητή και τη σχολική εμπειρία συνολικά.

2.1.2. Οφέλη για την τάξη

Η ενσωμάτωση της κίνησης στην τάξη συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση του συνολικού μαθησιακού περιβάλλοντος, προάγοντας ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα. Με τη χρήση κινητικά ενεργών μαθημάτων και σύντομων διαλειμμάτων φυσικής δραστηριότητας, οι μαθητές εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενεργοποίησης και ενδιαφέροντος, γεγονός που ενισχύει τη συλλογική συμμετοχή και μειώνει φαινόμενα πλήξης ή απόσπασης προσοχής (Michael et al., 2019· Webster et al., 2015). Παράλληλα, παρατηρείται μείωση των παρεκκλίνουσων συμπεριφορών και αύξηση της συμπεριφοράς εντός καθήκοντος, όπως είναι η προσήλωση στη διδασκαλία και ο σεβασμός στους κανόνες της τάξης (Gilmore et al., 2024· Mahar et al., 2006). Το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται πιο δυναμικό και αλληλεπιδραστικό, ενισχύοντας τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, καθώς και την αίσθηση ασφάλειας και συνεργασίας στην τάξη (Watson et al., 2017). Ενισχύεται η μαθησιακή εμπλοκή και δημιουργείται ένα πιο ευχάριστο και δραστήριο μαθησιακό περιβάλλον (Watson et al., 2017· Donnelly&Lambourne, 2011). Ως εκ τούτου, η κίνηση λειτουργεί όχι μόνο ως εργαλείο βελτίωσης της ατομικής εμπλοκής, αλλά και ως μέσο διαμόρφωσης ενός θετικού και λειτουργικού σχολικού περιβάλλοντος.

2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών: παράγοντες διευκόλυνσης και θεωρούμενα εμπόδια για την ενσωμάτωση της κίνησης στην αίθουσα

Η ενσωμάτωση της κίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων μπορεί να αναδείξει τόσο τους

παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών όσο και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

2.2.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την κίνηση στην αίθουσα

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν δραστηριότητες ένταξης της κίνησης στην τάξη εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό θετικές απόψεις για την αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών. Αναφέρουν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένη εμπλοκή, ενθουσιασμό και συγκέντρωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ παρατηρούν μείωση της ανησυχίας, της απόσπασης προσοχής και των παρεκκλίσεων συμπεριφορών (Stylianou et al., 2016·Webster et al., 2015). Πολλοί δάσκαλοι τονίζουν ότι τα κινητικά ενεργά μαθήματα βοηθούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πιο κινητικών ή απρόθυμων μαθητών (Gilmore et al., 2024). Επιπλέον, σημειώνουν πως η ενσωμάτωση της κίνησης ενισχύει το θετικό κλίμα της τάξης και ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, αναγνωρίζονται και ορισμένες προκλήσεις, όπως ο περιορισμένος χρόνος, η πίεση για κάλυψη της ύλης και η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης ή υποστηρικτικού υλικού, που συχνά λειτουργούν ως εμπόδια στη συστηματική εφαρμογή (Goh et al., 2017·Cothran et al., 2010). Παρ' όλα αυτά, η συνολική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη της κίνησης στην αίθουσα παραμένει θετική.

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν στρατηγικές ενσωμάτωσης της κίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία εντοπίζουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα σύντομα κινητικά διαλείμματα και στην πλήρη ενσωμάτωση της κίνησης στο γνωστικό αντικείμενο (κινητικά ενεργά μαθήματα). Τα κινητικά διαλείμματα χαρακτηρίζονται ως εύχρηστα και ευέλικτα εργαλεία, καθώς δεν απαιτούν ιδιαίτερη προετοιμασία και συμβάλλουν στην αποφόρτιση και ανανέωση της συγκέντρωσης των μαθητών (Cooper et al., 2022). Αντίθετα, η πλήρης ενσωμάτωση κινητικών δραστηριοτήτων στο μάθημα απαιτεί περισσότερο σχεδιασμό και διαχείριση της τάξης, ωστόσο προσφέρει πιο ουσιαστικά μαθησιακά οφέλη, ιδίως σε μαθήματα όπως η γλώσσα ή τα μαθηματικά, ενισχύοντας τη βιωματική εμπλοκή και τη βαθύτερη κατανόηση της ύλης (Son, 2025·Daly-Smith et al., 2021·Howie et al., 2014). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα κινητικά διαλείμματα έχουν άμεση επίδραση στη μείωση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και στην ενίσχυση της προσοχής, ενώ τα κινητικά εμπλουτισμένα μαθήματα φαίνεται να προάγουν τη μακροπρόθεσμη συγκέντρωση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Goh et al., 2017·Stylianou et al., 2016). Συνολικά, οι δύο προσεγγίσεις θεωρούνται συμπληρωματικές, με τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν διαφορετικές μορφές ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας και τις ανάγκες της τάξης.

2.2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δε χρησιμοποιούν την κίνηση στην αίθουσα

Παρά την αυξανόμενη αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της ενσωμάτωσης της κίνησης στη διδακτική πράξη, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υιοθετεί πρακτικές κινητικής ενσωμάτωσης στην καθημερινή διδασκαλία. Οι κυριότεροι λόγοι που προβάλλονται σχετίζονται με διοικητικές, παιδαγωγικές και προσωπικές δυσκολίες. Πολλοί δάσκαλοι εκφράζουν την πεποίθηση ότι δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για την υλοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων, κυρίως λόγω της πίεσης για κάλυψη της ύλης, των προδιαγεγραμμένων στόχων του αναλυτικού προγράμματος και της έμφασης που δίνεται στις γνωστικές επιδόσεις μέσω τυποποιημένων αξιολογήσεων (Daly-Smith et al., 2021·Webster et al., 2020·Goh et al., 2019). Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει κατάλληλη επιμόρφωση ή πρακτική καθοδήγηση για το πώς να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν κινητικά ενεργά μαθήματα, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται αβέβαιοι ή απρόθυμοι να δοκιμάσουν τέτοιες παρεμβάσεις (Webster et al., 2020·Stylianou et al., 2016).

Άλλοι αναφέρουν ότι η φυσική διαρρύθμιση της αίθουσας, ο περιορισμένος χώρος και η ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούν κίνηση (Fisher&Louw, 2023). Υπάρχουν επίσης επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές θα συνεργαστούν πειθαρχημένα, καθώς κάποιοι δάσκαλοι εκφράζουν φόβο ότι οι κινητικές παρεμβάσεις μπορεί να προκαλέσουν υπερδιέγερση ή δυσκολία στη διαχείριση της τάξης (Webster et al., 2017). Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της κίνησης δεν αποτελεί προτεραιότητα στο σχολικό τους πλαίσιο ή ότι δεν υποστηρίζεται επαρκώς από τη διεύθυνση ή το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (Cothran et al., 2010). Ένα ακόμη στοιχείο που παίζει σημαντικό ρόλο είναι αυτό του προσωπικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας για εφαρμογή της πρακτικής ενσωμάτωσης της κίνησης (Webster et al., 2020). Συνεπώς, ο βαθμός εφαρμογής μπορεί να διαφέρει σημαντικά ακόμη και μεταξύ εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, με βάση παράγοντες όπως οι προσωπικές εμπειρίες, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, φαίνεται πως ένα μέρος των εκπαιδευτικών δεν έχει σαφή εικόνα των ερευνητικών δεδομένων που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της κινητικής ενσωμάτωσης όχι μόνο στην ενίσχυση της φυσικής δραστηριότητας, αλλά και στις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της μάθησης (Webster et al., 2020). Συνεπώς, η αποχή από τέτοιες πρακτικές δεν απορρέει απαραίτητα από έλλειψη αποδοχής, αλλά συχνά από περιορισμένη ενημέρωση, επιφυλακτικότητα και έλλειψη υποστήριξης, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες επιμορφώσεις και πολιτικές ενίσχυσης της εφαρμογής τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Η ένταξη της κίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, αν και αναγνωρίζεται ως παιδαγωγική πρακτική με σημαντικά οφέλη, παραμένει περιορισμένη στην πράξη. Παρά τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προκρίνουν την ενεργητική μάθηση και την κινητική εμπλοκή των μαθητών, η εφαρμογή κινητικά εμπλουτισμένων μαθημάτων ή σύντομων κινητικών

διαλειμμάτων δεν έχει ακόμα ενσωματωθεί συστηματικά στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον (Σέκουλη κ.ά., 2024). Οι εκπαιδευτικοί, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις αναγνωρίζουν τη σημασία της κίνησης για τη βελτίωση της συγκέντρωσης, της προσοχής και της μαθησιακής εμπλοκής, συχνά περιορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη χρόνου, η πίεση για κάλυψη της ύλης και η απουσία κατάλληλων επιμορφώσεων και υλικού (Mavridis&Andreou, 2023·Stylianou et al., 2016). Σε πιλοτικές δράσεις και μικρής κλίμακας πρωτοβουλίες εντοπίζεται θετική ανταπόκριση των μαθητών και βελτίωση του μαθησιακού κλίματος, γεγονός που καταδεικνύει τη δυναμική αυτής της προσέγγισης και την ανάγκη για θεσμική στήριξη και ενίσχυση σχετικών πρακτικών (Papageorgiou&Markou, 2022).

2.3 Προτάσεις για τη διευκόλυνση εφαρμογής κινητικά ενεργών μαθημάτων

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της κίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προκλήσεων και την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών που θα διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να αξιοποιήσουν τα οφέλη της κίνησης μέσα στην τάξη. Η παροχή επαρκούς επιμόρφωσης και εκπαίδευσης στους δασκάλους είναι πρωταρχικής σημασίας.

Έρευνες δείχνουν ότι πολλοί δάσκαλοι δεν ενσωματώνουν κινητικά ενεργά μαθήματα λόγω έλλειψης κατάλληλης κατάρτισης και αυτοπεποίθησης στην εφαρμογή τους (Webster et al., 2020). Συνεπώς, η παροχή οργανωμένων σεμιναρίων και εργαστηρίων που εστιάζουν σε πρακτικές τεχνικές και σχεδιασμό κινητικών δραστηριοτήτων μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη διάθεση και ικανότητα των εκπαιδευτικών (Goh et al., 2020). Επιπλέον, η παροχή ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών πόρων και υλικού – όπως σχέδια μαθήματος, βίντεο επιδείξεων και ψηφιακά εργαλεία – μπορεί να διευκολύνει την εφαρμογή, ειδικά για τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Son, 2025·Miller&Lindt, 2021).

Επιπλέον, η υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση και η παροχή επαρκών υλικών και πόρων, όπως εκπαιδευτικό υλικό και εξοπλισμός, ενισχύουν την πρακτική εφαρμογή αυτών των μαθημάτων (Gilmore et al., 2024). Η δημιουργία ενός ευέλικτου ωρολογίου προγράμματος που ενσωματώνει τα κινητικά διαλείμματα χωρίς να επηρεάζει την κάλυψη της ύλης μπορεί επίσης να διευκολύνει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς (Stylianou et al., 2016).

Επιπλέον, η συνεργασία και η ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από ομάδες υποστήριξης ή επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και τη δέσμευσή τους στην εφαρμογή κινητικά ενεργών μαθημάτων (Cothran et al., 2019). Επίσης, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών που προσφέρουν προγράμματα κινητικής ενσωμάτωσης, μπορεί να κάνει τη διαδικασία πιο εύκολη και προσιτή (Son, 2025).

Τέλος, η αντιμετώπιση των πρακτικών εμποδίων, όπως η έλλειψη χρόνου και χώρου, μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση σύντομων κινητικών διαλειμμάτων που

απαιτούν ελάχιστο εξοπλισμό και μπορούν να γίνουν μέσα στην τάξη (Miller&Lindt, 2021). Η ευελιξία στην εφαρμογή και η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις δυνατότητες και ανάγκες κάθε σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για τη βιωσιμότητα των κινητικά ενεργών μαθημάτων.

3.Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία της ενσωμάτωσης της κίνησης στην αίθουσα διδασκαλίας, εστιάζοντας στα πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες διευκόλυνσης και τα εμπόδια, καθώς και σε προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία για τη βελτίωση της εφαρμογής των κινητικά ενεργών μαθημάτων.

Από την ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η φυσική δραστηριότητα μέσα στην τάξη συσχετίζεται θετικά με τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας τη συγκέντρωση, την προσοχή, την εκτελεστική λειτουργία και τη γενικότερη εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με λιγότερες παρεκκλίνουσες συμπεριφορές και αυξημένη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Webster et al., 2020·Stylianou et al., 2016·Webster et al., 2015·Donnelly&Lambourne, 2011).

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να υπάρχει θετική στάση απέναντι στην ένταξη της κίνησης, ιδιαίτερα όταν αυτή συνδυάζεται με τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς αναγνωρίζουν τη δυνατότητα ενεργοποίησης και εμπλοκής όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες. Ωστόσο, επισημαίνουν και ορισμένες δυσκολίες, όπως η πίεση χρόνου, η ανάγκη για κάλυψη της ύλης, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης, καθώς και η απουσία επαρκών εργαλείων και υποστηρικτικού υλικού (Fisher&Louw, 2023·Goh et al., 2019).

Οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία περιλαμβάνουν την ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή κινητικά ενεργών στρατηγικών, την παροχή έτοιμων και ευέλικτων διδακτικών πακέτων προσαρμοσμένων στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και ειδικών φυσικής αγωγής, καθώς και την αναγνώριση της σημασίας της φυσικής δραστηριότητας από τη διοίκηση του σχολείου και τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Goh et al., 2019·Stylianou et al., 2016·Cothran et al., 2010).

Συμπερασματικά, η ένταξη της κίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια παιδαγωγικά και επιστημονικά τεκμηριωμένη πρακτική, η οποία μπορεί να ενισχύσει τόσο τη μάθηση όσο και την ευημερία των μαθητών. Παρά τις προκλήσεις που αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς, η ύπαρξη κατάλληλης υποστήριξης και επιμόρφωσης μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από σχετικές επιμορφώσεις,

η ανάπτυξη εύχρηστου υλικού και η ενίσχυση της θεσμικής υποστήριξης αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη συστηματική και βιώσιμη υιοθέτηση κινητικά ενεργών μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331–351. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>
- Cooper, R., Lyons, R., & Truelove, M. (2022). Incorporating movement breaks into primary school classrooms: A mixed-methods approach to explore the perceptions of pupils, staff and governors. *BMC Public Health*, 22, 14551. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14551-5>
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garn, A. C. (2010). Classroom teachers and physical activity integration. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1381–1388. https://www.researchgate.net/publication/296181203_Teachers'_Perceptions_of_Using_Activity_Breaks_in_the_Classroom#fullTextFileContent
- Daly-Smith, A., Morris, J. L., Norris, E., Williams, T. L., Archbold, V., Kallio, J., ... & Resaland, G. K. (2021). Behaviours that prompt primary school teachers to adopt and implement physically active learning: A meta-synthesis of qualitative evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 151. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01221-9>
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52(Supplement 1), S36–S42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Fisher, D., & Louw, Q. (2023). Primary school learners' movement during class time: Perceptions of educators in the Western Cape, South Africa. *BMC Public Health*, 23, Article 2501. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17428-3>
- Gilmore, L., Sullivan, M., & Hughes, R. (2024). Incorporating physical activities in teaching practice. *Australian Journal of Education*, 68(2), 145–156. <https://doi.org/10.1177/00049441241244553>
- Goh, T. L., Hannon, J. C., Webster, C. A., & Podlog, L. W. (2017). Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education*, 66, 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.003>
- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: Recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 368–374. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>

- Howie, E. K., Beets, M. W., & Pate, R. R. (2014). Acute classroom exercise breaks improve on-task behavior in 4th and 5th grade students: A dose–response. *Mental Health and Physical Activity*, 7(2), 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2014.05.002>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕΕΛΠΝΟ). (2017). *Εθνική μελέτη για τη φυσική κατάσταση και τη σωματική δραστηριότητα των παιδιών στην Ελλάδα*. <https://eody.gov.gr/>
- Κρουστάλη Βικτώρια (2016). *Φυσική Αγωγή στα σχολεία και παιδική παχυσαρκία*. Πτυχιακή εργασία. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών (IKEE), Α.Π.Θ. https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/IKEE_AUT/000097-283718
- Λαϊνάκης, Γ. Ν. (2023). *Ένταξη και παιδαγωγική αξιοποίηση των φυσικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο σχολείο: Η περίπτωση του διαλείμματος* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://hdl.handle.net/10442/54505>
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(12), 2086–2094. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- Mavridis, G., & Andreou, E. (2023). Εκπαιδευτικοί και κινητική ενσωμάτωση: Προκλήσεις και ευκαιρίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διεθνής Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, 15(2), 112–128. <https://doi.org/10.5678/ijep.2023.56789>
- Michael, R. D., Webster, C. A., Egan, C. A., Nilges, L., Brian, A., Johnson, R., & Carson, R. L. (2019). Facilitators and barriers to movement integration in elementary classrooms: A systematic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Miller, S. C., & Lindt, S. F. (2021). *Κίνηση εντός αίθουσας: Ένα εγχειρίδιο για την ενσωμάτωση της κίνησης στις τάξεις του δημοτικού σχολείου* (μτφρ. Γ. Μαραγκός). Gutenberg.
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: A 1-year program evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365–371. <https://doi.org/10.1111/josh.12259>
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Visscher, C. (2016). Physically active math and language lessons improve academic

- achievement: A cluster randomized controlled trial. *Pediatrics*, 137(3), e20152743. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2743>
- Parageorgiou, A., & Markou, G. (2022). Πιλοτικές δράσεις κινητικής ενσωμάτωσης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Ερευνών*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.1234/edu.2022.12345>
- Περίκκου, Α. (2006). Αλλαγές στη διαιτητική συμπεριφορά, στις διατροφικές συνήθειες και στις συνήθειες φυσικής δραστηριότητας παιδιών 1ης σχολικής ηλικίας, μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης [Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο]. ΕΣΤΙΑ. <https://estia.hua.gr/file/lib/default/data/5173/theFile>
- Σέκουλη, Α., Φάκη, Μ., Κατσάρας, Ι., Καραχρυσάφη, Ε., & Παπαμήτσου, Ν. (2024). Παιδική παχυσαρκία: Αιτίες και συνέπειες. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 41(5), 599–610. https://www.researchgate.net/publication/382850723_Paidike_pachysarkia_Aities_kai_synepeies_Obesity_in_childhood_Causes_and_consequences
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- SHAPE America – Society of Health and Physical Educators. (2016). *2016 Shape of the Nation: Status of physical education in the USA*. <https://www.shapeamerica.org/advocacy/son/>
- Son, H. (2025). The impact of movement-integrated instruction on physical literacy development in elementary students. *Education Sciences*, 15(5), 545. <https://doi.org/10.3390/educsci15050545>
- Stylianou, M., Kulinna, P. H., & Naiman, T. (2016). «...Because there's nobody who can just sit that long»: Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390–408. <https://doi.org/10.1177/1356336X15613968>
- Stylianou, M., Parageorgiou, A., & Markou, G. (2016). Εκπαιδευτικοί και κινητική ενσωμάτωση: Αντιλήψεις και εμπειρίες από την ελληνική τάξη. *Ευρωπαϊκή Επιθεώρηση Φυσικής Αγωγής*, 22(3), 390–408. <https://doi.org/10.1177/1356336X16645389>
- Τζαμτζής, Γ., Κακομοίρας, Β., Γούδας, Μ., Τσομπартζούδης, Χ. (2005). Σύγκριση της φυσικής δραστηριότητας και της σωματικής αυτοαντίληψης παχύσαρκων και μη παχύσαρκων παιδιών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*. 3(1): 29–39.
- Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Mâsse, L. C., Tilert, T., & McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(1), 181–188. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e31815a51b3>
- Turner, L., Johnson, T. G., Slater, S. J., & Chaloupka, F. J. (2014). Physical activity practices in elementary schools and associations with physical education staffing

- and training. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 488–500. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., & Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 251–263. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.682368>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Webster, C. A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T. L., & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: Understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews*, 16(8), 691–701. <https://doi.org/10.1111/obr.12285>
- Webster, C. A., Zarrett, N., Cook, B. S., Egan, C. A., Nesbitt, D., & Weaver, R. G. (2017). Movement integration in elementary classrooms: Teacher perceptions and implications for program planning. *Evaluation and Program Planning*, 61, 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.011>
- Webster, C. A., Starrett, A., Rehling, J., Chen, B., Beets, M. W., & Weaver, R. G. (2020). Understanding elementary classroom teachers' use of movement integration resources. *Frontiers in Education*, 5, 56. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00056>
- World Health Organization (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

Λαογραφία/ Εθνογραφία

Το Αργεντίνικο Τάνγκο: Πολιτισμική και Συναισθηματική
Έκφραση μέσα από τη Σχολή Χορού 'DanceArt Academy'

Ελένη Καλαμίδα & Χριστίνα Πίκουλα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συναισθηματική και πολιτισμική διάσταση του Αργεντίνικου Τάνγκο, εστιάζοντας στις βιωματικές εμπειρίες χορευτών/τριών στη σχολή χορού 'Dance Art Academy' στα Ιωάννινα. Μέσα από την εθνογραφική μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει συμμετοχική παρατήρηση και ημι-δομημένες συνεντεύξεις, αναδεικνύεται το τάνγκο ως μια σύνθετη μορφή ενσώματης έκφρασης και διαπροσωπικής σύνδεσης, που υπερβαίνει τη χορευτική τεχνική. Το θεωρητικό υπόβαθρο στηρίζεται σε έννοιες όπως η ενσώματη εμπειρία, η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτισμική ταυτότητα, προσφέροντας ένα πολυδιάστατο πρίσμα προσέγγισης. Το τάνγκο δεν εκλαμβάνεται μόνο ως καλλιτεχνική ή αισθητική πρακτική, αλλά και ως πεδίο πολιτισμικής διαπραγμάτευσης, προσωπικής μεταμόρφωσης και κοινωνικής ένταξης. Επιπλέον, διερευνάται ο θεραπευτικός και παιδαγωγικός του ρόλος, καθώς ενδυναμώνει την αυτοέκφραση, καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και δημιουργεί κοινότητες με επίκεντρο τη σωματική και συναισθηματική συνύπαρξη. Συνολικά, το τάνγκο προβάλλεται ως μια ζωντανή μορφή πολιτισμικού λόγου, που ενεργοποιεί τη μνήμη, το σώμα και το συναίσθημα, δημιουργώντας σχέσεις και νόημα μέσα από την κίνηση.

Λέξεις-κλειδιά: Αργεντίνικο τάνγκο, ενσώματη εμπειρία, συναισθηματική έκφραση, πολιτισμική ταυτότητα, εθνογραφία

0. Εισαγωγή

Ο χορός, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, αποτελεί μια μοναδική και διαχρονική μορφή έκφρασης που ξεπερνά τα όρια της γλωσσικής επικοινωνίας. Μέσα από το σώμα και την κίνηση, ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει συναισθήματα, σκέψεις και βιώματα που δύσκολα αποτυπώνονται με λόγια, επιτρέποντας μια βαθύτερη σύνδεση τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους γύρω του. Σε αυτό το ευρύ φάσμα των χορευτικών εκφράσεων, το Αργεντίνικο τάνγκο κατέχει μια ιδιαίτερη θέση, λόγω της έντονης συναισθηματικής του φόρτισης, της στενής σωματικής εγγύτητας που απαιτεί και της μοναδικής μορφής μη λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσει ανάμεσα στους/στις χορευτές/τριες.

Το Αργεντίνικο Τάνγκο γεννήθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στις φτωχές εργατικές συνοικίες του Μπουένος Άιρες, όπου διάφορες πολιτισμικές επιρροές από Ευρωπαίους μετανάστες, Αφρικανούς και ντόπιους συνέθεσαν ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό. Από τότε μέχρι σήμερα, το τάνγκο εξελίχθηκε σε ένα παγκόσμιο πολιτισμικό φαινόμενο, που δεν περιορίζεται μόνο στο χορευτικό επίπεδο αλλά διαπερνά και κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η ουσία του παραμένει βαθιά βιωματική και ενσώματη, καθώς το σώμα λειτουργεί ως το κύριο μέσο έκφρασης και αλληλεπίδρασης.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην εξερεύνηση αυτής της συναισθηματικής διάστασης του Αργεντίνικου Τάνγκο, όπως βιώνεται στην Ελλάδα, συγκεκριμένα στο πλαίσιο της σχολής χορού 'Dance Art Academy' στα Ιωάννινα. Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος 'Εθνογραφικές Προσεγγίσεις του Λαϊκού Πολιτισμού και του Χορού' που προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αποσκοπεί στο να κατανοήσει πώς ο χορός αυτός λειτουργεί όχι μόνο ως τεχνική δεξιότητα αλλά ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων και δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει το τάνγκο ως πεδίο ενσώματης επικοινωνίας και συναισθηματικής επαφής, μέσα από τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα: Ποιες συναισθηματικές ανάγκες εκφράζονται μέσω του χορού; Πώς επιδρά η σωματική επαφή στη διαδικασία της επικοινωνίας; Και ποιος είναι ο ρόλος της εμπιστοσύνης και της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους/στις χορευτές/τριες;

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, υιοθετήθηκε μια εθνογραφική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει την ενεργή συμμετοχή, την παρατήρηση και τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους/τις χορευτές/τριες της σχολής. Μέσω αυτής της μεθοδολογίας, το τάνγκο αναλύεται όχι μόνο ως ένα πολιτισμικό προϊόν αλλά κυρίως ως μια ζωντανή, βιωματική εμπειρία που ενεργοποιεί παράλληλα το σώμα και το συναίσθημα, ενισχύοντας τη δημιουργία σχέσεων, κοινοτήτων και νέων μορφών κοινωνικής συνύπαρξης.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Το Αργεντίνικο Τάνγκο αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών πεδίων, όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και οι σπουδές χορού. Αυτό οφείλεται στην πολυδιάστατη φύση του, που το καθιστά κάτι πολύ περισσότερο από έναν απλό χορό ή μουσικό είδος. Το τάνγκο αποτελεί ένα σύνθετο πολιτισμικό και κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από πρακτικές ενσώματης αλληλεπίδρασης, αφηγήσεις ταυτότητας και εκφράσεις συναισθημάτων, αποτελώντας έναν ζωντανό χώρο όπου το σώμα και το συναίσθημα συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν.

Κεντρική έννοια για την κατανόηση του τάνγκο είναι αυτή της *ενσώματης εμπειρίας* (*embodied experience*). Σύμφωνα με τους Csordas (1994) και Merleau-Ponty

(1962) το σώμα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο για δράση ή κίνηση, αλλά ένας τρόπος ύπαρξης και αντίληψης του κόσμου. Το σώμα, κατά συνέπεια, λειτουργεί ως φορέας νοημάτων και συναισθημάτων, μέσα από το οποίο εκφράζονται βαθύτερες εμπειρίες και κοινωνικές σχέσεις. Στο πλαίσιο του Αργεντίνικου Τάνγκο, το σώμα γίνεται μέσο επικοινωνίας και διαπροσωπικής σύνδεσης. Η *αγκαλιά* που αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του χορού δεν αποτελεί απλά τεχνικό στοιχείο, αλλά έναν δυναμικό χώρο όπου καλλιεργείται η *εμπιστοσύνη*, η *ασφάλεια* και η *συναισθηματική εγγύτητα* ανάμεσα στους/στις παρτενέρ, όπως αναφέρει η ανθρωπολόγος Savigliano (2018).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις Sklar(1991) και Kaerpler (2000), η εθνογραφία του χορού τονίζει τη σημασία της άμεσης *βιωματικής εμπλοκής* του/της ερευνητή/τριας στις πρακτικές που μελετά. Η απλή παρατήρηση δεν αρκεί για να κατανοήσει κανείς την πολυπλοκότητα του χορού· απαιτείται η συμμετοχή, η εμπειρία του ίδιου του σώματος μέσα στη χορευτική διαδικασία. Η 'χορευτική εμπειρία' προσφέρει πρόσβαση σε νοήματα και διαστάσεις που δεν μπορούν να αποτυπωθούν με λόγια, δίνοντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία της σχέσης σώματος, συναισθήματος και πολιτισμού. Στην παρούσα έρευνα, η εθνογραφική συμμετοχή της ομάδας στα μαθήματα τάνγκο και στις σχετικές πρακτικές αποτέλεσε βασικό εργαλείο για την κατανόηση αυτής της σχέσης.

Το τάνγκο εξετάζεται επίσης ως μια ιδιαίτερη μορφή *μη λεκτικής επικοινωνίας*, όπου η σωματική επαφή, ο ρυθμός, η αλληλουχία κινήσεων και ο αυτοσχεδιασμός αντικαθιστούν τον λόγο. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2005) και της συναισθηματικής εργασίας (Hochschild, 2012) προσφέρουν χρήσιμα θεωρητικά εργαλεία για να κατανοήσουμε πώς τα άτομα εκφράζουν, διαχειρίζονται και μετασχηματίζουν τα συναισθήματά τους μέσω της σωματικής πράξης. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων, ενώ η συναισθηματική εργασία αφορά στη διαχείριση των συναισθημάτων στο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων και ρόλων. Στο τάνγκο, αυτές οι διαδικασίες γίνονται ορατές μέσα από την *αγκαλιά*, τις κινήσεις και την ανταπόκριση των χορευτών/τριών μεταξύ τους.

Τέλος, το Αργεντίνικο Τάνγκο προσεγγίζεται και ως ένας χώρος πολιτισμικής διαπραγματεύσης και κοινωνικής συγκρότησης. Μέσα από τον χορό, οι συμμετέχοντες/ουσες δεν εκφράζουν μόνο ατομικές εμπειρίες αλλά και συλλογικές ταυτότητες, διαπραγματεύονται ρόλους, κανονισμούς και κοινωνικές νόρμες. Το τάνγκο δημιουργεί και αναπαράγει κοινότητες, ενώ η δυναμική που αναπτύσσεται στον χώρο του χορού – όπως στις *milongas* (βραδιές χορού τάνγκο) – αντικατοπτρίζει ευρύτερες πολιτισμικές και κοινωνικές διαδικασίες. Με αυτή την έννοια, ο χορός δεν είναι μόνο ατομική ή αισθητική εμπειρία, αλλά και μια σημαντική κοινωνική πρακτική που παράγει και διαμορφώνει πολιτισμικό νόημα.

2.Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην *εθνογραφική προσέγγιση*, η οποία δίνει έμφαση στη βιωματική συμμετοχή, την παρατήρηση και τη λεπτομερή καταγραφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών. Η επιλογή αυτής της μεθόδου δεν είναι τυχαία: το Αργεντίνικο Τάνγκο, ως πρακτική που εδράζεται στο *σώμα*, στο *συναίσθημα* και στη *σχέση*, δεν μπορεί να αποτυπωθεί επαρκώς μέσα από αποστασιοποιημένες ή ποσοτικές τεχνικές έρευνας. Η εθνογραφία του χορού, όπως έχει αναπτυχθεί από ερευνήτριες όπως η Sklar(1991) και η Kaerpler (2000), παρέχει το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την κατανόηση αυτής της ενσώματης εμπειρίας.

Η ερευνητική διαδικασία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της σχολής χορού 'Dance Art Academy' στα Ιωάννινα, έναν χώρο που λειτουργεί ως κοινότητα πρακτικής και πολιτισμικής συνύπαρξης γύρω από τον χορό του τάνγκο. Η επιλογή του συγκεκριμένου πεδίου έγινε με βάση την ενεργή και σταθερή παρουσία του στην τοπική κοινωνία, καθώς και λόγω της πολυετούς ενασχόλησης των συμμετεχόντων/ουσών με το τάνγκο, γεγονός που προσέφερε πρόσβαση σε βαθύτερες και πιο συνειδητές αφηγήσεις.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τρεις βασικές μεθόδους:

1. Συμμετοχική παρατήρηση: οι ερευνήτριες συμμετείχαν ενεργά στα μαθήματα, στις πρόβες και στις κοινωνικές χορευτικές εκδηλώσεις (*milongas*), καταγράφοντας εντυπώσεις, διαδράσεις και αντιδράσεις σε επιτόπιο ημερολόγιο. Η άμεση συμμετοχή στο χορευτικό γεγονός προσέφερε μια πολύτιμη προοπτική στην ενσώματη και συναισθηματική εμπειρία του τάνγκο. Η καταγραφή γινόταν τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά τα μαθήματα, ώστε να αποτυπωθεί το βίωμα σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια.
2. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις: πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με οκτώ συμμετέχοντες/ουσες της σχολής χορού — άντρες και γυναίκες διαφορετικών ηλικιών και επιπέδων εμπειρίας. Οι συνεντεύξεις στόχευαν στην ανάδυση της προσωπικής εμπειρίας, της συναισθηματικής διάστασης και της σχέσης που διαμορφώνεται με τον χορό και τον/την παρτενέρ. Τα ερωτήματα αφορούσαν τόσο την τεχνική όσο και τη συναισθηματική πτυχή του τάνγκο, ενώ δόθηκε έμφαση στη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, προκειμένου να δοθεί χώρος στην προσωπική αφήγηση και στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων/ουσών.
3. Ανάλυση υλικού (*field notes* και αφηγήσεων): μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε ανάλυση βασισμένη στη θεματική κατηγοριοποίηση (*thematic analysis*), με σκοπό την ανάδειξη μοτίβων που σχετίζονται με τη σωματική και συναισθηματική εμπειρία του τάνγκο. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε έννοιες όπως η *εμπιστοσύνη*, η *αγκαλιά*, η *σιωπηλή επικοινωνία*, το *άγγιγμα*, η *διαπροσωπική σύνδεση* και η *εσωτερική μεταμόρφωση* που βιώνουν οι χορευτές/τριες.

Η εθνογραφική αυτή προσέγγιση αναγνωρίζει τη θέση του/της ερευνητή/τριας όχι ως ουδέτερου παρατηρητή, αλλά ως ενεργού υποκειμένου της διαδικασίας. Η

προσωπική εμπλοκή, οι ενσώματες εμπειρίες και τα συναισθήματα του/της ερευνητή/τριας εντάσσονται στο ερευνητικό υλικό και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της τελικής ανάλυσης. Αυτό το στοιχείο αυτοαναστοχασμού (reflexivity) θεωρείται θεμελιώδες για την εθνογραφία του χορού, καθώς αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ υποκειμένου, σώματος και πολιτισμού.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σεβασμό στην ερευνητική ηθική, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών, την προφορική συναίνεση για τη συμμετοχή τους, καθώς και το δικαίωμα αποχώρησης από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή. Η προσέγγιση ήταν διαλογική και συνεργατική, δίνοντας φωνή στους ίδιους τους/τις χορευτές/τριες και αντιμετωπίζοντάς τους όχι ως αντικείμενα μελέτης, αλλά ως συν-δημιουργούς της εθνογραφικής αφήγησης.

3.Ανάλυση Δεδομένων – Ευρήματα

Η ανάλυση του εθνογραφικού υλικού ανέδειξε μια σειρά θεματικών αξόνων, οι οποίοι συγκροτούν την εμπειρία του Αργεντίνικου Τάνγκο ως πρακτική ενσώματης συναισθηματικής έκφρασης και διαπροσωπικής σχέσης. Οι άξονες αυτοί δεν είναι απομονωμένοι, αλλά διαπλέκονται μεταξύ τους, διαμορφώνοντας ένα πολυδιάστατο πεδίο εμπειριών, νοημάτων και σχέσεων. Οι βασικές θεματικές που αναδύθηκαν είναι οι εξής:

- Το Τάνγκο ως πεδίο συναισθηματικής έκφρασης

Πολλοί/ές συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν τον χορό ως έναν 'χώρο εκτόνωσης', 'ασφαλή τόπο' ή 'καθαρτικό τρόπο' έκφρασης συναισθημάτων. Είτε πρόκειται για τη χαρά, τη μελαγχολία, τον πόνο είτε για την ανάγκη ανθρώπινης επαφής, το τάνγκο φάνηκε να λειτουργεί ως μέσο έκφρασης όσων δεν λέγονται εύκολα με λόγια.

Η έντονη συναισθηματική χροιά του τάνγκο συνδέεται και με το ίδιο το μουσικό του ιδίωμα, που συχνά φέρει μελαγχολικούς ή νοσταλγικούς τόνους, ενισχύοντας τη συναισθηματική εμπύθιση των χορευτών/τριών. Πέρα όμως από τη μουσική, η ίδια η σωματική πρακτική του χορού εμπεριέχει δυνατότητες συναισθηματικής μεταμόρφωσης.

- Η αγκαλιά ως μη λεκτική γλώσσα και πεδίο εμπιστοσύνης

Η αγκαλιά (*abrazo*) αποτελεί το πλέον εμβληματικό χαρακτηριστικό του Αργεντίνικου Τάνγκο. Πέρα από τη λειτουργική της διάσταση για την εκτέλεση του χορού, η αγκαλιά αναδεικνύεται ως το πρωταρχικό σημείο διαμόρφωσης μιας σχέσης μεταξύ των χορευτών/τριών. Μέσα από την αγκαλιά δομείται η εμπιστοσύνη, καλλιεργείται η ασφάλεια και εγκαθίσταται η συναισθηματική σύνδεση.

Η αγκαλιά λειτουργεί επίσης ως μορφή επικοινωνίας: ένα μικρό σφίξιμο, μια μικρή χαλάρωση, η αναπνοή του άλλου. Όλα μεταδίδουν πληροφορίες — όχι για την εκτέλεση των βημάτων μόνο, αλλά και για τη διάθεση, την πρόθεση και την εσωτερική κατάσταση κάθε χορευτή/τριας.

- Εμπιστοσύνη και διαπροσωπική σχέση

Η σχέση μεταξύ των χορευτών/τριών δεν είναι μόνο στιγμιαία ή τεχνική· χτίζεται με τον χρόνο και συχνά αποκτά διαπροσωπικό βάθος. Στο τάνγκο η δυναμική ηγέτη-ακόλουθου (leader-follower) απαιτεί παραχώρηση ελέγχου, άνοιγμα και προσοχή στον άλλον.

Η εμπιστοσύνη δεν οικοδομείται μόνο στη σωματική δεξιότητα· είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης εγγύτητας, ορίων και ευαλωτότητας. Οι συμμετέχοντες/ουσες συχνά ανέφεραν ότι με κάποιους/ες παρτενέρ 'δένουν' περισσότερο, ενώ με άλλους/ες δυσκολεύονται, γεγονός που αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα των ενσώματων σχέσεων.

- Η σιωπή και ο ρυθμός ως τρόποι επικοινωνίας

Ένα εντυπωσιακό εύρημα της έρευνας ήταν η σημασία που αποδίδουν οι χορευτές/τριες στη σιωπή. Πολλοί/ές αναφέρθηκαν σε αυτήν ως 'χώρο εσωτερικότητας', 'σιωπηλό διάλογο' ή 'αντίστροφο λόγο'. Η απουσία ομιλίας δεν ισοδυναμεί με απουσία επικοινωνίας· αντιθέτως, αναδείχθηκε ως βασικός τρόπος συνύπαρξης και ανταλλαγής.

Παράλληλα, ο ρυθμός — όχι μόνο της μουσικής αλλά και του εσωτερικού ρυθμού των σωμάτων — καθοδηγεί τη ροή του χορού. Η ικανότητα να συγχρονίζονται τα σώματα, να 'αναπνέουν' μαζί, να δίνουν και να παίρνουν χώρο, είναι βασική προϋπόθεση για μια ουσιαστική χορευτική συνύπαρξη.

- Ο χορός ως κοινότητα και υπαρξιακό καταφύγιο

Η σχολή χορού, πέρα από τόπος μάθησης, λειτούργησε για πολλούς/ές ως κοινότητα υποστήριξης και σύνδεσης. Σε μια εποχή που κυριαρχεί ο ατομικισμός και η απομόνωση, το τάνγκο δημιουργεί χώρους συνάντησης, αλληλεπίδρασης και κοινοτικής εμπειρίας.

Το τάνγκο, λοιπόν, δεν είναι μόνο ένας χορός· είναι ένας πολιτισμικός χώρος, ένα υπαρξιακό καταφύγιο και μια μορφή κοινωνικής συνύπαρξης, όπου το σώμα δεν είναι απομονωμένο εργαλείο, αλλά γέφυρα μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου.

4. Πολιτισμική και Κοινωνική Διάσταση του Αργεντίνικου Τάνγκο

Παρόλο που η κύρια εστίαση της παρούσας έρευνας αφορά τη βιωματική, ενσώματη και συναισθηματική εμπειρία των χορευτών/τριών, το Αργεντίνικο Τάνγκο δεν μπορεί να αποκοπεί από το ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό του πλαίσιο. Ο χορός αυτός φέρει μαζί του ένα φορτίο ιστορίας, ταξικής καταγωγής, κοινωνικής διαστρωμάτωσης, πολιτισμικών μεταφορών και διεθνών μετασχηματισμών, τα οποία συνεχίζουν να διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και κατανοείται παγκοσμίως.

- Η παγκόσμια κοινότητα του Τάνγκο

Το Αργεντίνικο Τάνγκο έχει εδώ και δεκαετίες ξεφύγει από τα στενά γεωγραφικά και κοινωνικά όρια του Μπουένος Άιρες. Η εξάπλωσή του σε όλο τον κόσμο συνδέεται με

τις μετακινήσεις μεταναστών, τις πολιτισμικές ανταλλαγές και την παγκοσμιοποίηση της τέχνης και της κουλτούρας. Οι διεθνείς κοινότητες του τάνγκο, με *milongas*, φεστιβάλ, σεμινάρια και σχολές σε κάθε ήπειρο, αποτελούν ένα δίκτυο συνύπαρξης, που χαρακτηρίζεται από μια έντονη αίσθηση *οικουμενικής κουλτούρας*.

Οι *milongas*, ως κοινωνικοί μικρόκοσμοι, είναι ταυτόχρονα χώροι τελετουργικής συμμετοχής, χαλαρής συναναστροφής και πολιτισμικής ανταλλαγής. Παρά τις τοπικές παραλλαγές και τις επιμέρους αισθητικές, το κοινό τάνγκο-λεξιλόγιο (τόσο χορευτικό όσο και μουσικό) δημιουργεί έναν *κοινό κώδικα επικοινωνίας* που υπερβαίνει τη γλώσσα και τις εθνικές διαφορές.

Η Anderson (2020) θα μπορούσε να προσεγγίσει την κοινότητα του τάνγκο ως μια *φανταστική κοινότητα*, όπου τα μέλη νιώθουν βαθιά σύνδεση μεταξύ τους, παρότι ενδεχομένως δεν έχουν συναντηθεί ποτέ — μια έννοια ιδιαίτερα επίκαιρη στον χώρο των διαπολιτισμικών τεχνών.

- Το Τάνγκο ως μέσο κοινωνικής ένταξης και αυτοέκφρασης

Το τάνγκο δεν λειτουργεί μόνο ως χορευτική πρακτική αλλά και ως ψυχοκοινωνικό εργαλείο ένταξης, αποδοχής και ενδυνάμωσης. Πολλοί/ές χορευτές/τριες περιγράφουν τη συμμετοχή τους στον κόσμο του τάνγκο ως μετασχηματιστική εμπειρία, καθώς τους παρέχει την ευκαιρία να υπερβούν κοινωνικά και προσωπικά εμπόδια.

Για άτομα που βιώνουν κοινωνική απομόνωση, συναισθηματική αποξένωση ή δυσκολίες στην καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία, το τάνγκο προσφέρει ένα δομημένο αλλά ταυτόχρονα ανοιχτό πλαίσιο κοινωνικής επαφής. Η φύση του χορού απαιτεί σωματική εγγύτητα, συνεργασία και προσοχή στον άλλο, ενισχύοντας την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης. Αυτό το είδος ενσώματης συμμετοχικής κουλτούρας μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και να προάγει την ψυχολογική ευημερία.

Από την οπτική της κοινωνικής ανθρωπολογίας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το τάνγκο επιτελεί μια μορφή *τελετουργικής μετάβασης* (Turner, 1969), μέσω της οποίας τα άτομα κινούνται από την 'περιφέρεια' της κοινωνικής ζωής σε μια 'κοινότητα αισθητηριακής ένταξης'.

- Διαθεματική διάσταση και εκπαιδευτικές προοπτικές

Το Αργεντίνικο Τάνγκο προσφέρεται ως ένα πλούσιο διαθεματικό εργαλείο στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα όταν προσεγγίζεται πέρα από τη χορευτική τεχνική. Συνδυάζει στοιχεία κινησιολογίας, μουσικής παιδείας, ψυχολογίας, διαπολιτισμικής κατανόησης και αισθητικής αγωγής. Η διδασκαλία του τάνγκο μπορεί να ενταχθεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτορρύθμιση και τη συνεργατικότητα.

Επιπλέον, μέσα από το τάνγκο, διδάσκεται ο σεβασμός στα όρια του άλλου, η σημασία της ενσώματης επικοινωνίας και η αξία της μη λεκτικής έκφρασης. Το τάνγκο, εν προκειμένω, δεν αποτελεί απλώς καλλιτεχνική δραστηριότητα αλλά και μορφή

κοινωνικού μαθήματος, όπου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν όχι μόνο πώς να χορεύουν, αλλά πώς να σχετίζονται.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική θεωρία της εμπειρικής μάθησης του Kolb (2014), τέτοιες πρακτικές συμβάλλουν στη μάθηση μέσω της πράξης και της στοχαστικής ανατροφοδότησης — μια διαδικασία ιδανικά ενσαρκωμένη στην εκμάθηση του τάνγκο.

Τέλος, η χρήση του τάνγκο σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες — όπως ηλικιωμένοι, άτομα με κινητικές ή συναισθηματικές δυσκολίες — έχει ήδη δώσει θετικά αποτελέσματα σε αρκετές χώρες, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και την ψυχοσωματική υγεία.

5. Συμπεράσματα

Η μελέτη του Αργεντινικού Τάνγκο μέσα από την εθνογραφική παρατήρηση και τη συμμετοχική εμπειρία στη σχολή χορού 'Dance Art Academy' στα Ιωάννινα ανέδειξε τον πολυεπίπεδο ρόλο που διαδραματίζει αυτός ο χορός στη ζωή των συμμετεχόντων/ουσών. Πέρα από την τεχνική του αρτιότητα και την αισθητική του δύναμη, το τάνγκο αναδεικνύεται ως ένας βιωματικός τρόπος συναισθηματικής έκφρασης, διαπροσωπικής επικοινωνίας και πολιτισμικής συμμετοχής.

Μέσα από τη σωματική εγγύτητα, τον ρυθμό και τον αυτοσχεδιασμό, το τάνγκο δημιουργεί μια ιδιαίτερη μορφή *σωματικού διαλόγου* μεταξύ των χορευτών/τριών. Η εμπιστοσύνη, η προσοχή στον άλλο και η εναρμόνιση των κινήσεων συνθέτουν ένα δυναμικό πεδίο σχέσης, όπου το συναίσθημα δεν εκφράζεται λεκτικά αλλά βιώνεται μέσω της ενσώματης εμπειρίας. Αυτή η μη λεκτική επικοινωνία ενδυναμώνει την αίσθηση σύνδεσης, οικειότητας και αποδοχής.

Η *έννοια της ενσώματης γνώσης*, όπως διατυπώνεται από θεωρητικούς όπως ο Merleau-Ponty (1962) και ο Csordas (1994), βρήκε ισχυρή επιβεβαίωση στα δεδομένα της παρούσας μελέτης: οι συμμετέχοντες/ουσες δεν *γνωρίζουν* απλώς μέσω του σώματος — *υπάρχουν* μέσω αυτού. Το τάνγκο γίνεται, έτσι, ένα μέσο για να βιώσει κανείς τον εαυτό του σε σχέση με τον άλλον, όχι ως αντικείμενο αλλά ως υποκείμενο επαφής και ανταλλαγής.

Σε κοινωνικό επίπεδο, το τάνγκο λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής, προσφέροντας ένα ανοιχτό και αποδεκτικό πλαίσιο για άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα. Ενισχύει τη συναισθηματική ευφύϊα, προάγει την κοινωνική συνοχή και ενδυναμώνει την προσωπική ταυτότητα μέσα από μια διαδικασία συνεχούς διαπραγματεύσεως ρόλων, κινήσεων και συναισθημάτων.

Ταυτόχρονα, η παγκοσμιοποιημένη κοινότητα του τάνγκο, με τις *milongas*, τις σχολές και τις διεθνείς συναντήσεις, δημιουργεί έναν *παγκόσμιο τρόπο πολιτισμικής συνύπαρξης*, στον οποίο ο τοπικός χαρακτήρας του χορού εμπλουτίζεται από νέες ερμηνείες και προσεγγίσεις. Το τάνγκο, έτσι, δεν χάνει τη ρίζα του· αντίθετα, επεκτείνει τη σημασία του ως μια ζωντανή, εξελισσόμενη πολιτισμική πρακτική.

Η εθνογραφική ματιά επέτρεψε την ανάδειξη αυτών των πολυδιάστατων νοημάτων. Η ενεργή συμμετοχή στην πράξη του χορού, οι προσωπικές αφηγήσεις των χορευτών/τριών και η βιωματική παρατήρηση ενίσχυσαν την κατανόηση του τάνγκο όχι μόνο ως καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά και ως κοινωνικής εμπειρίας και προσωπικής μεταμόρφωσης.

6.Επίλογος

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να φωτίσει το Αργεντίνικο Τάνγκο όχι απλώς ως έναν εντυπωσιακό χορό ή αισθητικό θέαμα, αλλά ως μια πολύπλοκη εμπειρία, μέσα από την οποία εκφράζονται, διαπραγματεύονται και μετουσιώνονται συναισθήματα, σχέσεις και κοινωνικές θέσεις. Η εθνογραφική προσέγγιση επέτρεψε την πρόσβαση σε έναν κόσμο βιωμάτων που δύσκολα μεταφέρονται μέσω της παρατήρησης και της ανάλυσης από απόσταση· γιατί το τάνγκο, για να κατανοηθεί, πρέπει πρώτα να βιωθεί.

Η ενσώματη συμμετοχή στο πεδίο ανέδειξε ότι ο χορός δεν είναι ποτέ μια ουδέτερη ή τεχνική πράξη. Αντίθετα, φέρει μνήμες, επιθυμίες, αλληλεπιδράσεις και μορφές ταυτότητας. Η αγκαλιά στο τάνγκο μετατρέπεται σε τόπο εμπιστοσύνης, εγγύτητας και αποδοχής, ενώ ο αυτοσχεδιασμός επιτρέπει τη ροή της εσωτερικής ζωής σε διάλογο με τον άλλον. Πρόκειται για έναν τρόπο ύπαρξης που είναι ταυτόχρονα ατομικός και συλλογικός, αισθητηριακός και κοινωνικός.

Σε έναν κόσμο που συχνά αποκόπτει το σώμα από τη σκέψη και το συναίσθημα από τη λογική, το Αργεντίνικο Τάνγκο υπενθυμίζει τη δυνατότητα της ολότητας, της σύνδεσης και της αυθεντικής συνεύρεσης. Καταδεικνύει πώς η τέχνη — και ειδικά η τέχνη που βιώνεται με το σώμα — μπορεί να προσφέρει πολύτιμα εργαλεία για την ενδυνάμωση του εαυτού και την κοινωνική συνοχή.

Η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν την ψυχοκοινωνική λειτουργία του χορού, τις μορφές συμμετοχής σε πολιτισμικά δίκτυα, καθώς και τις προοπτικές ενσωμάτωσης σωματικών πρακτικών σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά περιβάλλοντα.

Σε τελική ανάλυση, το Αργεντίνικο Τάνγκο δεν είναι μόνο βήματα σε έναν ρυθμό. Είναι μια χειρονομία προς τον άλλον, μια μορφή σιωπηρής κατανόησης και μια πράξη ελπίδας: ότι ο συγχρονισμός είναι ακόμα δυνατός, ότι η συνύπαρξη μπορεί να βρει ρυθμό, και ότι, μέσα από την κίνηση, μπορούμε να ‘ακουμπήσουμε’ λίγο πιο βαθιά την ανθρώπινη εμπειρία.

Βιβλιογραφία

- Anderson, B. (2020). Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. In *The new social theory reader* (pp. 282-288). Routledge.
- Csordas, T. J. (1994). The body as representation and being-in-the-world. In T. J. Csordas (Ed.), *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self* (pp. 1-24). Cambridge University Press.

- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Kaeppler, A. L. (2000). Dance Ethnology and the Anthropology of Dance. *Dance Research Journal*, 32(1), 116-125. <https://doi.org/10.2307/1478285>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. FT press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul.
- Savigliano, M. E. (2018). *Tango and The Political Economy of Passion*. Routledge.
- Sklar, D. (1991). II. On dance ethnography. *Dance Research Journal*, 23(1), 6-10. <https://doi.org/10.2307/1478692>
- Turner, V. W. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Aldine.

Χορός και εκπαίδευση: Κλειδιά καλής λειτουργίας του εγκεφάλου και ευεξίας του μαθητή

Αργύρη Μαρία

Περίληψη

Η ενσωμάτωση της κίνησης και του χορού ως καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων στη σχολική αίθουσα έχει επιφέρει σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η εκτέλεση σύνθετων κινητικών ενεργειών ενεργοποιεί ένα ευρύ φάσμα εγκεφαλικών περιοχών, συνδέοντας άμεσα κίνηση, εγκεφαλική λειτουργία και ευεξία. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιβεβαιώνεται ότι ο χορός επιδρά θετικά στην ψυχολογική κατάσταση, την κοινωνικοποίηση, την υγεία και τη γνωστική λειτουργία των παιδιών. Επιπλέον, η χρήση του χορού ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση και το σχολικό περιβάλλον. Αναλύονται παραδείγματα σχολικών προγραμμάτων χορού, επισημαίνοντας τις αλλαγές και τα οφέλη στους συμμετέχοντες μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: χορός, ευεξία, εγκεφάλος, εκπαίδευση, ενσώματη μάθηση

0. Εισαγωγή

Η κίνηση και ο χορός αποτελούν διαδικασίες άρρηκτα συνδεδεμένες με την ενεργοποίηση πολυάριθμων εγκεφαλικών περιοχών, με αποδεδειγμένα οφέλη για την εγκεφαλική λειτουργία. Η ενσωμάτωση της κίνησης και ειδικότερα του χορού στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και στην ενίσχυση της ευεξίας των μαθητών.

Όπως επισημαίνει η Αγαλιανού (2021), «ο χορός είναι μια συνεχής αλλαγή του σωματικού σχήματος στον χώρο, όπως και η καθημερινή κίνηση του ανθρώπου». Η κίνηση, σύμφωνα με τον Laban (1980), αποτελεί φυσική αντίδραση που μπορεί να είναι ψυχολογική, συναισθηματική ή μεταβολική. Αποτελεί βασικό συστατικό της ανθρώπινης εμπειρίας, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα.

Η έννοια της ευεξίας, πολυδιάστατη και επηρεαζόμενη από κοινωνικό-οικονομικούς, περιβαλλοντικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, συνδέεται στενά με την κίνηση και τον χορό (Keogh & Davis, 2023). Μέσω του χορού, το σώμα τίθεται σε κίνηση, ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η δημιουργική έκφραση, συμβάλλοντας καθοριστικά στην ευεξία.

Ο δημιουργικός χορός, όπως περιγράφει ο Beecher (2005), γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ νου, σώματος και πνεύματος μέσω της ενεργοποίησης της φαντασίας και της σωματικότητας. Η Αγαλιανού (2021) αναδεικνύει τον δημιουργικό χορό ως μέσο

εξερεύνησης, αυτοσχεδιασμού και αναστοχασμού, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη προσωπικής ενσώματης μουσικότητας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Κίνηση, χορός και εγκέφαλος

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος, πολυσύνθετο και ζωτικής σημασίας όργανο, αποτελεί το κέντρο της συλλογιστικής και της επίλυσης προβλημάτων, αλλά και της κινητικής λειτουργίας (Blasing, 2023). Ο φλοιός, η εξωτερική επιφάνεια του εγκεφάλου, περιλαμβάνει τέσσερις λοβούς: τον μετωπιαίο, τον κροταφικό, τον ινιακό και τον βρεγματικό.

Ο μετωπιαίος λοβός σχεδιάζει και υλοποιεί κινήσεις, ο ινιακός επεξεργάζεται οπτικές πληροφορίες, ενώ ο βρεγματικός συμμετέχει στην αντιληπτική ικανότητα και την επεξεργασία πληροφοριών, απαραίτητες για την κινητική δράση. Επιπλέον, τα βασικά γάγγλια συμβάλλουν στην επιλογή και ρύθμιση των κινήσεων, αποτρέποντας τις ανεπιθύμητες, ενώ η παρεγκεφαλίδα διασφαλίζει τον συντονισμό και την ακρίβεια της κινητικότητας (Blasing, 2023).

Η πολυπλοκότητα της κινητικής δράσης μέσω του χορού ενεργοποιεί εκτεταμένα εγκεφαλικά δίκτυα, ενισχύοντας τη νευροπλαστικότητα και προάγοντας τη γνωστική και ψυχοσωματική ευεξία.

Ο εγκέφαλος δεν είναι υπεύθυνος μόνο για τη νοητική λειτουργία του ανθρώπου, αλλά και για τη σωματική. Επομένως, η σχέση κίνησης και εγκεφάλου είναι αμφίδρομη. Ο χορός είναι μία κινητική διαδικασία, η οποία, μέσα από έρευνες, έχει αποδειχθεί πως επιδρά στο σώμα και συγχρόνως στον εγκέφαλο.

Η επίδραση του χορού στην εγκεφαλική λειτουργία πραγματοποιείται μέσω των νευροδιαβιβαστών του εγκεφάλου, όπως μέσω της ντοπαμίνης (DA), της νορεπινεφρίνης (NE) και του υποδοχέα 5-HT. Πιο συγκεκριμένα, η DA ξεκινά και ελέγχει τις κινήσεις (Meeusen & DeMeirleir, 1995), η NE ρυθμίζει τη νευρική δραστηριότητα του εγκεφάλου (Dunn & Dishman, 1991) και τέλος, ο 5-HT περιέχει νευρώνες οι οποίοι σχετίζονται με την κόπωση, την όρεξη, τον πόνο κ.ά. (Dunn & Dishman, 1991).

Σε έρευνα των Foley & Fleshner (2008), με αντικείμενο μελέτης ζώα, αποδείχθηκε πως η ντοπαμίνη ήταν φανερά πιο αυξημένη στα δραστήρια, σωματικά, ζώα. Σχετικά με την νορεπινεφρίνη, η άσκηση και η κινητική δραστηριότητα αποτελεί προϋπόθεση για την αυξημένη δραστηριότητά της στον εγκέφαλο, προστατεύοντας τη από το να μειωθεί εξ αιτίας άγχους και στρες. Τέλος, τα ευρήματα για τους νευρώνες 5-HT καταλήγουν στο ότι η σύνθεση και ο μεταβολισμός τους αυξάνεται μέσω της σωματικής άσκησης (Davis & Bailey, 1997).

1.2 Ο εγκέφαλος των χορευτών

Για την ευκολότερη κατανόηση του τρόπου της ερμηνείας του εγκεφάλου των χορευτών, απαραίτητη κρίνεται μια αναφορά στα εργαλεία και τις προηγμένες τεχνολογίες νευροαπεικόνισης που χρησιμοποιήθηκαν.

Μέσω των παρακάτω μεθόδων υλοποιήθηκαν έρευνες οι οποίες οδήγησαν στην ανακάλυψη των λειτουργιών του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια που το άτομο χορεύει. Οι μέθοδοι αυτές είναι η τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων (PET) και η λειτουργική μαγνητική τομογραφία (fMRI).

Πιο αναλυτικά, η πρώτη είναι μια τεχνική μέτρησης του όγκου και της θέσης ροής αίματος στον εγκέφαλο. Πραγματοποιείται με χορήγηση, στον εξεταζόμενο, μιας ένεσης με ραδιενεργή ουσία ή με την εισπνοή της σε αέρια μορφή, με αποτέλεσμα τη διάχυσή της στον εγκέφαλο. Έπειτα, μια κάμερα ακτινοβολίας καταγράφει την εκπομπή ποζιτρονίων, δηλαδή των σωματιδίων του ατόμου του ραδιενεργού στοιχείου. Η μεγαλύτερη ποσότητα ραδιενέργειας εντοπίζεται στις πιο δραστήριες περιοχές του εγκεφάλου και με τη χρήση ενός υπολογιστή στου οποίου την οθόνη φαίνεται μια έγχρωμη εικόνα, απεικονίζονται με κόκκινο και κίτρινο χρώμα οι πιο ενεργές και με πράσινο και μπλε οι λιγότερο ενεργές εγκεφαλικές περιοχές. Η αυξημένη νοητική δραστηριότητα απαιτεί περισσότερη ροή αίματος (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2021).

Η δεύτερη είναι μια τεχνολογία, η οποία αντικαθιστά τις τομογραφίες εκπομπής ποζιτρονίων, καθώς είναι τελείως ανώδυνη, μη επεμβατική και χωρίς να χρησιμοποιεί καθόλου ακτινοβολία, όπως συνέβαινε στην PET. Αυτή η μέθοδος εντοπίζει τις εγκεφαλικές περιοχές οι οποίες εμφανίζουν μικρότερη ή μεγαλύτερη δραστηριότητα. Η λειτουργία της είναι βασισμένη στο ότι για τα ενεργότερα μέρη του εγκεφάλου, αυξάνεται η ανάγκη για οξυγόνο και θρεπτικά συστατικά. Η αιμοσφαιρίνη, εμπεριέχει σίδηρο, ο οποίος είναι μαγνητικός και έτσι διαχέει το οξυγόνο στα εγκεφαλικά κύτταρα. Η μέθοδος fMRI χρησιμοποιεί έναν ισχυρό μαγνήτη με σκοπό τη σύγκριση της οξυγονωμένης αιμοσφαιρίνης που εισέρχεται με αυτή που φεύγει από τα εγκεφαλικά κύτταρα. Στην οθόνη ενός υπολογιστή εμφανίζονται χρωματικές απεικονίσεις με τις περιοχές με περισσότερο οξυγόνο και έτσι εντοπίζεται η ενεργοποιημένη περιοχή του εγκεφάλου με ακρίβεια μικρότερη του ενός εκατοστού (Sousa, 2011).

Και οι δύο μέθοδοι απαιτούν την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη μείωση των κινήσεων από το άτομο που εξετάζεται, με σκοπό την αποφυγή λανθασμένων συμπερασμάτων από τους ειδικούς. Η ανάλυση του ανθρώπινου εγκεφάλου τη στιγμή που το άτομο χορεύει, λοιπόν, καθίσταται δύσκολο και απαιτητικό έργο, εξ αιτίας του εύρους των κινήσεων.

Από τις πρώτες μελέτες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η PET και ερευνήθηκε η νευρολογική βάση του χορού ήταν των Brown et al. το 2006. Στην έρευνα τους αυτή, στόχευαν στον εντοπισμό των περιοχών που ενεργοποιεί ο χορός. Η PET μετρούσε τη ροή του αίματος στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 ερασιτέχνες χορευτές ταγκό, των οποίων ο εγκέφαλος θα εξεταζόταν τόσο κατά τη

διάρκεια αυτοσχέδιων κινήσεων, όσο και κατά τη διάρκεια προκαθορισμένων. Οι χορευτές μελετήθηκαν ενώ κινούσαν ελεύθερα τα πόδια τους στον ρυθμό της μουσικής που άκουγαν, και ενώ κινούνταν κάνοντας βήματα τα οποία είχαν προκαθοριστεί. Και στις δύο συνθήκες ενεργοποιήθηκαν ο προκινητικός φλοιός και ο βασικός κινητικός φλοιός. Κατά τις αυτοσχέδιες κινήσεις υπήρξε έντονη ενεργοποίηση του προμετωπιαίου φλοιού, ο οποίος σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργικότητα. Επιπλέον έντονη δραστηριότητα παρατηρήθηκε στα βασικά γάγγλια και στο ραβδωτό σώμα, περιοχές που ελέγχουν τη ροή των κινήσεων. Τέλος, ενεργοποίηση υπέστη η παρεγκεφαλίδα, αποδεικνύοντας τη σημασία που έχουν οι ακριβείς κινήσεις των χορευτών.

1.3 Ο εγκέφαλος των θεατών

Ο χορός ενισχύει τη θετική διάθεση των χορευτών, βελτιώνει τη σωματική υγεία των ανθρώπων και συγχρόνως, συμβάλλει στην ψυχική τους ισορροπία. Παράλληλα με τη θετική επίδρασή του στους χορευτές ωστόσο, επιδρά εξίσου θετικά και στα άτομα που δεν χορεύουν τα ίδια αλλά παρατηρούν άλλους ανθρώπους να χορεύουν.

Μία ικανότητα του ανθρώπου είναι να παρακολουθούν ενέργειες άλλων προσώπων και να τις αναπαριστούν νοητικά οι ίδιοι. Αυτό είναι εφικτό μέσα από την ενεργοποίηση περιοχών του εγκεφάλου, οι οποίες θα ενεργοποιούνταν στην περίπτωση που το άτομο πραγματοποιούσε την ενέργεια.

Οι Cross et al. (2009) πραγματοποίησαν μία μελέτη στην οποία ήθελαν να ελέγξουν αν η φυσική μάθηση και η μάθηση μέσω παρατήρησης ενεργοποιούν τις ίδιες περιοχές του εγκεφάλου του ανθρώπου.

Από τα δεδομένα της έρευνας, στην οποία έλαβαν μέρος 16 άτομα, χωρίς πείρα στον χορό, εξακριβώθηκε πως τόσο κατά την πράξη, όσο και κατά την παρατήρηση εντοπίζονται κοινά ενεργοποιημένα νευρικά υποστρώματα για τη φυσική και παρατηρητική μάθηση.

Κατά τον Anderson (1974), οι κιναισθητικές ποιότητες του χορού προκαλούν αντιδράσεις συμπάθειας στους θεατές και έτσι ο χορός μπορεί να επικοινωνεί είτε αφηγούμενος μία ιστορία, περνώντας ένα μήνυμα, είτε εκφράζοντας απλώς μία απλή ψυχική διάθεση.

2. Η επίδραση του χορού στην εκπαίδευση

2.1 Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών

Από εκπαιδευτική σκοπιά ο Gardner (1983), μέσα από τη θεωρία του, επισημαίνει πως η νοημοσύνη δεν είναι ενιαία και κοινή για όλους, αντιθέτως μπορεί να αποτελείται από ανεξάρτητες μονάδες σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Οι τύποι νοημοσύνης, με την τελική μορφή που τους έχει δώσει ο Gardner είναι οι παρακάτω: η λογικομαθηματική νοημοσύνη, η γλωσσική νοημοσύνη, η νατουραλιστική νοημοσύνη, η μουσική νοημοσύνη, η υπαρξιακή νοημοσύνη, η διαπροσωπική νοημοσύνη, η κιναισθητική νοημοσύνη, η ενδοπροσωπική νοημοσύνη

και η χωροταξική νοημοσύνη. Ο Gardner προτείνει όλοι οι τύποι νοημοσύνης να εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει έτσι το μάθημά του ώστε να μπορούν οι μαθητές να εκφράζονται με τον καταλληλότερο για αυτούς τύπο νοημοσύνης.

Όπως επισημαίνει ο Goleman (1999), ο κύριος άξονας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι στραμμένος στις γνωστικές δεξιότητες τις οποίες το σχολείο παρέχει στους μαθητές και λιγότερο συνδεδεμένος με τις συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές για την ανάπτυξή τους.

2.2 Ευεξία και ενεργοί μαθητές

Οι Mullane και Dunphy (2023) μελέτησαν κατά πόσο η ευεξία επηρεάζει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Όσοι μαθητές αισθάνονται έντονα την ευεξία, λόγω υψηλής ποιότητας στο σχολικό τους περιβάλλον, αυτομάτως εμφανίζουν, πιο έντονα από τους υπόλοιπους μαθητές, πλήθος κινήτρων, επιδιώκοντας μία βαθύτερη σύνδεση με τη διαδικασία της μάθησης (DECS, 2007). Ένα σχολικό περιβάλλον ποιοτικό και εμπλουτισμένο οδηγεί στην ευκολότερη κατάκτηση της γνώσης από τον μαθητή.

Ο Laban (1980) κάνει τις εξής προτάσεις στον εκπαιδευτικό:

- να επιδιώκει να θέτει ερωτήματα στους μαθητές του από το να επιδιώκει τις απαντήσεις τους,
- να επιδιώκει να κατανοεί το πλήθος των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών του και να τα λαμβάνει υπόψιν στη διδασκαλία και το έργο του,
- να ωθεί τους μαθητές του στη αναζήτηση και την αναγνώριση των προσωπικών τους ενδιαφερόντων.

2.3 Πρακτικές εφαρμογές στα σχολεία

2.3.1 Ο χορός και το αίσθημα του ανήκειν ως μέσα καταπολέμησης της εγκατάλειψης του σχολείου

Το παρακάτω σχολικό πρόγραμμα εφαρμογής χορού λαμβάνει χώρα σε ένα σχολείο της Γερμανίας με μαθητές της ογδόης τάξης, ηλικίας 13 έως 18 ετών, οι οποίοι επιδείκνυαν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις.

Το πρόγραμμα αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο αναδεικνύει την μεγάλη σημασία που έχει το αίσθημα του ανήκειν και η ανάπτυξη καλής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών, ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι για τους μαθητές η αίσθηση την οποία απολαμβάνουν, όταν αισθάνονται πως φοιτούν σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό, το οποίο ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και τους στόχους τους (Newman et al., 2000).

Στο συγκεκριμένο σχολείο, παρατηρήθηκαν μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης της φοίτησης πριν την ολοκλήρωσή της και την απόκτηση απολυτηρίου, γεγονός το οποίο ανησύχησε πολύ τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Έτσι, οδηγήθηκαν στην

απόφαση να ξεκινήσουν ένα πρόγραμμα, με στόχο την εφαρμογή μιας προσέγγισης, πλήρως στοχευμένης και προσαρμοσμένης στους μαθητές, μέσω της οποίας θα προάγεται ο διάλογος. Απώτερος σκοπός τους ήταν να εμποδίσουν τους μαθητές να μην ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους και να μην παίρνουν απολυτήριο.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 26 μαθητές, 16 αγόρια και 10 κορίτσια, οι οποίοι, αρχικά, ήταν πολύ καχύποπτοι για την εξέλιξή του. Οι πιο πολλοί από αυτούς είχαν την άποψη πως το σχολείο δεν τους προσέφερε τίποτα και συγχρόνως δεν έτρεφαν εκτίμηση και συμπάθεια για τους καθηγητές τους.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δημιουργήθηκαν 6 ομάδες εργασίας, με συγκεκριμένο αντικείμενο ή καθεμιά. Ένα από αυτά ήταν ο χορός, ενώ υπήρχαν, επίσης το μουσικό συγκρότημα, το θέατρο, η ζωγραφική, το γκράφιτι και ο κινηματογράφος.

Έξι κορίτσια επέλεξαν να συμμετέχουν στην ομάδα χορού και να δημιουργήσουν μια δική τους χορογραφία. Ένα από τα κορίτσια τράβηξε έντονα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα. Η Lisa ήταν 14 ετών και αντιμετώπιζε προβλήματα αυτοσυγκέντρωσης, επιδείκνυε ασυνέπεια στις εργασίες της, ενώ πολύ συχνά την ώρα του μαθήματος κοιμόταν. Συγχρόνως, δάσκαλοι και συμμαθητές, θεωρούσαν τη Lisa κλειστό παιδί που μιλούσε σπάνια και ελάχιστα.

Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα και μέσα στα δύο έτη που διήρκεσε, η Lisa έδειξε μια νέα συμπεριφορά. Ήταν πολύ ομιλητική προς τα κορίτσια της ομάδας της και έπαψε να δείχνει αυτή την εικόνα του σιωπηλού κοριτσιού, που όλοι έως τότε είχαν συνηθίσει. Μάλιστα ανέλαβε ρόλο «δασκάλας» δείχνοντας στα υπόλοιπα 5 κορίτσια πώς θα έπρεπε να χορέψουν τη χορογραφία και παίρνοντας την πρωτοβουλία να συντάξει κείμενα χορογράφησης, εντάσσοντας στοιχεία από τη δουλειά των υπολοίπων 5 ομάδων εργασίας.

Η αύξηση του αισθήματος του ανήκειν για τους μαθητές οδήγησε σε μια καλύτερη σχέση των μαθητών γενικότερα με τον θεσμό του σχολείου αλλά και με τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα. Η πολυδιάστατη προσέγγιση του προγράμματος είχε θετικά αποτελέσματα στην ευεξία των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό κατόρθωμα είναι πως τα μέλη του προγράμματος μεταβλήθηκαν από μεμονωμένες προσωπικότητες ενός σχολείου, σε αλληλοεπιδρώντα πρόσωπα μιας ομάδας τα οποία πρόσφεραν στήριξη, βοήθεια και έμπνευση μεταξύ τους.

2.3.2 Ο χορός ως μέσο καταπολέμησης του ρατσισμού σε σχολεία

Όπως αναφέρει η Beardall (2023), σε ένα αμερικανικό σχολείο σημειώθηκε ένα περιστατικό ρατσισμού ανάμεσα σε μαθητές, γεγονός το οποίο οδήγησε σε διάσπαση της σχολικής κοινότητας. Με σκοπό την επανασύνδεσή της, κάποιοι μαθητές χορογράφησαν μια δική τους χορογραφία, στο πλαίσιο του μαθήματος του δημιουργικού χορού. Η ομάδα που δημιουργήθηκε αποτελούνταν από αφροαμερικανούς και ευρωαμερικανούς μαθητές, καθώς και από μαθητές που ήταν

κωφοί. Σκοπός ήταν να ενωθεί αυτή η ποικιλόμορφη ομάδα και να χορέψει εμπνευσμένα από θέματα φυλετικά, εθνοτικά και πολιτισμικά. Δημιούργησαν έτσι έναν χορό τον οποίο ονόμασαν «Χορεύοντας το όνειρο». Η ευρύτερη ομάδα χωρίστηκε σε μικρότερες υποομάδες, ενώ σε κάθε μια από αυτές υπήρχε ένας ενήλικας μεσάζοντας.

Στόχος του προγράμματος ήταν να μιλήσουν οι μαθητές, μέσα στις μικρές ομάδες τους, για τις εμπειρίες τους, να γίνουν κατανοητές από τους συμμαθητές τους και τέλος να δημιουργήσουν μια χορογραφία στην οποία να αναπαριστούν αυτές τις εμπειρίες και να τις εκφράζουν μέσα από τον χορό. Επομένως, πριν από το στάδιο της χορογραφίας, προηγείται ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο, αυτό του διαλόγου.

Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις τις οποίες είχαν την ανάγκη να απαντήσουν οι μαθητές ήταν οι παρακάτω:

- Πώς νιώθεις όταν σε ρωτούν τι αισθάνεσαι για τις διαφορές;
- Πώς θα ήθελες να σε κατανοούν και να σου φέρονται
- Τι θα ήθελες να γνωρίζουν για εσένα οι γύρω σου;

Τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε αρχικό στάδιο έδωσαν βαρύτητα στην κατανόηση του εαυτού τους και έπειτα στο να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων. Τόσο ο διάλογος όσο και το γεγονός πως επέλεξαν ως μέσο υλοποίησης του προγράμματος τον χορό, είχαν πολύ θετική συμβολή στο να αναπτυχθεί η αίσθηση του «Εμείς».

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι μαθητές παρουσίασαν τη δουλειά τους στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, καθώς και σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

Πριν την παρουσίαση της χορογραφίας αναφέρθηκαν στα σχόλια και τις εμπειρίες που εκφράστηκαν μέσα από τους διαλόγους των παιδιών και έπειτα έκλεισαν με το χορευτικό το οποίο είχαν ετοιμάσει.

Λόγω της ποικιλομορφίας εθνικοτήτων και της ύπαρξης κωφών στους συμμετέχοντες και στο κοινό, τα σχόλια διαβάστηκαν και συγχρόνως παρουσιάστηκαν από διερμηνείς της νοηματικής, κίνηση που τόνιζε την ισότητα των παρευρισκόμενων. Ενδεικτικά σχόλια που ακούστηκαν ήταν τα παρακάτω:

- Δεν ξέρεις πώς είναι αν δεν το νιώσεις
- Οι άνθρωποι φέρονται λες και δεν είμαι εκεί
- Όταν ξέρεις πράττεις και «χορεύεις το όνειρο»

Όταν ξεκίνησε ο χορός, αρχικά κάθε χορευτής κινούνταν μόνος του, ύστερα χόρευε στην υποομάδα του μέχρι να γίνουν όλοι μία ομάδα και να χορεύουν σε αυτή. Με τον τρόπο αυτό αναπαριστούσαν τον τρόπο που οι μαθητές ξεκίνησαν στο πρόγραμμα ως μονάδες και σταδιακά έγιναν μία ομάδα.

3. Επίλογος

Από την ανάλυση της βιβλιογραφίας μπορούμε να καταλήξουμε σε πολύ σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τον χορό, την εγκεφαλική λειτουργία, την ευεξία και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα συμπεράσματα αυτά είναι: α) η κίνηση και ο εγκέφαλος

είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με εγκεφαλικές περιοχές, όπως ο μετωπιαίος λοβός, η παρεγκεφαλίδα, τα βασικά γάγγλια, β) ο χορός ασκεί θετική επίδραση στους νευροδιαβιβαστές του εγκεφάλου, οι οποίοι οδηγούν στην ευεξία του ατόμου, γ) στον εκπαιδευτικό τομέα, η εμπλοκή της κίνησης και του χορού στη διδασκαλία, καθίστανται ενισχυτικές μέθοδοι για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Αναγκαίες κρίνονται περισσότερες μελέτες στο μέλλον σχετικά με τον χορό στην εκπαίδευση, τις στρατηγικές με τις οποίες θα τον χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών του και τέλος σχετικά με τη σύνδεση του τρίπτυχου εγκεφαλική λειτουργία, κίνηση και ευεξία.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιανού, Ο. (2021). *Η μουσικοκινητική αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός*. Fagottobooks.
- Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζία-Σταυλιώτη, Ε. (2021). *Βιωπαιδαγωγική- Διαθεματικότητα- Αξιολόγηση*. Πεδίο.
- Anderson, J. (1974). *A History of Dance*. Newsweek
- Beardall, N. (2023). Χοροκινητική και ενσώματη μάθηση με εφήβους. Στο Χ. Παπακώστας (Επίμ.), *Χορός και ευεξία*. Δίσιγμα.
- Beecher, O. (2005). *The Dance Experience and the Sence of Being: Therapeutic Application of Modern Dance*. PhD thesis. University of Limerick.
- Blasing, B. (2023). Ο χορός στο σώμα, το μυαλό και τον εγκέφαλο. Στο Χ. Παπακώστας (Επίμ.), *Χορός και ευεξία*. Δίσιγμα.
- Cross, E. S., Kraemer, D. J., Hamilton, A. F., W.M. & Grafton, S. T. (2009). Sensitivity of the action observation network to physical and observational learning. *Cerebral Cortex*, 19(2): 315-326.
- Davis, J. M. & Bailey, S. P. (1997). Possible mechanisms of central nervous system fatigue during exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 29(1): 45-57.
- Department of Education and Children's Services (DECS), (2007). *Towards a Learner Wellbeing Framework for Birth to Year 12*. South Australia Department of Education and Children's Services.
- Dunn, A. L. & Dishman, R. K. (1991). Exercise and the neurobiology of depression. *Exercise and Sport Science Review*, 19: 41-99.
- Foley, T. E. & Fleshner, M. (2008). Neuroplasticity of dopamine circuits after exercise: implications for central fatigue. *Neuromolecular Medicine*, 10(2), 67-68.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- Goleman, D. (1999). *Working with Emotional Intelligence*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Keogh, A. F. & Davis, J. (2023). Καλλιεργώντας τη βιωμένη αίσθηση της ευεξίας. Πως γνωρίζουμε ότι είμαστε καλά. Στο Χ. Παπακώστας (Επίμ.), *Χορός και ευεξία*. Δίσιγμα.
- Laban, R. (1980). *The Mastery of Movement*. Princeton Book Company Publishers.

- Meeusen, R. & De Meirleir, K. (1995). Exercise and brain neurotransmission. *Sports Medicine*, 20: 160-188.
- Mullane, S. & Dunphy, K., (2023). Χοροκινητική Θεραπεία, εκμάθηση από μαθητές και ευεξία στην ειδική αγωγή. Στο Χ. Παπακώστας (Επίμ.), *Χορός και ευεξία*. Δίσιγμα.
- Newman, B., Lohman, B., Newman, P., Myers, M. & Smith, V., (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth and Society*, 31: 387-416.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Crowin Press.

Καλές Πρακτικές εκπαιδευτικών

Ηγεσία και Διαχείριση Κρίσεων στην Εκπαίδευση: Προκλήσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης

Βαλμά Θ. Κωνσταντίνα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη σημασία της ηγεσίας στην εκπαιδευτική κοινότητα υπό συνθήκες κρίσεων, αναδεικνύοντας στρατηγικές πρόληψης και αντίδρασης. Στηρίζεται σε μελέτες περίπτωσης από σχολεία που αντιμετώπισαν φυσικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και υγειονομικές κρίσεις. Η προσέγγιση δίνει έμφαση στην πρακτική εφαρμογή θεωριών ηγεσίας, με σκοπό την ενίσχυση της ψυχολογικής και οργανωσιακής ανθεκτικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: ηγεσία, κρίση, σχολείο, διαχείριση, εκπαιδευτικός ηγέτης

0. Εισαγωγή

Η διαχείριση κρίσεων αποτελεί ένα θεμελιώδες κομμάτι της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ιδίως σε περιόδους αβεβαιότητας. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων καλούνται να διαχειριστούν απρόβλεπτες καταστάσεις, όπως φυσικές καταστροφές, υγειονομικές κρίσεις, περιστατικά βίας ή τεχνολογικές δυσλειτουργίες. Η προετοιμασία και η ικανότητα αντίδρασης επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργικότητα και την ασφάλεια της σχολικής κοινότητας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για τη δημιουργία υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, ιδιαίτερα σε συνθήκες κρίσης. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η μετασχηματιστική ηγεσία (Burns, 1978· Bass, 1985), η κατανεμημένη ηγεσία (Spillane, 2006) και η συναλλακτική ηγεσία, εστιάζουν στη συνεργατική δράση, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την εστίαση σε κοινούς στόχους. Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία (Π.Δ. 79/2017, Ν. 1566/1985, Ν. 4823/2021), ο/η διευθυντής/ντρια καλείται να λειτουργεί όχι μόνο ως διαχειριστής, αλλά και ως παιδαγωγικός ηγέτης. Η θεωρία των διοικητικών μοντέλων (συγκεντρωμένα και αποκεντρωμένα) υποδεικνύει τη σημασία της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Επιπλέον, η κρίση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης καινοτομίας και ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, ενθαρρύνοντας τις σχολικές ηγεσίες να λειτουργούν προληπτικά.

Η εκπαιδευτική ηγεσία, όπως περιγράφεται και στη θεωρία, περιλαμβάνει αυταρχικά, δημοκρατικά, συναλλακτικά, μετασχηματιστικά και κατανεμημένα πρότυπα. Κρίσιμο στοιχείο αποτελεί η ικανότητα του ηγέτη να ασκεί επιρροή, να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και να ενισχύει τη συνοχή της ομάδας. Η διαφορά μεταξύ ηγέτη και προϊσταμένου είναι καθοριστική, με τον ηγέτη να εστιάζει στην ενδυνάμωση και την έμπνευση, ενώ ο προϊστάμενος διαχειρίζεται τους πόρους και την οργάνωση.

Η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με έννοιες όπως η λήψη αποφάσεων, η οργανωτική κουλτούρα και η ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού. Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, κατά Burns (1978) και Bass (1985), δίνει έμφαση στον ηγέτη που εμπνέει και προωθεί την αλλαγή. Στην εκπαιδευτική πράξη, τα μοντέλα συμμετοχικής και κατανεμημένης ηγεσίας προβάλλουν ως καταλληλότερα, καθώς ενισχύουν τη συλλογικότητα και τη λογοδοσία.

Η διαχείριση κρίσεων βασίζεται σε τρία στάδια: πρόληψη, άμεση αντίδραση και αποκατάσταση. Η εκπαιδευτική ηγεσία, ως μηχανισμός καθοδήγησης και λήψης αποφάσεων, πρέπει να προλαμβάνει καταστάσεις κρίσης μέσα από στρατηγικό σχεδιασμό και την εφαρμογή σχεδίων έκτακτης ανάγκης, όπως προβλέπει η κείμενη νομοθεσία (Π.Δ. 79/2017, Ν. 4823/2021).

2. Μεθοδολογία

Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε βασίστηκε στη μελέτη περίπτωσης, η οποία σύμφωνα με τον Yin (2014), επιτρέπει τη διερεύνηση πολύπλοκων φαινομένων στο φυσικό τους πλαίσιο. Οι περιπτώσεις επιλέχθηκαν βάσει της έντασης, της εκπαιδευτικής φύσης της κρίσης και της δυνατότητας ανάλυσης των αντιδράσεων της διοίκησης. Η συλλογή δεδομένων βασίστηκε σε αφηγήσεις διευθυντών, εκπαιδευτικών, σχολικών συμβουλίων, καθώς και σε εσωτερικά έγγραφα και πρακτικά. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων διασφάλισε την εγκυρότητα και αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

Οι περιπτώσεις κρίσης που εξετάστηκαν επεκτείνονται με: 1) Μητέρα που διαμαρτύρεται για ελλιπή επίβλεψη, με αποτέλεσμα τον τραυματισμό του παιδιού της από άλλους μαθητές. 2) Εκπαιδευτικός που εκτελεί προφορική εντολή ανωτέρου για παρουσία εξωτερικού προσώπου χωρίς έγγραφα. 3) Παράκαμψη ιεραρχίας και αυθαίρετες παρεμβάσεις εκπαιδευτικού. Η μελέτη περιπτώσεων υπογραμμίζει την ανάγκη ύπαρξης θεσμικού πλαισίου, γνώσης εκπαιδευτικής νομοθεσίας και ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων με έμφαση στην πρόληψη.

Η μελέτη βασίζεται σε ποιοτική μελέτη περίπτωσης (case study), με αναλυτική καταγραφή και αποτίμηση πραγματικών περιστατικών κρίσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από τα παραδείγματα που ήδη αναφέρθηκαν, εξετάστηκαν επιπλέον περιπτώσεις: 1) Περιστατικό κοινωνικού αποκλεισμού μαθητή με ειδικές ανάγκες και ενεργοποίηση διεπιστημονικής ομάδας υποστήριξης. 2) Κατάσταση έκτακτης ανάγκης λόγω απειλής βίας στο σχολείο, όπου εφαρμόστηκε άμεσα σχέδιο

εκκένωσης και επικοινωνίας με Αρχές. 3) Αντιμετώπιση γενικευμένης τεχνολογικής βλάβης που επηρέασε τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, με προσωρινή μεταφορά του μαθήματος σε έντυπο υλικό και τηλεφωνική καθοδήγηση. Η επιλογή των περιστατικών έγινε με βάση τη συνάφεια με την πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων και τη δυνατότητα ανάλυσης ηγετικής παρέμβασης. Τα δεδομένα προήλθαν από αναφορές εκπαιδευτικών, διευθυντών και συνεδριάσεων συλλόγου διδασκόντων.

Η εργασία βασίζεται σε ποιοτική μελέτη περίπτωσης με αναφορά σε εφαρμοσμένες πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας σε περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέχθηκαν παραδείγματα κρίσεων από το πεδίο, όπως: - Επεισόδιο λεκτικής βίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, - Διαχείριση ψυχολογικής κρίσης μαθητή μετά από απώλεια, - Προσαρμογή λειτουργίας σχολικής μονάδας λόγω πλημμύρας.

3. Αποτελέσματα

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ύπαρξη θεσμικής καθοδήγησης, η σαφήνεια ρόλων και η ενεργή συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων αποτελούν βασικά συστατικά επιτυχούς διαχείρισης κρίσεων. Παράλληλα, η ευελιξία στην εφαρμογή των πρωτοκόλλων και η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών σε έκτακτες συνθήκες ενίσχυσαν την εμπιστοσύνη της κοινότητας. Ενδεικτικά, κρίσεις που σχετίζονταν με παραβίαση ιεραρχίας ή ελλιπή επίβλεψη, αντιμετωπίστηκαν επιτυχώς όταν υπήρξε συλλογική επεξεργασία και ξεκάθαρη τεκμηρίωση ενεργειών. Η προσήλωση στον θεσμικό ρόλο, σε συνδυασμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη, αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα.

Η εσωτερική συνοχή, η ύπαρξη ξεκάθαρων ρόλων και η συνεχής επιμόρφωση ενίσχυσαν την ικανότητα αντίδρασης των σχολικών μονάδων. Η διαφάνεια στην επικοινωνία και η έγκαιρη ενημέρωση (π.χ. σε περιπτώσεις προφορικών εντολών χωρίς τήρηση διαδικασιών) λειτούργησαν προληπτικά και περιόρισαν το εύρος της κρίσης. Η ανταπόκριση σε κρίσεις εξαρτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την προετοιμασία και τη σαφή γνώση των αρμοδιοτήτων.

Τα παραδείγματα καταδεικνύουν ότι η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και ηγετικής ετοιμότητας οδήγησε σε άμεση ανάσχεση της κρίσης. Στην περίπτωση πλημμύρας, η ταχεία κινητοποίηση της ομάδας διαχείρισης κρίσεων καθώς και η εναλλακτική οργάνωση των μαθημάτων σε προσωρινές αίθουσες απέτρεψαν τη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συνεργασία με την τοπική κοινότητα και η χρήση διαδικτυακών εργαλείων (όπου ήταν εφικτό) ενίσχυσε την ψυχολογική στήριξη των μαθητών.

Η εφαρμογή στρατηγικών ηγεσίας στη διαχείριση κρίσεων είχε θετικές επιδράσεις στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη σχεδίου έκτακτης ανάγκης και η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (π.χ. Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Κέντρο Ψυχικής Υγείας) οδήγησαν σε ταχύτερη αποκατάσταση της ομαλότητας. Η

συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις αποφάσεις ενίσχυσε το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει ότι η κρίση μπορεί να οδηγήσει σε ενδυνάμωση των δομών. Η ανάγκη για ανάπτυξη σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, επιμόρφωση και συντονισμό είναι επιτακτική. Ο κύκλος ζωής μιας κρίσης (προετοιμασία, εκδήλωση, αντίδραση, αποκατάσταση, αξιολόγηση) πρέπει να αποτελεί οδηγό δράσης. Η διαχείριση κρίσεων απαιτεί εσωτερική πειθαρχία, νομική επάρκεια, συναισθηματική σταθερότητα και λογοδοσία.

Η ανάγκη ύπαρξης ενιαίου θεσμικού πλαισίου για τη διαχείριση κρίσεων επιβεβαιώνεται. Αν και εφαρμόστηκαν καλές πρακτικές, η απουσία τυποποιημένων διαδικασιών καθιστά την ανταπόκριση ανομοιογενή. Επισημαίνεται η σημασία: α) της συστηματικής επιμόρφωσης στελεχών και εκπαιδευτικών, β) της προσομοίωσης σεναρίων κρίσης, γ) της αξιολόγησης προηγούμενων παρεμβάσεων ώστε να διαμορφώνεται συλλογική εμπειρία.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της προληπτικής προσέγγισης και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μέσω επιμόρφωσης. Η υιοθέτηση αρχών συμμετοχικής ηγεσίας και η ενίσχυση της επικοινωνίας με τη σχολική κοινότητα συνδέονται άμεσα με τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών μονάδων. Παραμένει κρίσιμη η ενίσχυση της τεχνολογικής υποστήριξης και η καθιέρωση θεσμικού πλαισίου για την υποχρεωτική κατάρτιση των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα διαχείρισης κρίσεων (βλ. και ΥΑ 103081/ΓΔ4/2021).

5. Επίλογος

Η διαχείριση κρίσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί μια ηγεσία με ισχυρό ηθικό υπόβαθρο, γνώση των κανονιστικών πλαισίων και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η κρίση δεν είναι μόνο ένα συμβάν, αλλά μια διαδικασία με φάσεις: προετοιμασία, αντίδραση, αποκατάσταση και μάθηση. Ο/Η εκπαιδευτικός ηγέτης χρειάζεται να καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με την κοινότητα, να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των μελών και να δρα οραματικά. Η θεσμική κατοχύρωση σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, η επιμόρφωση και η αξιολόγηση των παρεμβάσεων συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για ένα σχολείο ανθεκτικό και δημιουργικό.

Οι ηγέτες στην εκπαίδευση, όταν εκπαιδεύονται συστηματικά και λειτουργούν με όραμα, εμπνέουν και προωθούν ασφαλή, συνεργατικά και λειτουργικά περιβάλλοντα. Η επένδυση στην πρόληψη και η προώθηση κουλτούρας διαφάνειας και συνεργασίας μπορεί να μετατρέψει την κρίση σε μοχλό βελτίωσης του σχολικού οργανισμού.

Η κρίση στο σχολείο δεν είναι μόνο απειλή αλλά και ευκαιρία για μετασχηματισμό. Η ύπαρξη ενός ισχυρού ηγετικού πυρήνα, που λειτουργεί με διαφάνεια, πρόβλεψη και συνεργασία, οδηγεί σε ανθεκτικές σχολικές κοινότητες. Η συνεχής

επανατροφοδότηση και η ενεργή συμμετοχή όλων των φορέων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, τοπικής αυτοδιοίκησης) διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ικανό να αντεπεξέλθει σε κάθε πρόκληση.

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη διαχείριση κρίσεων και τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, η διαρκής επιμόρφωση και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων ενισχύουν την ανθεκτικότητα των σχολικών δομών. Η θεσμοθέτηση ρόλων και διαδικασιών εντός της σχολικής κοινότητας διαμορφώνει περιβάλλοντα όπου η κρίση μπορεί να μετατραπεί σε ευκαιρία βελτίωσης.

Βιβλιογραφία

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. National College for School Leadership.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking Leadership*. Corwin Press.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Υπουργείο Παιδείας. (2017). Π.Δ. 79/2017 - Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. ΦΕΚ Α' 109.
- Υπουργείο Παιδείας. (2021). Ν. 4823/2021 - Αναβάθμιση του σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. ΦΕΚ Α' 136.
- Υπουργείο Παιδείας. (2021). ΥΑ 103081/ΓΔ4 - Καθορισμός υποχρεωτικής επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης. ΦΕΚ Β' 3291.

«Η μάχη της κασετίνας», Αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου για τη διερεύνηση και συζήτηση των συγκρούσεων στο σχολείο

Μπαρμπουδάκη Ελένη, Σαλονικίδης Αντώνιος & Σωτήρη Ελεωνόρα

Περίληψη

Τα σχολεία, πολυπληθείς κοινότητες με αλληλεπιδρώντα μέλη, αποτελούν «πεδία πάλης, που σπαράσσονται από πραγματικές ή ενδεχόμενες συγκρούσεις» (Ball, 2012, 19). Σε κάθε τέτοια μικρογραφία της κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προλάβουν, να διαχειριστούν και να επιλύσουν συγκρούσεις. Αν και η «σύγκρουση» συνήθως περιγράφεται από τις αρνητικές επιπτώσεις της, λειτουργεί και ως ευκαιρία για αλλαγή προς το καλύτερο (Σαϊτίης, 2014). Όταν, δε, οι συγκρούσεις προκύπτουν ως ανάγκη για αναστοχασμό, αναπλαισίωση, αλλαγή (Μαυραντζά, 2011), η επίλυσή τους συνιστά μιας μορφής επαναδέσμευση της ομάδας. Η συγκεκριμένη δράση-παρέμβαση περιγράφει το πώς μαθητές/τριες δύο τμημάτων της Ε' τάξης δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής υποστηρίχθηκαν στο να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους, στη θεωρητική βάση της Οικοσυστημικής Προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά κάποιου μέλους μιας ομάδας βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με αυτές των άλλων μελών της. Η αξιοποίηση του θεατρικού λόγου με τη μέθοδο της «Εργασίας πάνω σε ρόλους/απόδοσης χαρακτήρων», βασισμένη στην παιδαγωγική μέσω του θεάτρου, υποστήριξε τη δράση αποτελεσματικά. Οργανωμένη σε δίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις εργασίας σε κύκλο, με πρόσχημα την ανάγνωση του θεατρικού «Η μάχη της κασετίνας» για το ανέβασμά του, οι μετέχοντες στην 'άσκηση'-παρέμβαση συζήτησαν με αφορμή το κείμενο και ενεπλάκησαν (διαλογικά) στη δημιουργία νοήματος σχετικά με τις ατομικές/συλλογικές κοινωνικοσυναισθηματικές καταστάσεις που διερευνήθηκαν (Dawson & Kiger Lee, 2018).

Λέξεις-κλειδιά: Σύγκρουση, μαθητές/τριες, οικοσυστημική προσέγγιση, παιδαγωγική του θεάτρου.

0. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη δράση-παρέμβαση αναπτύχθηκε από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολείο αστικής περιοχής και τον σχολικό ψυχολόγο που ορίστηκε για το σχολικό έτος 2024-2025 και ο οποίος βρισκόταν εκεί μια φορά την εβδομάδα (στο εξής θα ονομάζονται Ομάδα). Στην πράξη περιγράφει το πώς υποστηρίχθηκαν μαθητές/τριες δύο τμημάτων της Ε' τάξης στο να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους. Οργανωμένη σε δίωρες συναντήσεις, η παρέμβαση επιχείρησε

τη δημιουργική επίλυση λανθανουσών, αντιληπτών και φανερών συγκρούσεων στη θεωρητική βάση της Οικοσυστημικής Προσέγγισης. Στηριγμένη στην αξιοποίηση θεατρικού λόγου και την παιδαγωγική μέσω του θεάτρου, η Ομάδα εργάστηκε με τους μαθητές/τριες σε κύκλο με πρόσχημα την ανάγνωση του θεατρικού «*Η μάχη της κασετίνας*» για το ανέβασμά του. Με αφορμή το βραβευμένο θεατρικό έργο και 'δουλεύοντας' τους ρόλους, οι μαθητές/τριες προσέγγισαν-συζήτησαν με σκοπό να κατανοήσουν και ενεπλάκησαν (διαλογικά) στη δημιουργία νοήματος σχετικά με τις ατομικές/συλλογικές κοινωνικοσυναισθηματικές καταστάσεις που διερευνήθηκαν με αφορμή το κείμενο (Dawson & Kiger Lee, 2018).

Το σχολείο στο οποίο οργανώθηκε η παρέμβαση βρίσκεται σε αστική περιοχή της πόλης, έχει εννέα τμήματα, ΤΕ (δεν έχει ΕΔΥ), ενώ ο σχολικός ψυχολόγος -όπως προαναφέρθηκε- βρισκόταν εκεί για μία μέρα την εβδομάδα. Σε αυτό φοιτούν 167 μαθητές/τριες, εργάζονται 28 εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι τμημάτων και ειδικοτήτων. Το σχολείο μοιράζεται τον προαύλιο χώρο με νηπιαγωγείο. Σε ό,τι αφορά την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών του σχολείου σε παρεμβάσεις, αυτή αφορούσε αποκλειστικά σε σεμινάρια που είχαν οργανωθεί για τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης. Τα δυο τμήματα της Ε' τάξης νωρίτερα συνιστούσαν ένα τμήμα. Το τμήμα χωρίστηκε στη μετάβαση των μαθητών/τριών στην Δ' τάξη καθώς συμπληρώθηκε με δυο μεταγραφές ο αριθμός των 26 μαθητών, ενώ μέτρησε ως σημαντική αιτία χωρισμού των τμημάτων και η ύπαρξη τεσσάρων αξιολογήσεων από δημόσιο φορέα (ΚΕΔΑΣΥ). Από το σχολικό έτος 2023-2024 λειτούργησαν δυο τμήματα των 13 μαθητών/τριών. Το καθένα έχει 6 αγόρια και 7 κορίτσια. Λήφθηκε μέριμνα και στο ένα τμήμα φοιτά μαθητής με ΔΑΦ, ο οποίος το τρέχον σχολικό έτος είχε παράλληλη στήριξη (ΠΣ) τρεις μέρες την εβδομάδα και στο άλλο μαθητής με ΕΜΔ/Δυσλεξία –και υπόνοια για ήπια δυσπραξία- χωρίς ΠΣ.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στις κοινότητες των σχολείων –μικρογραφίες των σύγχρονων κοινωνιών- μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικοί κατά την αλληλεπίδρασή τους ασκούν ή δέχονται την επιβολή εξουσίας, διατυπώνουν ρητά ή 'δηλώνουν' άρρητα, με τη συμπεριφορά τους, προθέσεις, εκφράζουν επιθυμίες. Σε αυτό το πεδίο 'διαπλοκής' η έννοια της σύγκρουσης μπορεί να λάβει διαφορετικά περιεχόμενα και διαστάσεις, καλώντας στην πράξη τους/τις εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν πολυεπίπεδα και δημιουργικά για να προλάβουν, να διαχειριστούν και να επιλύσουν συγκρούσεις (Slabu & Luru, 2020).

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2007), ανεξάρτητα από τη σύνθεση της σχολικής μονάδας, παρατηρούνται τρεις μορφές συγκρούσεων που μπορούν να προκύψουν:

- οι λανθάνουσες συγκρούσεις,
- οι αντιληπτές ή εκδηλωμένες συγκρούσεις και
- οι φανερές συγκρούσεις.

Οι λανθάνουσες συγκρούσεις υποβόσκουν στις σχέσεις των μελών των κοινοτήτων και των ομάδων και μπορούν να εκδηλωθούν ανά πάσα στιγμή. Οι αντιληπτές ή εκδηλωμένες συγκρούσεις είναι αυτές που έχουν καταγραφεί στη δυναμική της κοινότητας ή της ομάδας, συνήθως αφορούν σε πράξεις, στάσεις, θέσεις και απόψεις που εκφράστηκαν από μέλη, αλλά δεν έχουν οδηγήσει σε ρήξεις. Φανερές, τέλος, είναι οι συγκρούσεις στις οποίες εξωτερικεύονται οι όποιες αντιπαραθέσεις, κυρίως με (ίσως και άσχετες) αφορμές και όχι με αναφορά στα πραγματικά αίτια, τα οποία δεν είναι ευκρινή πάντα. Στα σχολεία, σύμφωνα με τους Valente, Lourenço & Németh (2022), συγκρούσεις μεταξύ μαθητών μπορεί να προκύψουν λόγω παρεξηγήσεων, τσακωμών, ανταγωνισμού μεταξύ ομάδων, διακρίσεων, εκφοβισμού, χρήσης χώρων και προσωπικών αντικειμένων άλλων, σεξουαλικής παρενόχλησης, απώλειας ή καταστροφής σχολικών ή/και προσωπικών αντικειμένων.

Σύμφωνα με τον Ball (2012, 19), τα σχολεία αποτελούν «πεδία πάλης, που σπαράσσονται από πραγματικές ή ενδεχόμενες συγκρούσεις». Με αυτό το σκεπτικό, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε ένα περιβάλλον απαρτιζόμενο και επηρεαζόμενο από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό προσωπικό, εκπαιδευτικό σύστημα, κοινωνία) οι οποίοι αλληλεπιδρούν –είτε άμεσα, είτε έμμεσα– στο πλαίσιο της καθημερινότητας μιας σχολικής κοινότητας. Η θεώρησή τους ως μία πηγή δημιουργικότητας, ως μία ευκαιρία για αλλαγή και επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων, των πρακτικών, των μοτίβων λειτουργίας και επικοινωνίας θα μπορούσε να συντελέσει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Μαυραντζά, 2011· Σαϊτής, 2014). Το ζητούμενο, σε αυτήν την περίπτωση, δεν είναι τόσο η αποφυγή των συγκρούσεων, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ακόμα και εργαλείο, όσο η ανάληψη δράσης και η παρέμβαση με αφορμή αυτές, ούτως ώστε να προληφθεί η μετεξέλιξή τους σε κρίση (Γρόσδος & Κελεσίδης, 2020).

Η παρούσα δράση-παρέμβαση βασίζεται θεωρητικά στην Οικοσυστημική προσέγγιση, με την παραδοχή ότι αντιλήψεις και συμπεριφορές μελών μιας ομάδας αλληλεπιδρούν με αυτές των άλλων της μελών. Ένα πρόβλημα, ένα περιστατικό, μία σύγκρουση, μία κρίση, θεωρούνται, δηλαδή, εντός ενός κοινωνικού πλαισίου. Επιδιώκεται έτσι, στην πράξη, η μετακίνηση της εστίασης από το ειδικό στο γενικό. Αποφεύγεται η κατηγοριοποίηση μελών σε θύτες και θύματα και δεν επιρρίπτονται ευθύνες σε κάποιο μέρος του «όλου» της κοινότητας –γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικό προσωπικό, διεύθυνση– συγκεκριμένα. Αντιθέτως, οργανώνεται παρέμβαση εστιασμένη στην αλλαγή αντιλήψεων, συμπεριφορών, μοτίβων επικοινωνίας όλων των μερών, όχι μόνο των άμεσα εμπλεκόμενων στη σύγκρουση, αλλά και των παρατηρητών (Γρόσδος & Κελεσίδης, 2020 Molnar & Lindquist, 2013). «Η αναγνώριση του διαφορετικού στο πλαίσιο των παιδαγωγικών ρήξεων αποτελεί βασική αρχή με συνέπεια να γίνεται λόγος για μια παιδαγωγική της ενσωμάτωσης και για μια παιδαγωγική ενός σχολείου για όλα τα παιδιά» (Λενακάκης, 2008). Περιγράφοντας, λοιπόν, τις συγκρούσεις ως ‘ευκαιρίες’ θα πρέπει να ανιχνευθούν

και εργαλεία για να εργαστεί κανείς πάνω σε αυτές και να τις λύσει. Η Τέχνη είναι ένα τέτοιο εργαλείο και η τέχνη του θεάτρου αποτέλεσε το εργαλείο αυτής της παρέμβασης.

1.1 Η τέχνη ως εργαλείο

Από τη 'φύση' του ο λόγος του θεάτρου δίνει τη δυνατότητα συνειδητοποίησης των διαφορετικών πολιτισμικών, κοινωνικών, προσωπικών κωδίκων και αξιών, τα οποία διαφορετικά άτομα κομίζουν στο σύνολο κατά την αλληλεπίδρασή τους. Η βασική αρχή που διέπει το θέατρο ως σύστημα είναι η ύπαρξη απαραίτητα δύο παραγόντων: του/των ποιούμενων το ήθος και του θεατρικού κοινού, που συνυπάρχουν σε μια σχέση εφήμερη και μοναδική. Η μεταξύ τους 'συνδιαλλαγή', αμφίδρομη και διαρκώς ενεργή, περιγράφεται από την 'ποιότητα' στην επικοινωνία -όχι με την έννοια του αν ακούγονται καλά οι ηθοποιοί, καθώς μπορεί η θεατρική υπόδυση να αφορά ακόμη και απουσία ήχων ή/και σιωπή- αλλά και από το βαθμό στον οποίο επικοινωνείται το αίσθημα-βίωμα της πράξης από την σκοπιά του καθενός. Αναμφισβήτητα, λοιπόν, η μοναδική σχέση που περιγράφει το δρώμενο και η ποιότητά του κάνει το θεατρικό λόγο ιδιαίτερα και σαφέστατα επιδραστικό. Κάθε φορά που χρησιμοποιούμε τεχνικές του θεάτρου στην πράξη εργαζόμαστε με έμμεσο τρόπο για να αναπτύξουμε τη συνείδηση του νου/σώματος, να περιγράψουμε, καλλιεργήσουμε, 'προβάρουμε' κοινωνικές δεξιότητες και να εξερευνήσουμε στοιχεία της ιστορίας-υπόθεσης του εκάστοτε θεατρικού, όπως οι χαρακτήρες, το περιβάλλον και η όποια σύγκρουση.

Η Ομάδα εργαζόμενη πάνω στην πεποίθηση ότι οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν και θετικά αποτελέσματα, κι ότι ο θεατρικός λόγος μπορεί να είναι εργαλείο διερεύνησης για την επίλυση κρίσεων-συγκρούσεων λανθανουσών, δηλωμένων ή/και φανερών, περιέγραψε τους άξονες της σχεδιαζόμενης παρέμβασης ως εξής:

- η παρέμβαση θα βασιζόταν στη θεωρία του κριτικού μετασχηματισμού με την έννοια ότι η όλη προσπάθεια δεν θα ήταν απλώς μια διαδικασία μεταφοράς γνώσεων, αλλά μια διαδικασία ενδυνάμωσης και «απελευθέρωσης» των συμμετεχόντων μαθητών/τριών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών,
- οι όποιες συμπεριφορές επρόκειτο να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης θα εξετάζονταν μέσω του λόγου του θεάτρου.

2. Μεθοδολογία – Πρακτικές - Η παρέμβαση

2.1 Ο θεατρικός λόγος ως μεθοδολογία στη βάση του Κριτικού Μετασχηματισμού

Πρόθεση της Ομάδας κατά το σχεδιασμό ήταν τα θέματα που θα γίνονταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, οι συμπεριφορές, οι απόψεις, οι θέσεις, οι όποιες κρίσεις για άτομα ή/και τις συμπεριφορές τους, να τίθεντο στη συζήτηση ανοιχτά, ως βίωμα και εμπειρία. Έτσι –σύμφωνα με τη θεώρηση του Κριτικού Μετασχηματισμού- μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, οι μαθητές/τριες ως ενεργοί/ές συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία της μάθησης, δυνητικά θα μπορούσαν να

αναγνωρίζουν τα κακώς κείμενα, τις όποιες αδικίες, όσα δεν λειτουργούσαν θετικά για το σύνολο/την ομάδα, να περιγράφουν και στη συνέχεια να διεκδικούν την επιθυμητή (κοινωνική-μέσα στην κοινότητά τους) αλλαγή. Αυτή η προσέγγιση, η οποία προάγει την κριτική σκέψη και την κοινωνική ευθύνη, συνδέεται στενά με τη δράση του/των υποκειμένου/ων και προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των μελών της ομάδας (Freire, 1970), ενισχύοντας τη διαδικασία της μάθησης και της αυτογνωσίας.

Όχημα για μια τέτοια διεργασία θα μπορούσε να είναι ο θεατρικός λόγος και η αισθητική εμπειρία που προκύπτει από την επαφή με την Τέχνη. Η κατανόησή του θα ήταν δυνατόν να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού. Σε αυτή την περίπτωση, οι ήρωες/χαρακτήρες του εν λόγω θεατρικού, έντονοι πολλές φορές, διαπραγματεύονται τις δικές τους στάσεις και θέσεις παίρνοντας μέρος σε συγκρούσεις. Λειτουργώντας έτσι θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές/τριες στην επαναξιολόγηση των προσωπικών τους εμπειριών και, σε μια διαδικασία αναστοχασμού, όχι μόνο στο να διευρύνουν την κατανόηση της πραγματικότητας, αλλά και στο να προάγουν τη δημιουργική σκέψη τους, να γίνουν ενεργοί φορείς αλλαγής.

2.2 Ημερολόγιο παρέμβασης - Πριν την έναρξη

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για να παρουσιαστεί επαρκώς το κλίμα μεταξύ των μαθητών/τριών των δύο τμημάτων να επισημάνουμε τις συνθήκες/γεγονότα που έλαβε υπόψη της η Ομάδα κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης.

Ο αρχικός προβληματισμός αφορούσε στο γεγονός ότι η μια μαθήτρια –το ένα από τα δυο παιδιά που μεταγράφηκαν στο τμήμα στο τέλος της Γ' τάξης στοχοποιήθηκε από συμμαθήτριές της ως η αιτία για το ότι οι φίλες χωρίστηκαν στην επόμενη τάξη. Η αντιληπτή αυτή σύγκρουση αποτέλεσε μοχλό για τον αποκλεισμό της μαθήτριας καθ' όλη τη διάρκεια της Δ' τάξης με τρόπο που λειτούργησε αρνητικά για την ίδια, απομονώνοντάς την και 'ρίχνοντας' την αυτοεκτίμησή της. Σύμφωνα και με τις δικές της περιγραφές στην εκπαιδευτικό του ΤΕ, στο δυναμικό του οποίου εντάχθηκε για την παρακολούθηση τριμηνιαίας παρέμβασης, η μαθήτρια γινόταν συχνά δέκτης άσχημων σχολίων για την εξωτερική της εμφάνιση, την επίδοσή της και την κατανόηση των μαθησιακών αντικειμένων στη γενική τάξη και πολλά άλλα, κατά περίπτωση. Η Ομάδα συζήτησε επίσης το γεγονός ότι και ο μαθητής με ΔΑΦ και ο μαθητής με ΕΜΔ/δυσλεξία γίνονταν δέκτες όχι μόνο σχολίων, αλλά και συμπεριφορών που στη συνέχεια λειτουργούσαν ως μοχλοί εκδήλωσης δικών τους μη αποδεκτών αντιδράσεων. Και, ενώ ο μαθητής με ΔΑΦ μπορούσε να λαμβάνει, κατά περίπτωση και γεγονός, υποστήριξη από την ειδική παιδαγωγό της ΠΣ, ο δεύτερος μαθητής συχνότατα εξαναγκαζόταν σε διαμάχες, εκρήξεις, αντιδραστικές συμπεριφορές, κάποιες εύστοχα ενορχηστρωμένες για να μοιάζουν ως δική του ευθύνη από συμμαθητές του.

Από τη συζήτηση της εκπαιδευτικού του ΤΕ με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων

E1 και E2 και την παρατήρηση μέσα στην τάξη, που διενεργήθηκε το διάστημα 11-12/2024, φάνηκε ότι και άλλοι μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς αυτό να έχει διερευνηθεί από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ως την Γ' τάξη και στη συνέχεια στην Δ' τάξη οπότε και το τμήμα μοιράστηκε. Η διδασκαλία και στις δυο ομάδες μαθητών/τριών γινόταν με τη μέθοδο της μετωπικής διδασκαλίας μέχρι και τη Δ' τάξη, ενώ αυτό άλλαξε μόνο για το ένα τμήμα στην Ε' τάξη οπότε και εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική οργάνωση των μαθητών/τριών από την εκπαιδευτικό του Ε1. Η διδασκαλία στο Ε2 συνεχίστηκε με την προηγούμενη μέθοδο, παρά την αλλαγή εκπαιδευτικού.

Σε αυτή τη φάση θεωρήθηκε απαραίτητο να γίνει συστηματική παρατήρηση για διάστημα τριών εβδομάδων και καταγραφή όλων των περιστατικών και στοιχείων συμπεριφοράς μαθητών/τριών που αφορούσαν αυτά τα τμήματα σε φόρμες παρατήρησης που ετοίμασε η εκπαιδευτικός του ΤΕ, διαδικασία στην οποία βοήθησε σημαντικά και η εκπαιδευτικός της ΠΣ για τις τρεις μέρες την εβδομάδα που είχε την ευθύνη του μαθητή με ΔΑΦ στο Ε1 τμήμα. Η παρατήρηση κατέγραψε συμπεριφορές μαθητών και των δυο τμημάτων και κυρίως στο διάλειμμα των μαθημάτων. Σε αυτό το διάστημα καταγράφηκαν συμπεριφορές στοχοποίησης μαθητών, αποκλεισμού άλλων, δημιουργίας κλειστών ομάδων. Έγινε επίσης σαφέστερο ότι οι δυσκολίες μαθητών/τριών να ενταχθούν και να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκαν εναντίον τους λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως βατήρας για την αύξηση/μεγιστοποίηση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, φάνηκε ότι είχαν παραπλανηθεί ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από συμπεριφορές μαθητών/τριών που στοχευμένα έπλητταν συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες.

Σε μια δεύτερη φάση, η Ομάδα συντονισμένα και με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου –ο οποίος σε όλη την πορεία της δράσης ήταν ενήμερος και υποστηρικτικός- προσέγγισε την οικογένεια του μαθητή με ΕΜΔ/δυσλεξία του Ε2 τμήματος και ζήτησε την υποστήριξη του μαθητή μέσα στο τμήμα με ιδιωτική ΠΣ, αίτημα που έγινε δεκτό, όχι χωρίς κάποιες διαφωνίες αρχικά. Η παρέμβαση – ξεκίνησε από τον Ιανουάριο 2025- έγινε από επαγγελματία εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής για τις πρώτες ώρες του σχολικού προγράμματος και, όπως φάνηκε στη συνέχεια, λειτούργησε θετικά. Η εκπαιδευτικός που την ανέλαβε έκανε επιπλέον παρατήρηση στο τμήμα, ενώ υποστήριξε το μαθητή όχι μόνο μαθησιακά αλλά και παρέχοντας συμβουλευτική σε περιστάσεις που ενείχαν τον χαρακτήρα σύγκρουσης ή απλών διενέξεων στα διαλείμματα. Το γεγονός αυτό 'έβγαλε και αυτό το μαθητή από το κάδρο των αιτιών' για όσα παρατηρούνταν στα δυο τμήματα, τουλάχιστον με την έννοια της μονοσήμαντης σύνδεσής του με αυτά.

Σε αυτό το διάστημα οργανώθηκε και ξεκίνησε, επίσης, mentoring για ομάδα τεσσάρων μαθητριών των δυο τμημάτων από τη δασκάλα του Ε1, στη βάση της διερεύνησης των διαφορών τους με στόχο την καλλιέργεια σχέσης συνύπαρξης και αλληλοσεβασμού. Οι τρεις μαθήτριες, που είχαν σχηματίσει κλειστή ομάδα, συχνά

απέκλειαν την τέταρτη και της μιλούσαν υποτιμητικά. Έπειτα από επιθυμία και των ίδιων, πραγματοποιήθηκαν εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας 15-30 λεπτών για έξι εβδομάδες, ενώ τρεις φορές οργανώθηκαν συναντήσεις επιπλέον των προγραμματισμένων. Οι συναντήσεις έγιναν στη βάση συμφωνημένων κανόνων επικοινωνίας (έκφραση προσωπικών συναισθημάτων, απουσία κριτικής), ενώ περιλάμβαναν και συζήτηση τρόπων βελτίωσης της μεταξύ τους σχέσης. Η εκπαιδευτικός του Ε1 τμήματος συντόνιζε τη διαδικασία, με τη συμμετοχή και του εκπαιδευτικού του Ε2 σε δύο συναντήσεις. Ως αποτέλεσμα, μία από τις τρεις μαθήτριες ανέπτυξε υποστηρικτική στάση προς τη μαθήτριά που δεχόταν τον αποκλεισμό, ενώ συνολικά οι μεταξύ τους διαφωνίες μειώθηκαν αισθητά, ενισχύοντας κλίμα σεβασμού και συνεργασίας.

Στην πιο κρίσιμη στιγμή της οργάνωσης της παρέμβασης και λίγο πριν ξεκινήσει η δράση για το σύνολο των μαθητών των δυο τμημάτων, καταγράφηκε ένα περιστατικό άσκησης σωματικής βίας από μαθητή του Ε2 σε μαθήτριες των δυο τμημάτων, σε χρόνο που το σχολείο ήταν κλειστό και χώρο στον οποίο οι μαθητές/τριες μαζεύονταν συχνά για να παίξουν, εκτός σχολείου, κορίτσια και αγόρια μαζί. Η αφορμή κρίνεται ασήμαντη, αλλά η βία που εκδηλώθηκε, οι αντιδράσεις του θύτη προς τους συμμαθητές/τριες του, θύματα ή όχι, ήταν ακραίες, κατά τις αφηγήσεις, και το σοκ που υπέστησαν όλοι σημαντικό! Η ομάδα διαχείρισης περιστατικών βίας –που αποτελείτο από το διευθυντή και την εκπαιδευτικό του ΤΕ- διαχειρίστηκε άμεσα το περιστατικό, παρόλο που είχε διαδραματιστεί εκτός σχολικού χώρου και χρόνου¹¹ και παρόλο που οι γονείς όσων μετείχαν -θύτης, θύματα, θεατές- δεν κινητοποιήθηκαν πριν την παρέλευση μιας εβδομάδας (!!!) για τη δήλωση του περιστατικού στην πλατφόρμα. Τηρήθηκε αναλυτικά το πρωτόκολλο διερεύνησης, αλλά έγιναν και επιπλέον ατομικές συναντήσεις της εκπαιδευτικού του ΤΕ με όλους τους μαθητές/τριες που ήταν παρόντες/ούσες στο περιστατικό. Ταυτόχρονα, έγιναν ατομικές συναντήσεις του σχολικού ψυχολόγου τόσο με τη μητέρα, όσο και με τον ίδιο το μαθητή-θύτη, καθώς και με άλλους μαθητές/τριες που ήταν παρόντες/ούσες ή όχι στο συμβάν και γονείς των τμημάτων της Ε' τάξης. Η διερεύνηση ολοκληρώθηκε σε περίπου δυο εβδομάδες και τηρήθηκε αναλυτικό ημερολόγιο. Από τη διερεύνηση

¹¹Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 5029/2023: «... κάθε μορφή σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής συναισθηματικής, κοινωνικής, ρατσιστικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής, διαδικτυακής ή άλλης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, που πλήττει τη σχολική κοινότητα και διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστά ενδοσχολική βία και εκφοβισμό [...]. Ωστόσο δεν εμπίπτουν όλα στην αρμοδιότητα της πλατφόρμας διαχείρισης περιστατικών καθώς «...“Εκτός αρμοδιότητας της πλατφόρμας” θεωρείται μια αναφορά για ένα περιστατικό, το οποίο μπορεί να εμπίπτει, μεν, στην αρμοδιότητα του σχολείου και να απαιτεί την κατάλληλη παρέμβαση με παιδαγωγικούς και άλλους χειρισμούς, αλλά δε συνιστά Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμό, σύμφωνα με το πεδίο εφαρμογής του άρθρου 4 του Ν. 5029/2023, όπως, για παράδειγμα, ένα περιστατικό βανδαλισμού και καταστροφής σχολικής περιουσίας. Σε αυτού του είδους τις περιπτώσεις, το περιστατικό δεν εξετάζεται στο πλαίσιο της πλατφόρμας».

αυτή αναδείχθηκαν σημαντικά επιπλέον θέματα στις σχέσεις της ομάδας των μαθητών/τριών και διαπιστώθηκαν ζητήματα που έχριζαν διαπραγμάτευσης και σε ό,τι αφορούσε οικογένειες μαθητών/τριών.

2.3 Ημερολόγιο παρέμβασης - Η παρέμβαση

Οι συζητήσεις στην Ομάδα όλο το διάστημα πριν την έναρξη της παρέμβασης ήταν συνεχείς και κάποιες φορές η σύνθεσή της διευρυνόταν με την προσθήκη σε αυτή των δυο εκπαιδευτικών ΠΣ –η ορισμένη από το δημόσιο και η ορισμένη από τους γονείς- και του διευθυντή του σχολείου, προκειμένου να υπάρχει ενημέρωση όλων σχετικά με:

- την πορεία του mentoring,
- την πορεία της παρέμβασης στο ΤΕ για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών της μαθήτριας του Ε2,
- την πορεία της υποστήριξης των μαθητών με την ΠΣ στα δυο τμήματα,
- τα αποτελέσματα των συναντήσεων του ψυχολόγου με τους γονείς μαθητών των τμημάτων και μαθητές/τριες, ιδιαίτερα μετά το βίαιο περιστατικό. Στην πορεία οι παράμετροι της παρέμβασης περιγράφηκαν σαφώς και συμφωνήθηκε αυτή να γίνει εντός του σχολικού περιβάλλοντος και να έχει χαρακτήρα δημιουργικό, καθώς προτάθηκε και συμφωνήθηκε ως τρόπος παρέμβασης η τεχνική της ανάγνωσης θεατρικού κειμένου ως μέθοδος η οποία θα συμπεριλάμβανε και θα ενεργοποιούσε τους μαθητές/τριες. Σκοπός ήταν οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν την κατανόηση τους σε ό,τι αφορά διαφορετικά πρόσωπα, χαρακτήρες ή περιβάλλοντα, ενώ ως επιμέρους στόχοι της παρέμβασης περιγράφηκαν:
- η προαγωγή επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τους μαθητές/τριες στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση,
- η αναγνώριση, η περιγραφή και η επίλυση συγκρούσεων, στο βαθμό που μπορούσαν,
- η αναγνώριση της ανάγκης και η αίτηση για βοήθεια, όταν δεν θα μπορούσαν να επιλύουν μόνοι/ες τους αυτές τις καταστάσεις, ώστε να αποφεύγουν τις ρήξεις,
- η διαπραγμάτευση και κατανόηση αφηρημένων εννοιών όπως 'εξουσία', 'βία', 'άσκηση βίας', 'μορφές βίας', οι οποίες συχνά δεν είναι σαφώς περιγεγραμμένες και κατανοητές και η εργασία πάνω στις μεταξύ τους σχέσεις,
- η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών/τριών, δεδομένου ότι θύτες, θύματα και θεατές συχνά υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές μη έχοντας θετική εικόνα οι ίδιοι/ιες για τον εαυτό τους,
- η εργασία στην ομάδα των μαθητών/τριών για την προετοιμασία του κοινού project, της θεατρικής παράστασης.

Σε αυτές τις στοχεύσεις θα κατευθυνόταν η συζήτηση πάνω στην υπόθεση του θεατρικού έργου που θα επιλεγόταν, η οποία θα μπορούσε να παραλληλιστεί με πραγματικά γεγονότα. Την ίδια στιγμή και με αυτόν τον τρόπο θα δινόταν 'βήμα' σε

παιδιά που δεν είχαν συνηθίσει να βρίσκονται στο προσκήνιο (να ακούγονται περισσότερο) εντός ενός ασφαλούς πλαισίου, να θέσουν ζητήματα που τα αφορούν, να εκφράσουν τη γνώμη τους για όσα γίνονταν στην πραγματική ζωή με αφορμή την υπόθεση του έργου και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για αμφισβήτηση, αναπλαισίωση και μεταβολή των υπαρχουσών δυναμικών. Επιπλέον συμφωνήθηκε και μεθοδεύτηκαν όσα έπρεπε ώστε:

- η παρέμβαση να πραγματοποιείται την 3η ώρα (με δυνατότητα να επεκτείνεται και στην 4η) του προγράμματος των μαθημάτων κάθε Πέμπτη, οπότε και βρισκόταν στο σχολείο ο ψυχολόγος,
- η Ομάδα να περιλαμβάνει την εκπαιδευτικό του Ε1, τον εκπαιδευτικό του Ε2, την εκπαιδευτικό του ΤΕ και τον ψυχολόγο. Δυστυχώς δεν μπορούσαν να είναι στην Ομάδα της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ, καθώς δεν βρίσκονταν στα δυο τμήματα τη μέρα και τις ώρες που ορίστηκε να γίνεται η παρέμβαση.

Η έναρξη της παρέμβασης έγινε στις 20/02/2025 οπότε και η Ομάδα εξήγησε στους/στις μαθητές/τριες τον σκοπό της δράσης, το να οργανωθεί, δηλαδή, μια θεατρική παράσταση από τους μαθητές των δύο τμημάτων βασισμένη στο θεατρικό κείμενο «*Η μάχη της κασετίνας*». Σε αυτή τη συνάντηση συζητήθηκε επίσης η δυσκολία ότι στο κείμενο θα έπρεπε να προστεθούν επιπλέον ρόλοι για να καλυφθεί το πλήθος των μαθητών/τριών των δυο τμημάτων για τις ανάγκες της παράστασης, ρόλοι που θα γράφονταν από τους/τις ίδιους/ιες τους/τις μαθητές/τριες, αλλά μετά από συζήτηση της υπόθεσης στις συναντήσεις οπότε και η διαπραγμάτευση θα γινόταν συλλογικά.

Εικόνα 1: Απόσπασμα από το ψηφιακό συνεργατικό έγγραφο στο οποίο τηρήθηκε το ημερολόγιο της παρέμβασης

Συνάντηση δη 27/03/2025	Πρώτη συνάντηση. Είναι ενδιαφέρον το αποτέλεσμα της τρίτης σκηνής της πρώτης πράξης. Πιο συγκεκριμένα διαδόθηκε το αποτέλεσμα που αφορά στο πως ένας ηρώας περιγράφει ή τον παίρνει. Στόχος της παρέμβασης ήταν οι μαθητές να σκεφτούν τι είναι αυτό που τους τρελίζει πίσω και να το περιγράψουν, να το ονοματίσουν. Πολλά παιδιά ζήτησαν και πήραν τα λόγια και μίλησαν για να εκφράσουν τη γνώμη τους και να περιγράψουν εμπειρίες τους. Παρόντες οι μαθητές των τμημάτων Ε1 και Ε2, οι δασκάλες των τάξεων, ο ψυχολόγος που σχολίασε και η εκπαιδευτικός του ΤΕ. Δεν υπήρξαν πολλές απαιτήσεις μαθητών. Παρόντες ήταν και φοιτητές που κάνουν την πρακτική τους στο σχολείο μας τόσο στις γενικές τάξεις, όσο και στο ΤΕ.	Παίρνει πίσω τους ήρωες του θεατρικού και με ποιο τρόπο; Τι είναι τελικά αυτό που τρέλίζει καθένα και καθένα από μας και πως μπορούμε να το εκφράσουμε και να το διαχειριστούμε; Τι είναι αυτό που μπορούν να περιγράψουν όσοι όπως μπαίνουν στον κύκλο ότι τους τρέλνει.	Ημερολόγιο Ιδιαίτερα προβληματισμένος από τη δυσκολία του Σ.Τ. και του Ν.Ζ. να συγκεντρωθούν και να σταματήσουν να αποσυντονίζονται τους συμμετέχοντες τους, αλλά και τους εμπλεκόμενους στη διάρκεια της δράσης. Οι συζητήσεις έχουν, μιν, αποτέλεσμα, αλλά ποιο μικρότερο από αυτό που θα είχαν με το υπόλοιπο παιδί. Η εκπαιδευτικός της τάξης του Σ.Τ. (που είναι Βορριά) λίγο πιο δύσκολο να συγκεντρωθεί και να παρακολουθήσει ανεμπόδιστο με πλήρη προσοχή σε όλο το πλάτος της δράσης) είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο να τον ηρεμεί και να τον κινεσθέρει, και προς το παρόν υπάρχει μια σχετικά αρμόδια στη ροή της διαδικασίας. Φαίνεται ότι όντως, παρόλο αυτά, οι δυο τους παρακολουθούν το τι συμβαίνει στην αίθουσα και, ειδικά ο Ν.Ζ., εκφράζουν άσπρη για αυτό που ακούν. Τα παιδιά, αν και δεν έχουν το κύριο μέρος τους, μπορούν να εντοπίσουν την επανάληψη της αναπαράστασης μιας σκηνής αυτεπαθεί, γεγονός που υποδεικνύει πως προέρχουν απόλυτα όχι μόνο στη διαδικασία της συζήτησης και του αναποδογισμού, αλλά και στη διαδικασία της αναπαράστασης του κειμένου από τους εμπλεκόμενους. Η εξέλιξη που επιπλέον επιπλέον και αναποδογισμού που υπάρχει μετά από πέντε συναντήσεις είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για τη συνέχεια της πορείας της δράσης. Το περιστατικό μεταξύ Ν. και Π. στην αρχή μια συμπεριφορά της μητέρας που πρώτο αποτέλεσμα εξαιρετική σφοδρή για προβληματισμό τόσο σχετικά με το ρόλο των γονέων στις
-------------------------------	---	---	---

Το διάστημα ως τον Μάιο 2025 έγιναν 6 δίωρες συναντήσεις –την 3^η και 4^η ώρα των μαθημάτων- και μια επιπλέον για το ‘κλείσιμο της δράσης’ την Πέμπτη 28/05/2025. Σε κάποιες από αυτές σημειώθηκαν απουσίες μαθητών/τριών -2 ή και 3 κάποιες φορές- ενώ υπήρξαν και κάποιες Πέμπτες που δεν έγινε η συνάντηση των

τμημάτων καθώς μεσολάβησαν οι διακοπές της περιόδου του Πάσχα ή κάποιο από τα μέλη της Ομάδας απουσίαζαν σε ανειλημμένες υποχρεώσεις. Μεταξύ των μελών της Ομάδας των εμπυχωτών τηρήθηκε ημερολόγιο παρέμβασης για κάθε μία από τις συναντήσεις σε κοινόχρηστο ψηφιακό έγγραφο, όπου μπορούσαν σε δεύτερο χρόνο να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους, στοιχεία της παρέμβασης που θα ήθελαν να συζητήσουν ή και γεγονότα που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκειά της και δεν έπεσαν στην αντίληψη όλων. Εκεί καταγράφονταν επίσης οι εκτιμήσεις και προτάσεις τους σχετικά με την επόμενη συνάντηση.

2.4 Τα στοιχεία παρέμβασης, το θεατρικό έργο «Η μάχη της κασετίνας»

Το κείμενο που επιλέχθηκε από την Ομάδα είναι το βραβευμένο με έπαινο στο διαγωνισμό κρατικών βραβείων συγγραφής θεατρικού έργου έτους 2016 έργο της συγγραφέως Ευγενίας Μαραγκού, «Η μάχη της κασετίνας», εκδόσεις ΣΟΚΟΛΗ. Το κείμενο αφορά σε μια κοινωνία αντικειμένων, αυτή της κασετίνας, κοινωνία οικεία στους μαθητές/τριες, με όλα τα μικροαντικείμενα-χαρακτήρες της να συμμετέχουν σε μια σειρά επεισοδίων όπου οι συμπεριφορές τους επηρεάζουν τη 'ζωή' της κοινότητας. Αντιμετωπίζονται είτε με αποδοχή και κατανόηση, είτε σχολιάζονται, με τρόπο που δεν είναι πάντα ο σωστός, ενώ παρουσιάζονται και αντιδράσεις όπως ο θυμός, η απόρριψη, ο χλευασμός του άλλου, το παράπονο και η πικρία και μια σειρά άλλων συναισθημάτων και συμπεριφορών που κρατούν το ενδιαφέρον του θεατή/αναγνώστη αμείωτο ως το τέλος.

Το συγκεκριμένο θεατρικό προτάθηκε ως εργαλείο για τη δράση από την εκπαιδευτικό του ΤΕ με το σκεπτικό ότι θα επιλεγόταν κάθε φορά το απόσπασμα που θα χρησιμοποιούνταν ως κείμενο ανάγνωσης-δραματοποίησης από τα μέλη της Ομάδας, τους εμπυχωτές. Με αυτόν τον τρόπο η όλη παρέμβαση θα κέρδιζε σημαντικό, χρηστικό χρόνο, που ειδάλλως θα πήγαινε 'χαμένος' σε πρόβες, συνθήκη που δεν υπήρχε δυνατότητα να υπηρετηθεί τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Επιπλέον, η μοιρασιά ρόλων, η ανάγκη να διαβάσουν τα παιδιά κείμενο ή να απομνημονεύσουν αράδες, θα δημιουργούσε, ενδεχόμενα, ένα κούμπωμα από κάποια παιδιά. Από την άλλη, ποιος μαθητής/τρια θα αναλάμβανε το ρόλο της κουτσής Ζηνοβίας Διαβήτη, η οποία με την αναπηρία της γίνεται αφορμή για πολλά και όχι ευγενικά σχόλια πάντα. Αντίθετα στην παρέμβαση, αξιοποιώντας τις τεχνικές του θεάτρου «Ενεργοποίηση Διαλόγου», «Θεατρικό Παιχνίδι ως Μεταφορά» και «Εργασία με Εικόνες» (Dawson & Kiger Lee, 2018) δόθηκε αρχικά η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να 'δουλέψουν' τους χαρακτήρες κατανοώντας τις συνθήκες στις οποίες παρουσιάζονται και αντιδρούν και, στη συνέχεια, να περιγράψουν τις συνθήκες κάθε περίπτωσης, να κάνουν μεταφορές και παραλληλισμούς. Η ιδέα του ότι θα έπρεπε να 'γράψουν ρόλους' τα κινητοποίησε επίσης στο να αναζητούν χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να μιμηθούν ή/και να αποφύγουν, και να τα συζητήσουν.

Εικόνα 2: Εξώφυλλο του βιβλίου κειμένου του θεατρικού έργου που χρησιμοποιήθηκε



Επιπλέον, το θεατρικό κείμενο αυτό καθ' αυτό, όντας ευχάριστο και διασκεδαστικό όσο και πολύ δυνατό στα απαραίτητα σημεία, θα μπορούσε να προβληματίσει και να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών. Το περιβάλλον που περιγράφει είναι οικείο, το κείμενο κατανοητό σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, ενώ θα πρόσφερε και τη δυνατότητα για 'εργασία' πάνω σε παραμέτρους-δεξιότητες που αφορούσαν τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών καθώς το 'σύμπαν της κασετίνας' είναι ένα σύστημα παρόμοιο με αυτό της τάξης, όπου χαρακτήρες δοκιμάζουν τα όριά τους.

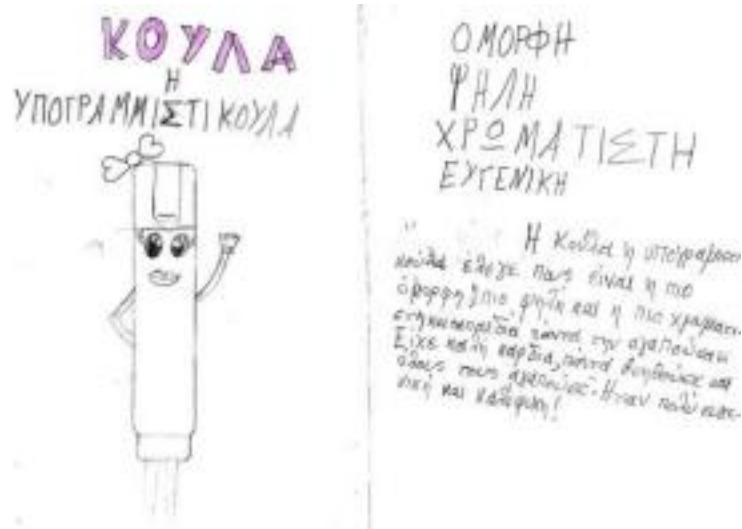
3. Αποτελέσματα - Αυτά που καταγράψαμε να συμβαίνουν αμέσως μετά

Μια παρέμβαση-δράση με τόσο μικρή διάρκεια και ποιοτικό χαρακτήρα δεν θα μπορούσε να καταγράψει αποτελέσματα με την έννοια της ποσότητας, του πόσες φορές λιγότερες οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν υποτιμητικό λόγο στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις κ.λπ. Η Ομάδα που 'έτρεξε' τη δράση-παρέμβαση λειτούργησε διαγνωστικά, με τη διάθεση για μια συστημική παρέμβαση σε όλους τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας. Σε αυτή τη βάση θα περιγραφούν κάποια ορατά αποτελέσματα, τα οποία βοήθησαν κυρίως τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ένταξη και αποδοχή τους, ως εξής:

- οι δυο μαθητές (ο μαθητής με ΔΑΦ και ο δεύτερος με τις ΕΜΔ) στοχοποιούνταν σαφέστατα λιγότερο μετά την έναρξη της παρέμβασης,
- οι γονείς του μαθητή που συμφώνησαν να ορίσουν ιδιωτική παράλληλη στήριξη συμφώνησαν για τα οφέλη από την στήριξη που έλαβε το παιδί και δήλωσαν ότι θα κάνουν το ίδιο και το επόμενο σχολικό έτος,
- η ομάδα των κοριτσιών, αν και δεν έλυσε πλήρως τις διαφορές της, συζήτησε ανοιχτά θέματα και η μαθήτριά που είχε στοχοποιηθεί μπόρεσε να απαντήσει παρουσιάζοντας τη δική της άποψη, χωρίς να δέχεται υποτιμητικά σχόλια και

υπαινιγμούς. Επιπλέον, κάποια κορίτσια από αυτή την ομάδα άλλαξαν στάση εντελώς και μόνο ένα εξακολούθησε να φέρεται απαξιωτικά, ακόμη και στον μικρότερο αδερφό της που φοιτά στο ίδιο σχολείο.

Εικόνα 3: Έτσι περιέγραψε τον χαρακτήρα που θέλει να βάλει στο έργο μια από τις μαθήτριες που μετείχε στο mentoring και άλλαξε στάση απέναντι στη συμμαθήτριά της



- ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου ενημερώθηκε αναλυτικά δυο φορές για την πορεία της παρέμβασης και, έτσι, μέλη του -που στο προηγούμενο διάστημα είχαν επίσης εκφραστεί αρνητικά και απορριπτικά/καταγγελτικά για τη συμπεριφορά των δυο στοχοποιημένων μαθητών- σε πρώτη φάση προβληματίστηκαν για όσα δεν είχαν συνειδητοποιήσει και τις προηγούμενες κρίσεις τους, ενώ σε δεύτερη φάση αναστοχάστηκαν για τις πράξεις τους στο μέλλον,
- ο μαθητής-θύτης στο περιστατικό βίας έκανε σημαντική προσπάθεια να ελέγχει τη συμπεριφορά του και τις αντιδράσεις του, αν και φάνηκε να υπάρχει πρόθεση υποτίμησης περιστατικών από την πλευρά της οικογένειας.

4. Συζήτηση

Η Ομάδα οργανώθηκε και συνεργάστηκε για πρώτη φορά με αυτή τη μεθοδολογία σε αυτή τη σχολική μονάδα. Ο ψυχολόγος, δε, ήταν πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο και για μόνο μια μέρα την εβδομάδα. Αυτή η διαπίστωση φέρνει στη συζήτηση σημαντικές παραμέτρους για την οργάνωση και υποστήριξη τέτοιων παρεμβάσεων, όπως η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που τοποθετούνται στα σχολεία, καθώς και όλων με τη διεύθυνση. Χωρίς αυτή τη βάση καμιά προσπάθεια, όσο καλοπροαίρετη και να είναι, δεν θα μπορέσει να ξεκινήσει καν, πόσο μάλλον να ολοκληρωθεί με στοιχειώδη θετικά αποτελέσματα.

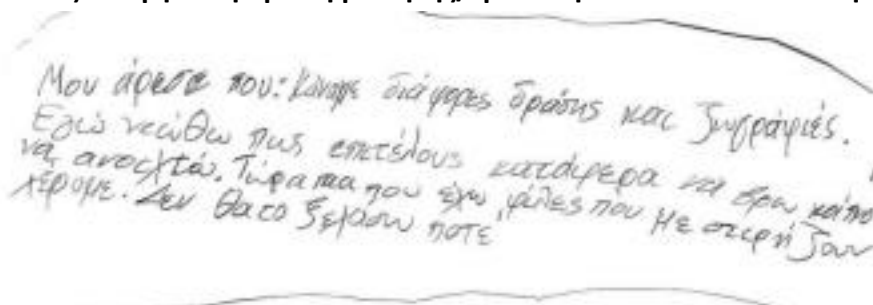
Σε ό,τι αφορά τον αναστοχασμό των μελών της Ομάδας, αυτός αρχικά αφορά τη

διερεύνηση του κατά πόσο επιτεύχθηκε ο σκοπός και οι στόχοι που είχαν τεθεί. Τα στοιχεία που παρατίθενται συλλέχθηκαν από το κοινό ψηφιακό ημερολόγιο της δράσης και από όσα ανώνυμα έγραψαν οι μαθητές/τριες κατά την τελική συνάντηση. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι υπήρχε μια σημαντική δέσμευση από τα μέλη της Ομάδας που πέρασε και στους/στις μαθητές/τριες. Δέσμευση στην ειλικρίνεια, στη διάρκεια, στη συνέπεια, στη διάθεση, παρόλο τον κόπο και την αλλαγή στη 'ρουτίνα' και το πρόγραμμα του σχολείου. Στις αντιδράσεις των μαθητών/τριών παρατηρήθηκε 'ωρίμανση' όσο προχωρούσαν οι συναντήσεις. Σταδιακά μειώθηκαν τα αμήχανα γέλια και τα άκαιρα σχόλια για πλάκα. Αξιοσημείωτη ήταν και η 'εμπλοκή' των συνεσταλμένων μαθητών/τριών, αυτών δηλαδή που δε μιλούσαν συχνά, αλλά και αυτών που αυτοπροσδιορίζονταν ως 'προβληματικοί/ές'. Τα παιδιά διασκέδαζαν στην 'κασετίνα', αλλά και συζητούσαν με ειλικρίνεια θέτοντας συχνά ζητήματα που δεν τα είχε προγραμματίσει η Ομάδα, όπως φαίνεται ενδεικτικά πιο κάτω από δυο καταγραφές του ημερολογίου:

«Ο μαθητής Δ. μίλησε για την ιδιαίτερη σχέση που έχει με τον αδερφό του και για έναν άτυπο κανόνα-νόμο που έχουν μεταξύ τους, ότι οι άντρες οι σκληροί δεν πονάνε όσο και αν τους χτυπήσουν και αυτό κάνει ο αδερφός του για να εξασκηθούν».

«Μια μαθήτρια του Ε2, η Β. Γ., περιέγραψε το πώς η δασκάλα που την υποστηρίζει στο σπίτι για τη μελέτη την προσβάλλει και την πιέζει για να κάνει εργασίες και την κάνει και κλαίει. Ακόμη κι όταν εκείνη δεν μπορεί άλλο, συνεχίζει. Και, όταν τελικά το παιδί δεν ανταποκρίνεται σε αυτή την πίεση και δεν μπορεί να ανακαλέσει όσα η δασκάλα την ρωτά, της απαντά 'Καλά, εσύ που ήσουν τόσο ώρα'».

Εικόνα 4: Έτσι αξιολόγησε τη δράση μαθητής/τρια στην τελευταία συνάντηση



Περιγράφοντας σύντομα την όλη δράση, αυτή θα μπορούσε να είναι 'η προοδευτική αυτο-αποκάλυψη' όλων απέναντι σε όλους και ο σταδιακά αυξανόμενος σεβασμός στην εμπειρία των άλλων μαθητών. Ήταν διάχυτη στις τελευταίες συναντήσεις η διάθεση των περισσότερων να ακούσουν τον/την άλλο/άλλη. Αξιοσημείωτη ήταν και η αίσθηση που εξέφρασε ο ψυχολόγος της Ομάδας σχετικά με την εμπιστοσύνη που εισέπραξε υλοποιώντας έναν ομολογουμένως 'παρεξηγημένο' ρόλο. Σε αυτή την αίσθηση της προοδευτικής αυτοαποκάλυψης συναινεί και η παρατήρηση ότι κατά τη συνάντηση του αναστοχασμού πολλά παιδιά δήλωσαν ότι ο ήρωας που επέλεξαν να προσθέσουν

στο θεατρικό είχε πολλά χαρακτηριστικά από τα δικά τους στοιχεία.

5. Επίλογος

Οι παρεμβάσεις στα σχολεία, όπως αυτή που περιγράφηκε, είναι κρίσιμες για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους/τις μαθητές/τριες. Η μεθοδική συνεργασία εκπαιδευτικών, ειδικής και γενικής αγωγής, και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού αποτελεί ευκαιρία για την ουσιαστική ανάπτυξη των μαθητών και την πρόληψη περιστατικών που διαρρηγνύουν τους δεσμούς της σχολικής κοινότητας. Αυτές οι παρεμβάσεις προάγουν τη δέσμευση, την ειλικρίνεια και τη δημιουργικότητα, ενθαρρύνοντας όλους/ες να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν λειτουργικά, συμβάλλοντας έτσι στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Routledge.
- Γρόσδος, Σ. & Κελεσίδης, Ε. (2020). *Επίλυση συγκρούσεων και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο και την τάξη*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Dawson, K. & Kiger Lee, B. (2018). *Drama-Based Pedagogy: Activating learning across the curriculum*. University of Toronto Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. The Seabury Press.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκινητικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σσ. 455-470). Τοπίο.
- Μαραγκού, Ε. (2016). *Η μάχη της κασετίνας*. Εκδόσεις Σοκόλη.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων - Η περίπτωση των σχολικών μονάδων* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. ΨΗΦΙΔΑ. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14495>.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Πεδίο.
- Σαϊτίης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Σαϊτίης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αυτοέκδοση.
- Slabu, N. & Lupu, M. L. (2020). A bibliographic study on the use of communication in relation to the school relationship - coordinating institutions [articol]. *Transactions on Engineering and Management*, 6(2), 16-22. <https://doi.org/10.59168/mlt3897>
- Valente, S., Lourenço, A. A. & Németh, Z. (2022). School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships. Στο M. Peaslee Levine (Επιμ.), *Interpersonal Relationships* (σσ. 79-94). IntechOpen Limited.

Αξιολόγηση εφαρμογής της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε δημοτικά σχολεία της Λευκάδας

Χαράλαμπος Νταλάκας, Μαρία Σολδάτου

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η ενημέρωση της ευρύτερης κοινότητας για την εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε δημοτικά σχολεία της Λευκάδας. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν περίπου δεκαπέντε εκπαιδευτικοί, ενώ λειτουργούν οκτώ γραφεία διαμεσολάβησης σε αντίστοιχο αριθμό σχολείων. Από τη διαχρονική σύγκριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προκύπτει ότι η διαμεσολάβηση αφενός αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης και επίλυσης των περιστατικών βίας στο σχολείο και, αφετέρου, ότι είναι αναγκαία η στήριξη του προγράμματος από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών που συμμετέχουν στη διαμεσολάβηση βρίσκουν λύση στο πρόβλημα τους, βελτιώνουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και σταδιακά αλλάζουν συμπεριφορά. Τον περασμένο Μάιο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της πρώτης εφαρμογής του προγράμματος και προέκυψαν χρήσιμα ερευνητικά δεδομένα. Για την εκπαίδευση των μαθητών στο ρόλο του διαμεσολαβητή ακολουθήσαμε την ολιστική προσέγγιση του σχολείου (total school approach), η οποία περιλάμβανε την εκπαίδευση όλων των μαθητών και η προσέγγιση cadre που περιλαμβάνει την εκπαίδευση μιας ομάδας μαθητών. Η σχολική διαμεσολάβηση συνδέεται με τα εργαστήρια δεξιοτήτων όσο και με τις δράσεις ενεργού πολίτη συμβάλλοντας στην διαμόρφωση κουλτούρας διαλόγου.

Λέξεις - κλειδιά: Σχολική διαμεσολάβηση, εκφοβισμός, σχολική βία

0.Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, το θέμα της σχολικής βίας τέθηκε στην ημερήσια διάταξη της ευρωπαϊκής επιτροπής (Αρτινοπούλου, 2001). Σήμερα παρατηρείται μία μετάβαση από τις τιμωρητικές προς τις πρακτικές διαχείρισης, αλλά και πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Αυτές προσφέρουν μια ειρηνική διάσταση και επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών στο πλαίσιο της αποκαταστατικής δικαιοσύνης. Σκοπός της αποκαταστατικής δικαιοσύνης είναι η επανόρθωση των σχέσεων μεταξύ θύτη και θύματος μέσα από μια διαδικασία συζήτησης. (McEnoy et al., 2002) Η αποκαταστατική δικαιοσύνη προϋποθέτει την αποδοχή της πράξης από την πλευρά του παραβάτη και την αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ παραβάτη και θύματος (Mirsky, 2003). Η βία θεωρείται ως μία ζημιά των διαπροσωπικών σχέσεων που πρέπει να αποκατασταθεί (Braithwaite, 2001). Τα

εμπλεκόμενα μέρη με την παρουσία άλλων προσπαθούν να αποκαταστήσουν τις σχέσεις τους και να συμφιλιωθούν.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια δομημένη διαδικασία ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου, ουδέτερου μαθητή (Αρτινοπούλου, 2010). Κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, με τη βοήθεια του διαμεσολαβητή, οι δύο ή περισσότερες πλευρές που διαφωνούν εκφράζουν την οπτική και τα συναισθήματά τους για το περιστατικό και στη συνέχεια προτείνουν λύσεις εκ των οποίων θα ακολουθήσουν μία από αυτές με σκοπό την αποκατάσταση της αποκατάσταση της βλάβης που υπέστη το θύμα αλλά και των μεταξύ των σχέσεων (Wall et al., 2001).

Με τη διαμεσολάβηση διαμορφώνεται ένα πλαίσιο βιωματικής και ενεργητικής μάθησης αλλά και εσωτερίκευσης των κανόνων (Karp & Breslin, 2001). Ειδικότερα, μέσα από την εκπαίδευση των μαθητών σε πεδία της σχολικής διαμεσολάβησης ενισχύεται η κριτική ικανότητα, η ενεργητική μάθηση και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών, προωθείται ο διάλογος, αλλάζει ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων και προτιμάται το μοντέλο της διαπραγμάτευσης, ενισχύονται οι ικανότητες των μαθητών να ακούν το συνομιλητή τους, παρατηρείται αύξηση της αυτοεκτίμησης και βελτιώνεται η ομαδικότητα και η συνεργασία στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2011). Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης αποσκοπούν στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην αντιμετώπιση και την επίλυση των συγκρούσεων στην άμβλυνση της προκατάληψης και της αποδοχής της διαφορετικότητας και στη διαμόρφωση κανόνων για τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Αρτινοπούλου, 2010).

Κατά τη δεκαετία του 1990, ετοπίζονται οι πρώτες ενέργειες εφαρμογής της σχολικής διαμεσολάβησης, στο πλαίσιο της ανάπτυξης και της επέκτασης της αποκαταστατικής δικαιοσύνης στα σχολεία (Morrison, 2007) και υποστηρίχθηκαν από εθνικές και περιφερειακές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών αλλά και του Συμβουλίου της Ευρώπης (Αρτινοπούλου, 2010). Υιοθετώντας την ολιστική προσέγγιση, η εφαρμογή του προγράμματος προϋποθέτει την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της διοίκησης του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενημερώνονται για το πρόγραμμα, τις αρχές, τους στόχους και τη δομή του, παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια και υποστηρίζουν ενεργά την εφαρμογή του προγράμματος. Οι μαθητές ενημερώνονται για τη λειτουργία του γραφείου διαμεσολάβησης και συμμετέχουν σε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την πρόληψη της σχολικής βίας. Οι γονείς εμπλέκονται στο πρόγραμμα με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών τους στο πρόγραμμα, αφού πρώτα ενημερωθούν γι' αυτό. Η στήριξη του προγράμματος από τη διεύθυνση του σχολείου είναι σημαντική αφού με την επιστημονική ομάδα και την ομάδα συντονισμού εφαρμογής του προγράμματος, παρακολουθεί την εξέλιξή του.

Σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής διαμεσολάβησης αποτελεί η οργάνωσή του και κυρίως το πρόγραμμα εκπαίδευσης των διαμεσολαβητών, στην ομάδα των διαμεσολαβητών (Fredrickson & Maruyana, 1996). Τα κυριότερα μοντέλα οργάνωσης προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης είναι δύο: η ολιστική προσέγγιση του σχολείου (total school approach), η οποία περιλαμβάνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών και η προσέγγιση cadre που περιλαμβάνει την εκπαίδευση μιας ομάδας μαθητών, συνήθως, αντιπροσωπευτική του σχολικού πληθυσμού (Αρτινοπούλου, 2010).

Η διαμεσολάβηση αρχίζει με την υποβολή αιτήματος από έναν μαθητή που εμπλέκεται στο περιστατικό, συνήθως εκείνου που αντιμετωπίζει το πρόβλημα. Στη συνέχεια ο διαμεσολαβητής παίρνει το αίτημα, ενημερώνει και τις δύο πλευρές, εγγυάται την εμπιστευτικότητα κι εφόσον συμφωνήσουν ορίζεται η ημερομηνία της διαμεσολάβησης. Κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης οι δύο πλευρές συστήνονται και στη συνέχεια ο διαμεσολαβητής αναφέρει τις αρχές της διαμεσολάβησης, με τις οποίες οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να συμφωνήσουν προκειμένου να συνεχιστεί η διαδικασία. Κατόπιν, οι μαθητές αναφέρουν το συμβάν από τη δική τους πλευρά καθώς και τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά το συμβάν. Ο διαμεσολαβητής συνοψίζει όσα ανέφεραν οι δύο πλευρές, ζητά να προτείνουν λύσεις και επιλέγουν μια από αυτές ως τελική και μία ως εναλλακτική. Μετά ορίζουν ημερομηνία ανατροφοδότησης, συντάσσεται το σχετικό πρακτικό και οι συμμετέχοντες στη διαμεσολάβηση υπογράφουν (Θάνος κ.ά., 2011· Αρτινοπούλου, 2010· Αρτινοπούλου κ.ά., 2010).

2. Ιστορία του προγράμματος της σχολικής διαμεσολάβησης

Η σχολική διαμεσολάβηση στην Ελλάδα άρχισε να εφαρμόζεται από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 και μετά. Στο 5^ο «Βαλάνειο» Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2012-2013 (Θάνος, 2017) και περιλάμβανε την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας, τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος, την επιλογή και εκπαίδευση των μαθητών στη διαμεσολάβηση, την πραγματοποίηση διαμεσολαβήσεων και την αξιολόγηση του προγράμματος. Καθώς ένα καλό πρόγραμμα διαμεσολάβησης στηρίζεται και στη συνεχή του εφαρμογή (Αρτινοπούλου, 2010) συνεχίζεται μέχρι και σήμερα η εφαρμογή του με διαμεσολαβητές μαθητές και την επιλογή και εκπαίδευση νέων μαθητών στη διαμεσολάβηση. Παράλληλα με την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας έγινε και η ενημέρωση της ευρύτερης κοινωνίας για την πρακτική αυτή της αντιμετώπισης της σχολικής βίας¹². Στη συνέχεια πολλοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρότειναν στο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου τους την πρακτική της διαμεσολάβησης. Από τη μέχρι τώρα εικόνα που έχουμε, από

¹² Η ενημέρωση της ευρύτερης κοινωνίας έγινε με δύο επιστημονικές ημερίδες τον Ιανουάριο του 2013 και τον Οκτώβριο του 2013. Οι ημερίδες αυτές ήταν μια συνδιοργάνωση του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπιαγωγών Ιωαννίνων.

τη σχετική βιβλιογραφία καθώς και τις τελευταίες διευρυμένες ημερίδες του δικτύου σχολικής διαμεσολάβησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, επιβεβαιώνεται ότι η σχολική διαμεσολάβηση εφαρμόζεται κυρίως σε επίπεδο δραστηριοτήτων και όχι σε ολοκληρωμένη μορφή με έρευνα και γραφεία διαμεσολάβησης, ούτε έχει εισαχθεί ως καινοτόμα πρακτική με διαχρονική ισχύ.

Σήμερα αρκετοί φορείς, ιδιωτικοί και δημόσιοι¹³, καθώς και Πανεπιστήμια στο πλαίσιο των προπτυχιακών αλλά και μεταπτυχιακών σπουδών συμπεριλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους τη σχολική διαμεσολάβηση. Μάλιστα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ο καθηγητής κ. Θεόδωρος Θάνος διδάσκει στους φοιτητές τη διαμεσολάβηση οι οποίοι συμμετέχουν σε αρκετές δράσεις που διοργανώνονται κατά διαστήματα από σχολεία.

3. Στάδια εφαρμογής της σχολικής διαμεσολάβησης στα Δημοτικά Σχολεία της Λευκάδας

Κατά τα δύο τελευταία σχολικά έτη 2023-2024 και 2024-2025 στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λευκάδας έχει δημιουργηθεί ένα δίκτυο σχολείων σχολικής διαμεσολάβησης με συντονιστή τον Επόπτη Ποιότητας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τρεις Συμβούλους Εκπαίδευσης Δασκάλων των αντίστοιχων Νομών και τη συμμετοχή οκτώ σχολείων και εκπαιδευτικών¹⁴. Η εφαρμογή του προγράμματος της διαμεσολάβησης, κατά το σχολικό έτος 2023-2024, περιείχε τις παρακάτω φάσεις:

- α) Εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Ιούνιος 2023).
- β) Ενημερωτική επιστολή των διευθυντών των σχολείων στους γονείς (Σεπτέμβριος 2023).
- γ) Επιστολή των εκπαιδευτικών των τάξεων στους γονείς, στην οποία αναφέρονταν οι στόχοι του προγράμματος καθώς και η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση για το ρόλο του διαμεσολαβητή (Σεπτέμβριος 2023).
- δ) Δημιουργία-σχεδιασμός εργαστηρίου δεξιοτήτων¹⁵ στις ενότητες «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» και «Ευ Ζην» με δραστηριότητες της σχολικής διαμεσολάβησης και σχεδίου δράσης στον άξονα «Σχέσεις μεταξύ μαθητών» στο συλλογικό προγραμματισμό-αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 4189, 10-9-2021, τ.Β).
- ε) Διερεύνηση σχολικού κλίματος (Θάνος, 2017) με ερωτηματολόγιο¹⁶ (Οκτώβριος 2023).

¹³ Ινστιτούτο Επικοινωνίας και Διαχείρισης Συγκρούσεων, diamesolavisis.gr (διοργάνωση σεμιναρίων), Υπουργείο Δικαιοσύνης (www.diamesolavisi.gov.gr/) κ.α.

¹⁴ Τα σχολεία αυτά είναι τα παρακάτω: 1^ο ΔΣ Λευκάδας, 3^ο ΔΣ Λευκάδας ΔΣ Σφακιωτών, 4^ο ΔΣ Λευκάδας, ΔΣ Λυγιάς, ΔΣ Νυδρίου, ΔΣ Βασιλικής, ΔΣ Καλάμου

¹⁵ ΦΕΚ 3567, 4-08-2021

https://docs.google.com/document/d/1ZHohw_mWWGaPIrWpCavEVgNksa4r74WX84uMGMYqPvc/edit?usp=sharing

¹⁶ Η συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πάλι τον Ιούνιο του 2025 αφού πρώτα λειτούργησαν τα γραφεία διαμεσολάβησης για μία πλήρη σχολική χρονιά με διαμεσολαβητές τους μαθητές της ΣΤ τάξης.

στ) Έναρξη εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μαθητών των Ε τάξεων (μέσα Οκτωβρίου 2023 έως τέλη Φεβρουαρίου 2024). Οι εκπαιδευτικοί του δικτύου συμμετείχαν διαδικτυακά σε μηνιαίες συναντήσεις και επιμορφώνονταν σε δραστηριότητες τις οποίες θα υλοποιούσαν στην τάξη από τον Επόπτη Ποιότητας. Η εκπαίδευση βασίστηκε στο βιβλίο του Θεόδωρου Θάνου (2017, σελ. 169-325) σε οκτώ εργαστήρια-θεματικές¹⁷.

ζ) Προετοιμασία γραφείων διαμεσολάβησης (Φεβρουάριος και Μάρτιος 2024). Η προετοιμασία περιλάμβανε την ανάρτηση του παραγόμενου υλικού στα γραφεία διαμεσολάβησης και την εξάσκηση των μαθητών στο ρόλο του διαμεσολαβητή με εικονικές διαμεσολαβήσεις.

η) Συντονισμός στις πανελλήνιες ημέρες κατά τις σχολικής βίας, Μάρτιος 2024 και 2025, με κοινές δράσεις και πρόγραμμα.

θ) Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας-μαθητών και γονέων για τη λειτουργία του γραφείου διαμεσολάβησης από τους μαθητές -διαμεσολαβητές ανά ομάδες- και τη διοργάνωση ημερίδων στις 6 Μαρτίου (1^ο ΔΣ Λευκάδας και ΔΣ Λυγιάς), στις 11 Μαρτίου (4^ο ΔΣ Λευκάδας και ΔΣ Σφακιωτών) και στις 12 Μαρτίου (ΔΣ Νυδρίου). Στις ημερίδες συμμετείχαν και οι υπεύθυνοι του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Λευκάδας «ΔΙΑΥΛΟΣ».

ι) Πιλοτική εφαρμογή της διαμεσολάβησης (Αρχές Απριλίου-μέσα Ιουνίου 2024)

κ) Αξιολόγηση-αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος με ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσουν οι μαθητές που άσκησαν το ρόλο του διαμεσολαβητή και οι μαθητές που πήγαν στο γραφείο διαμεσολάβησης προκειμένου να βρουν λύση στο πρόβλημά τους (Θάνος, 2017).

λ) Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής στο Σύλλογο Διδασκόντων

μ) Εκπαίδευση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στη σχολική διαμεσολάβηση από τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα.

Κατά το σχολικό έτος 2024-2025, λειτούργησαν οκτώ γραφεία διαμεσολάβησης σε αντίστοιχο αριθμό σχολείων, με εκπαιδευμένους διαμεσολαβητές, μαθητές της έκτης τάξης. Οι μαθητές – διαμεσολαβητές ανέλαβαν πρωταγωνιστικό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και, πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν στην αρχειοθέτηση των εγγράφων μετά τις διαμεσολαβήσεις, παρωθούσαν τους υπόλοιπους μαθητές να διατυπώσουν αίτημα, επιμόρφωσαν μαθητές άλλων τάξεων στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων, επεξεργάστηκαν ερωτηματολόγια, προετοίμασαν την αποφοίτησή τους ως διαμεσολαβητές, με διάφορες δημιουργίες πχ θεατρικά, παρουσιάσεις, εικαστικές και μουσικές δημιουργίες κ.α. Παράλληλα, εκπαιδεύτηκαν οι μαθητές της πέμπτης τάξης στα οκτώ εργαστήρια, όπως

¹⁷ Θεματικές εκπαίδευσης μαθητών: Σχολική βία και εκφοβισμός, έκφραση, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, αποδοχή του άλλου-ενσυναίσθηση, δεξιότητες επικοινωνίας-ενεργητική ακρόαση, διαχείριση και αντιμετώπιση καταστάσεων, ανάλυση και σύνθεση της σύγκρουσης, χαρακτηριστικά του διαμεσολαβητή, δομή της συνεδρίας-διαμεσολάβησης.

αναφέραμε παραπάνω, όπως και οι μαθητές των υπόλοιπων τάξεων στις ενότητες «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» και «Ευ Ζην».

4. Αποτίμηση του προγράμματος της Σχολικής Διαμεσολάβησης.

4.1. Αξιολόγηση

Κατά το Μάιο του 2025, πραγματοποιήθηκε η αποτίμηση του προγράμματος με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων,

- α) από τους μαθητές, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν και άσκησαν το ρόλο του διαμεσολαβητή,
- β) από τους μαθητές που απευθύνθηκαν στα γραφεία διαμεσολάβησης, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημά τους και
- γ) από όλους τους μαθητές¹⁸.

Η γενική εικόνα που προέκυψε, μετά από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων διερεύνησης του σχολικού κλίματος είναι η σαφής μείωση των ειδών βίας, κατά ποσοστό που σε πολλές περιπτώσεις αγγίζει το 50%. Διαπιστώσαμε, επίσης, ότι η σχολική διαμεσολάβηση, ως επιλογή επίλυσης των συγκρούσεων, κυριαρχεί στις συζητήσεις των μαθητών στο σχολείο. Ως προς τα πρόσωπα αναφοράς των περιστατικών βίας, παρατηρήσαμε ότι πολλοί μαθητές αναφέρουν τα περιστατικά βίας στο γραφείο διαμεσολάβησης, παρά στους εκπαιδευτικούς. Είναι σίγουρο ότι ολοένα και περισσότεροι μαθητές επιθυμούν να βρουν λύση μέσα από τη συζήτηση μεταξύ μαθητών, στα γραφεία διαμεσολάβησης.

Οι μαθητές που επισκέφτηκαν τα οκτώ γραφεία διαμεσολάβησης, ανέρχονται σε εκατόν ένας, αριθμός ιδιαίτερα μεγάλος, αν λάβουμε υπόψη το συνολικό αριθμό των μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της Λευκάδας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (73%) αποτελούσαν μαθητές των Γ και Δ τάξεων. Οι αιτίες, για τις οποίες επέλεξαν τη σχολική διαμεσολάβηση, αφορούν σωματική, λεκτική βία, απομόνωση, αποκλεισμό κ.α. Οι μαθητές δεν αποφεύγουν να δηλώνουν, πολλές φορές με λεπτομέρεια, τους λόγους για τους οποίους διατύπωσαν αίτημα, γεγονός που αποδεικνύει την εμπιστοσύνη που δείχνουν στους διαμεσολαβητές. Επίσης, οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν ότι οι διαμεσολαβητές ήταν φιλικοί μαζί τους (98,7%), ήταν αντικειμενικοί και δεν πήραν το μέρος κάποιου (99,3%), είχαν εμπιστοσύνη σε αυτούς (87,2%), είπαν όσα ήθελαν να πουν (97%), βρέθηκε λύση στο πρόβλημα (95,4%), βελτίωσαν τη σχέση με το συμμαθητή που τσακώθηκαν (89%) και τέλος ότι όλοι ένιωσαν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα της διαμεσολάβησης (98%).

Και οι εκατόν είκοσι διαμεσολαβητές, ανέφεραν ότι ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από την εκπαίδευση που έλαβαν για το ρόλο του διαμεσολαβητή και ότι το πρόγραμμα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (97,3%) δήλωσε ότι η συμμετοχή τους στην ομάδα , στο πλαίσιο της

¹⁸ Το αρχικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης σχολικού κλίματος που συμπληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2023.

εκπαίδευσης, ήταν απόλυτα ικανοποιητική. Ως προς τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, οι μαθητές διαμεσολαβητές δήλωσαν ότι δε δυσκολεύτηκαν (50%) ή δυσκολεύτηκαν λίγο (47%) και ένιωσαν ότι τους εμπιστεύτηκαν οι μαθητές που είχαν τη σύγκρουση (98,2). Τέλος, πολύ σημαντική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές-διαμεσολαβητές, μετά τη διαμεσολάβηση που πραγματοποίησαν, σκέφτονταν ότι και ο άλλος μπορεί να έχει δίκιο, συγκρατούσαν τα νεύρα τους περισσότερο, ενώ ήταν ενθουσιασμένοι (98%) για τον τρόπο αυτό επίλυσης των διαφορών.

4.2. Διάχυση της σχολικής διαμεσολάβησης

Η εφαρμογή του προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικών-εκπαιδευτών, οι οποίοι στήριξαν το πρόγραμμα αναλαμβάνοντας πρωταγωνιστικό και συντονιστικό ρόλο στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ήταν οι κ.κ. Ιφιγένεια Βλάχου, Χριστίνα Γιαγκούλη και Αρετή Μπρούνου (4ο ΔΣ Λευκάδας), Γεωργία Νταβαρίνου και Δήμητρα Γιαννούλη (ΔΣ Σφακιωτών), Γεωργία Κολυβά, Δήμητρα Παπιγκιώτη, Εύη Χριστογιάννη και Ελένη Σγουροπούλου (1^ο ΔΣ Λευκάδας), Μαρία Σολδάτου (3^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Λευκάδας) και Ειρήνη Κεχαγιά (ΔΣ Βασιλικής). Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί συμμετείχαν τακτικά τόσο σε συναντήσεις με τον Επόπτη Ποιότητας, όσο και σε επιμορφώσεις με την ιδιότητα του επιμορφωτή, στο πλαίσιο της διάχυσης του προγράμματος.

Στο πλαίσιο της διάχυσης του προγράμματος της σχολικής διαμεσολάβησης, πραγματοποιήθηκε πλήθος ενδοσχολικών και διαδικτυακών επιμορφώσεων¹⁹. Η πορεία, εφαρμογή και η αποτίμηση του προγράμματος, ανακοινώνονταν τακτικά σε παιδαγωγικά συνέδρια και επιστημονικές ημερίδες²⁰. Μέσα από τις συναντήσεις αυτές, διαπιστώθηκε το μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων, για την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης.

5. Προτάσεις - Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Με την εισαγωγή της σχολικής διαμεσολάβησης ως πρακτικής πρόληψης κυρίως αλλά και αντιμετώπισης των συγκρούσεων και γενικότερα της σχολικής βίας επιθυμούμε τη δημιουργία κουλτούρας συζήτησης, σεβασμού και ενσυναίσθησης

¹⁹ Άμφισσα-Πνευματικό κέντρο (Νοέμβριος 2024), 8^ο ΔΣ Άρτας (Ιανουάριος 2025), 1^ο ΔΣ Ιτέας (Φεβρουάριος 2025), Νηπιαγωγοί ΔΠΕ Κορινθίας, Βοιωτίας και Φωκίδας (Δεκέμβριος 2024), Εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 ΔΠΕ Άρτας (Ιανουάριος 2025), Φοιτητές του τμήματος κοινωνικής εργασίας, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Μάρτιος 2025), 1. Διεθνές Συνέδριο ΔΠΕ Άρτας (Μάρτιος 2024)

²⁰ Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21^ο αιώνα: Προκλήσεις και προοπτικές (Ιωάννινα, Ιούνιος 2024), Ημερίδα 3^{ου} Πειραμ.Δημ.Σχολ.Λευκάδας (Ιανουάριος 2025), Επιστημονικό συνέδριο ΙΕΠ (Μάρτιος 2025), Συνέδριο ΠΤΔΕ Ιωαννίνων (Μάιος 2025),

μέσα από την ανάληψη υπεύθυνων ρόλων των μεγαλύτερων μαθητών και την παρακίνηση των υπολοίπων να επισκεφτούν τα γραφεία διαμεσολάβησης. Μέσα από τη διάχυση του προγράμματος και σε άλλους εκπαιδευτικούς της κάθε σχολικής μονάδας στοχεύουμε στη συμμετοχή των μαθητών όλων των τάξεων στην εκπαίδευση μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων στα ίδια πεδία και θεματικές έτσι ώστε όταν φτάνουν στην πέμπτη τάξη να εκπαιδεύονται και στο ρόλο του διαμεσολαβητή τον οποίο θα ασκούν πιλοτικά στο τελευταίο τρίμηνο της φοίτησής τους σε αυτή και κανονικά στην επόμενη – έκτη τάξη. Με τον τρόπο αυτό θα αποφοιτούν από το δημοτικό μαθητές διαμεσολαβητές και θα φοιτούν στην Α τάξη μαθητές οι οποίοι θα εκπαιδεύονται από την αρχή πάνω στις αρχές της διαμεσολάβησης. Παράλληλα θα λειτουργούν προγράμματα ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς²¹ στα οποία θα συμμετέχουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Τέλος, στόχος μας είναι η σύσταση ομάδας εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τη σχολική διαμεσολάβηση και η πλαisiώσή τους από άλλους εκπαιδευτικούς που θα αντιπροσωπεύουν την κάθε σχολική μονάδα της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένας πυλώνας εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, συντονισμού δραστηριοτήτων, έρευνας δράσης, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση* (Συνεργασία Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ). Νομική Βιβλιοθήκη
- Αρτινοπούλου, Β., Καλαβρή, Χ. & Μιχαήλ, Η. (2010). *Η κοινωνική διαμεσολάβηση. Προσαρμογή στο ελληνικό σχολείο (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)* [Εκπαιδευτικό Υλικό]. Ελληνικό Κέντρο Κοινωνικής Διαμεσολάβησης.
- Αρτινοπούλου, Β.. (2011). Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 39-46). Πεδίο.
- Braithwaite, J. (2001). *Reconciling Models: Balancing standards and principles of restorative justice practice*. In H. Mika & McEvoy (Eds), *International perspectives on restorative justice conference report*. Belfast: Queen University.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση*. Εκδόσεις Κυριακίδης
- Karp, D. & Breslin, B. (2001). Restorative justice in school communities. *Youth and Society*, 33 (2), 249-272.

²¹ [SWPBS - School-wide Positive Behavior Supports - Προώθηση Θετικής Συμπεριφοράς \(pbiseurope.org\)](http://swpbs.pbiseurope.org), School-Wide Positive Behavior support (SWPBS), [Positive Behavior Support, School-Wide \(wiley.com\)](http://PositiveBehaviorSupport.School-Wide(wiley.com))

- Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σσ. 189-237). Τόπος.
- McEvoy, K., Mika, H. & Hudson, B. (2002). Introduction, practice, performance and prospects for restorative justice. *British Journal Criminology*, 42, 469-475.
- Mirsky, L. (2003). *Albert Eglash and Creative Restitution: A Precursor to Restorative Practices*. Restorative Practices E-Forum, <http://www.realjustice.org/library/eglash.html>. 2003, on 13.01.2013
- Morrison, B. (2007). Schools and restorative justice. In G. Johnstone & D.W. Van Ness (Eds), *Handbook of restorative justice* (pp. 325-337). UK: Willan Publishing.
- Wall, J., Stark, J. & Standifer, R. (2001). Mediation: a current review and theory development. *The Journal of Conflict Resolution*, 45 (3), 370-391.

Αντιμετωπίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό μέσα από τη φωνή των παιδιών: Μια μουσική παρέμβαση ενσυναίσθησης και φιλίας

Δήμητρα Μέρτζου & Τάντου Μαρία Παρασκευή

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με σημαντικές επιπτώσεις τόσο στα παιδιά που τον υφίστανται όσο και σε εκείνα που τον ασκούν ή τον παρατηρούν. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια παιδαγωγική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με μαθητές της Γ' τάξης Δημοτικού, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Η παρέμβαση αξιοποίησε τη μουσική έκφραση των παιδιών, μέσα από τη δημιουργία ενός τραγουδιού με τίτλο «Μη φοβάσαι», για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, την καλλιέργεια θετικών στάσεων και την πρόληψη φαινομένων βίας στο σχολικό περιβάλλον. Η εργασία εστιάζει τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού όσο και στη σημασία της καλλιτεχνικής έκφρασης ως εργαλείου πρόληψης. Το παράδειγμα καταδεικνύει πώς οι εκπαιδευτικές δράσεις που βασίζονται στη δημιουργικότητα και τη συναισθηματική έκφραση μπορούν να ενισχύσουν τη φωνή των παιδιών, να προάγουν τη φιλία και να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς σχολικού κλίματος.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη, ενσυναίσθηση, μουσική έκφραση, φιλία

0. Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί ένα σύνθετο και ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Olweus, 1993). Η εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών, ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες, υποδεικνύει την ανάγκη για έγκαιρη πρόληψη και παρέμβαση. Παράλληλα, ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνύπαρξης, αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας (Ευθυμίου & Αρβανίτη, 2024).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε μια πρωτότυπη εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (6 Μαρτίου), με μαθητές Γ' τάξης Δημοτικού. Μέσα από μια μουσική δημιουργία των παιδιών, επιχειρήθηκε η ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο, η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων. Το τραγούδι αποτέλεσε ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο ενδυνάμωσης της μαθητικής φωνής και ενίσχυσης της φιλίας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως μια επαναλαμβανόμενη, εσκεμμένη επιθετική συμπεριφορά που ασκείται από ένα ή περισσότερα άτομα προς ένα άτομο που βρίσκεται σε δυσχερή θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus, 1994). Μπορεί να είναι λεκτικός (κοροϊδίες, προσβολές), σωματικός (χτυπήματα, σπρωξίματα), κοινωνικός (αποκλεισμός, διασπορά φημών) ή ψηφιακός (cyberbullying) (Smith et al., 2008).

Η ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού συνδέεται με την απουσία θετικού σχολικού κλίματος, την έλλειψη ενσυναίσθησης και την ανεπαρκή διαχείριση συγκρούσεων (Andreou, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, οι μαθητές μαθαίνουν μέσω παρατήρησης και μίμησης πρότυπων συμπεριφορών (Bandura, 1977). Συνεπώς, η καλλιέργεια θετικών προτύπων εντός της σχολικής κοινότητας είναι κρίσιμη για την πρόληψη της βίας.

Η προσέγγιση της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να κατανοούμε και να συμμεριζόμαστε τα συναισθήματα των άλλων, έχει αναδειχθεί ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Gini et al., 2007). Η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα των παιδιών να οικοδομούν θετικές σχέσεις και να αναγνωρίζουν τις συνέπειες των πράξεών τους. Μαθητές που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν επιθετικές συμπεριφορές και περισσότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συνομηλίκους τους που βρίσκονται σε δυσκολία (Eisenberg et al., 2006).

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή οδηγούν σε μείωση των φαινομένων βίας και ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας των μαθητών (Durlak et al., 2011). Το σχολείο, επομένως, οφείλει να λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως πεδίο καλλιέργειας διαπροσωπικών δεξιοτήτων, με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών, συναισθηματικά ώριμων και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών (Elias et al., 1997).

Η τέχνη και ειδικότερα η μουσική έχουν σημαντική θέση σε αυτή τη διαδικασία. Η μουσική συμβάλλει στην έκφραση συναισθημάτων, ενισχύει τη συνεργασία και λειτουργεί ως μέσο συμπερίληψης (Hallam, 2010). Μέσα από τη δημιουργική ενασχόληση με τον ρυθμό, τη μελωδία και τους στίχους, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν συναισθήματα, να εκφράσουν τις εμπειρίες και τις αγωνίες τους και να επικοινωνήσουν μηνύματα που τους αφορούν.

Όταν οι μαθητές δημιουργούν καλλιτεχνικά έργα με κοινωνικά μηνύματα, αισθάνονται ενδυναμωμένοι, αποκτούν φωνή και ενισχύεται η αίσθηση του ανήκειν (Burnard & Dragovic, 2015). Ταυτόχρονα, μέσω της καλλιτεχνικής διαδικασίας, προωθείται η διαπολιτισμική κατανόηση και η ανάπτυξη της αλληλοεκτίμησης, στοιχεία θεμελιώδη για ένα δημοκρατικό σχολείο.

Στο πλαίσιο αυτό, η παιδαγωγική αξιοποίηση της δημιουργίας τραγουδιού από τους ίδιους τους μαθητές προσφέρει ένα γόνιμο έδαφος για την προαγωγή της

ενσυναίσθησης και της συνεργατικότητας. Πρόκειται για μια μορφή βιωματικής μάθησης που κινητοποιεί τη φαντασία, την έκφραση και τη συμμετοχή, καθιστώντας τα παιδιά όχι απλούς αποδέκτες, αλλά ενεργούς δημιουργούς του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αφορά μια εκπαιδευτική δράση με τη δημιουργία και παρουσίαση ενός τραγουδιού κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Η εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, στις 6 Μαρτίου, με τους μαθητές της Γ' τάξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ανατολής Ιωαννίνων. Στόχος της δράσης ήταν η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε μια βιωματική δραστηριότητα που προάγει τη φιλία, αποδομεί τα πρότυπα βίαιης συμπεριφοράς και ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη συνεργατικότητα.

Η δράση στηρίχθηκε στην αρχή της «εκπαίδευσης μέσω της τέχνης» και συγκεκριμένα στη μουσική έκφραση, ως μέσο καλλιέργειας αξιών και μετάδοσης κοινωνικών μηνυμάτων. Οι μαθητές, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού της τάξης και της παράλληλης στήριξης, κλήθηκαν να μιλήσουν για τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό. Στη συνέχεια, μέσω συνεργατικής διεργασίας, συνέθεσαν στίχους και συνθήματα που αποτύπωναν τα μηνύματά τους κατά της βίας και υπέρ της φιλίας.

Το αποτέλεσμα ήταν ένα τραγούδι με τίτλο «Μη φοβάσαι», το οποίο περιλαμβάνει σαφή μηνύματα ενάντια στη βία και στην απομόνωση, ενώ αναδεικνύει την αξία της υποστήριξης, της φιλίας και της ομαδικότητας:

Μη φοβάσαι

Δε θέλω φωνές, δε θέλω καβγά
Μονάχα χαμόγελα μες στην καρδιά.
Αν κάποιος φοβάται, του δείχνω το φως,
του λέω «Μην κλαις, δεν είσαι μοναχός».
Τα λόγια πονάνε σαν βαθιά πληγή
Μα οι φίλοι θα είναι για πάντα εκεί.
Αν όλοι ενωθούμε, η φωνή θα ακουστεί
Κι η βία δια μαγείας θα εξαφανιστεί.
Μοιράσου τον φόβο σου
Σπάσ' τη σιωπή σου
Μην κάθεται άπραγος
Η φωνή ειν' η δύναμή σου!
Όχι στη βία, όχι στο σκότος,
Όχι στον φόβο, Ναι στη φιλία!

Το τραγούδι αυτό δεν αποτέλεσε απλώς ένα καλλιτεχνικό προϊόν, αλλά μια διαδικασία μάθησης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της

δημιουργίας του, τα παιδιά ενίσχυσαν την αλληλοκατανόηση, εξέφρασαν τις αξίες τους και ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη μετάδοση μηνυμάτων προς τη σχολική κοινότητα.

Η παρουσίασή του πραγματοποιήθηκε ενώπιον μαθητών και εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο σχολικής εκδήλωσης, συνοδευόμενη από αφίσες και συνθήματα που δημιούργησαν οι μαθητές με θέμα τη φιλία, τη συμπερίληψη και τη μηδενική ανοχή στη βία. Το κοινό υποδέχτηκε με ενθουσιασμό την πρωτοβουλία, γεγονός που ανέδειξε τη σημασία του να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράζονται μέσα από δημιουργικές διεξόδους. Επιπλέον, το τραγούδι παρουσιάστηκε και στη διημερίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο «Σύνδεση σχολείου και Πανεπιστημίου: Η φωνή των φοιτητών και των εκπαιδευτικών» και η εισήγηση είχε τίτλο «Σχολικός εκφοβισμός: Με νότες και λόγια σπάμε τη σιωπή».

Το τραγούδι «Μη φοβάσαι» που δημιουργήθηκε από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό της τάξης, περιλαμβάνει πληθώρα συμβολισμών και παιδαγωγικών μηνυμάτων. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή, άμεση και συναισθηματικά φορτισμένη, κάτι που διευκολύνει τη σύνδεση των παιδιών με το περιεχόμενο.

Ο πρώτος στίχος, «Δε θέλω φωνές, δε θέλω καβγά», αποτελεί μια ρητή απόρριψη της επιθετικότητας και της σύγκρουσης, εκφράζοντας την ανάγκη για ειρηνική συνύπαρξη. Η φράση «Μονάχα χαμόγελα μες στην καρδιά» προσδίδει θετική χροιά και μεταφέρει την επιθυμία των παιδιών για συναισθηματική ασφάλεια και αποδοχή. Πρόκειται για μια έμμεση διεκδίκηση ενός σχολείου που προάγει τη χαρά και την ηρεμία αντί του φόβου και της έντασης.

Η στροφή «Αν κάποιος φοβάται, του δείχνω το φως, του λέω “Μην κλαις, δεν είσαι μοναχός”», υπογραμμίζει την αξία της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης. Ο μαθητής που αναγνωρίζει τον φόβο του άλλου, στέκεται δίπλα του και του προσφέρει ψυχολογική στήριξη. Η αναφορά στο «φως» λειτουργεί συμβολικά, ως μεταφορά για την ελπίδα, την αλήθεια και την έξοδο από τη συναισθηματική απομόνωση.

Η επόμενη στροφή, «Τα λόγια πονάνε σαν βαθιά πληγή», αναφέρεται στη λεκτική βία, υπογραμμίζοντας τη δύναμη των λέξεων να πληγώνουν. Η παραδοχή αυτή είναι σημαντική, καθώς οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η βία δεν είναι μόνο σωματική αλλά και συναισθηματική. Η φράση «οι φίλοι θα είναι για πάντα εκεί» προτείνει τη φιλία ως προστατευτικό παράγοντα απέναντι στην επιθετικότητα.

Η στροφή «Αν όλοι ενωθούμε, η φωνή θα ακουστεί, Κι η βία δια μαγείας θα εξαφανιστεί» δίνει έμφαση στη συλλογική δράση. Η λέξη «μαγεία» υποδηλώνει την πίστη των παιδιών στη δύναμη της κοινότητας να φέρει αλλαγή, ακόμα και αν αυτό μοιάζει ουτοπικό. Ο στίχος εμπνέει αισιοδοξία και υποστηρίζει τη θέση ότι κάθε παιδί έχει δύναμη όταν ανήκει σε μια υποστηρικτική ομάδα.

Οι τελευταίοι στίχοι «Μοιράσου τον φόβο σου, Σπάσ' τη σιωπή σου» αναφέρονται στην αναγκαιότητα της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων και της καταγγελίας του

εκφοβισμού. Η σιωπή είναι αυτή που ενισχύει τον κύκλο της βίας και η ενθάρρυνση προς το «σπάσιμο» αυτής της σιωπής ενισχύει την ιδέα της αυτοπροστασίας και της διεκδίκησης βοήθειας. Το μήνυμα κορυφώνεται με το «Η φωνή είν' η δύναμή σου!», το οποίο καταγράφει έναν ισχυρό παιδαγωγικό στόχο: την ενδυνάμωση των παιδιών ώστε να αποκτήσουν φωνή και να νιώσουν ότι μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα.

Το σύνθημα-ρεφρέν «Όχι στη βία, όχι στο σκότος, Όχι στον φόβο, Ναι στη φιλία!» λειτουργεί ως κατακλείδα με έντονο διδακτικό και μεταδοτικό χαρακτήρα. Το τρίπτυχο βία-σκότος-φόβος έρχεται σε αντίθεση με τη φιλία, που παρουσιάζεται ως το αντίδοτο. Η δομή αυτή (τριπλή άρνηση – μία κατάφαση) ενισχύει ρητορικά το μήνυμα και διευκολύνει την απομνημόνευση και επανάληψή του από τα παιδιά.

Η ανάλυση των στίχων καταδεικνύει ότι, παρότι πρόκειται για δημιουργία μικρών παιδιών, τα μηνύματα είναι βαθιά, συνειδητοποιημένα και κοινωνικά ευαίσθητα. Η καλλιτεχνική έκφραση δεν χρησιμοποιήθηκε απλώς ως διακοσμητικό στοιχείο της εκδήλωσης, αλλά ως βασικό μέσο παιδαγωγικής παρέμβασης, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών.

Τα συνθήματα που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό της τάξης και τα παρουσίασαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του τραγουδιού ήταν:

- «Με σεβασμό και καλοσύνη χτίζουμε σχολείο με ειρήνη!»
- «Μακριά ο εκφοβισμός από τη ζωή!»
- «Μιλώ δε φοβάμαι, στον εκφοβισμό απαντώ!»
- «Όταν θυμώνεις μέτρα ως το 10!»
- «Φίλοι είμαστε ξανά!»
- «Μιλάμε, γελάμε ποτέ δε χτυπάμε!»
- «Όχι στη βία ναι στη χαρά!»
- «Η βία δεν είναι ποτέ η λύση!»
- «Με λόγια γλυκά η καρδιά μας χτυπά!»
- «Η δύναμη είναι στην καλοσύνη κι όχι σε πράξεις που φέρνουν οδύνη!»
- «Λόγια καλά και πράξεις σωστές, έτσι χτίζουμε καρδιές αληθινές!»
- «Όλοι μαζί με μια αγκαλιά, διώχνουμε τη βία μακριά!»

3. Παιδαγωγικά αποτελέσματα και παρατηρήσεις από την εφαρμογή

Η υλοποίηση της δράσης ανέδειξε πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη, τόσο σε επίπεδο συναισθηματικής ενδυνάμωσης των μαθητών όσο και ως προς τη συνοχή της τάξης και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Η δημιουργία του τραγουδιού αποτέλεσε ευκαιρία για τα παιδιά να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους, να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματά τους και να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη τους στον εαυτό τους και στην ομάδα.

Κατά την επεξεργασία των στίχων, παρατηρήθηκε έντονη ενεργοποίηση των μαθητών, οι οποίοι εξέφρασαν ελκρινή και αυθεντικά συναισθήματα. Οι φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν αντικατόπτριζαν προσωπικά βιώματα ή εμπειρίες που είχαν

ακούσει από συνομηλίκους, γεγονός που αποδεικνύει ότι το θέμα του εκφοβισμού αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους.

Η συνεργατική φύση της δραστηριότητας ενίσχυσε τη συνοχή της ομάδας. Μαθητές που συνήθως παρέμεναν αμέτοχοι σε άλλες δραστηριότητες έδειξαν ενδιαφέρον, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και συμμετείχαν ισότιμα. Η συνεργασία στην παραγωγή του τραγουδιού ενίσχυσε τις κοινωνικές δεξιότητες, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων μέσα από τον διάλογο.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η παρατήρηση ότι τα παιδιά ανέπτυξαν στάσεις υπεράσπισης των συνομηλίκων τους. Μέσα από τη συζήτηση και την παρουσίαση του έργου τους, εξέφρασαν την πρόθεση να παρέμβουν σε περιπτώσεις εκφοβισμού, να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς και να υποστηρίξουν μαθητές που νιώθουν απομονωμένοι.

Παράλληλα, η συμμετοχή στην εκδήλωση και η δημόσια παρουσίαση του τραγουδιού ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η θετική ανατροφοδότηση που έλαβαν από συμμαθητές, δασκάλους και γονείς συνέβαλε στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» και ενδυνάμωσε την αυτοπεποίθησή τους ως δημιουργών και φορέων κοινωνικού μηνύματος.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το τραγούδι άφησε αποτύπωμα και στο υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον. Μαθητές άλλων τάξεων ανέφεραν ότι τραγουδούσαν ή θυμούνταν τους στίχους, ενώ εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν αποσπάσματα στις τάξεις τους, στο πλαίσιο συζητήσεων για την ενσυναίσθηση και τη φιλία. Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση είχε απήχηση και εκτός της άμεσης ομάδας υλοποίησης, διαμορφώνοντας ένα κλίμα ευαισθητοποίησης σε όλη τη σχολική κοινότητα.

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις για μελλοντικές εφαρμογές

Η παρέμβαση που παρουσιάστηκε ανέδειξε με σαφήνεια τον δυναμικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική στη διαχείριση και πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Η συμμετοχική δημιουργία και η δημόσια έκφραση των παιδιών μέσα από ένα τραγούδι ενίσχυσαν την αυτοαντίληψη, τη συλλογική ταυτότητα και τις αξίες της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας.

Η αξιοποίηση της καλλιτεχνικής έκφρασης αποδείχθηκε ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό μέσο για τη συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών, παρέχοντας ένα περιβάλλον ασφάλειας, ελευθερίας και δημιουργικότητας. Τα παιδιά όχι μόνο κατανόησαν τις μορφές και τις συνέπειες του εκφοβισμού, αλλά κυρίως ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών μηνυμάτων και στην οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού σχολικού πλαισίου.

Για το μέλλον, προτείνονται τα εξής:

- Ενσωμάτωση βιωματικών δράσεων και δημιουργικών προσεγγίσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του Δημοτικού.
- Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, συναισθηματικής αγωγής και καλλιτεχνικής παιδαγωγικής.

- Ανάπτυξη σχολικών πολιτικών πρόληψης και παρέμβασης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, σε συνεργασία με γονείς, κοινωνικούς λειτουργούς και φορείς ψυχικής υγείας.
- Ενίσχυση της μαθητικής φωνής μέσω δημιουργικών διαύλων έκφρασης, όπως θεατρικά δρώμενα, τραγούδια, εικαστικές δημιουργίες ή ψηφιακές αφηγήσεις.

Η επιτυχία της παρούσας δράσης υπενθυμίζει ότι η ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ενδυνάμωσή τους ως κοινωνικά δρώντα υποκείμενα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλλιέργεια ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, βία και φόβο.

Βιβλιογραφία

- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 27(6), 419–429.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Burnard, P., & Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371–392.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 517–549). Lawrence Erlbaum.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD.
- Ευθυμίου, Β. & Αρβανίτη, Ε. (2024). Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο: 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: Κοινωνιολογικές αναγνώσεις», Πάτρα.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις ως εμπειρίες ζωής Το παράδειγμα της δράσης: «Πεζοπορία σε περιβαλλοντικά μονοπάτια στον λόφο Περάνθης»

Παναγιώτα Παπανικολάου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη καλών πρακτικών στον σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Το σχολείο αποτελεί πρωταρχικό φορέα που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να έρχονται σε επαφή όχι μόνο με μνημεία, χώρους πολιτισμού αλλά και υπαίθριες διαδρομές στο αστικό, περιαστικό και φυσικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις υποστηρίζουν τη βιωματική μάθηση εκτός σχολικής τάξης και προωθούν τη συνεργασία του σχολείου με φορείς. Στόχος μας είναι να παρέχουμε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία στις επισκέψεις που οργανώνουμε, ώστε οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν, να γνωρίζουν και να χαίρονται τις διαδρομές, να αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής, να αποκτήσουν εμπειρίες στη φύση, στο μουσείο, στην πόλη ή και στο εξωτερικό. Η δράση «Πεζοπορία σε περιβαλλοντικά μονοπάτια στον λόφο Περάνθης» αποτελεί ένα παράδειγμα οργανωμένης δραστηριότητας στη φύση. Η δράση βασίζεται στις αρχές της Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής, της Θετικής Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και αποσκοπεί στην εισαγωγή μιας διαφορετικής οπτικής σε θέματα περιβάλλοντος, κοινωνίας, άθλησης και πολιτισμού, μέσα από την οποία θα διαμορφωθούν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες. Τελικά, οι μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να συζητούν τους προβληματισμούς τους, να γίνονται εξωστρεφείς και κοινωνικοί, να σέβονται και να φροντίζουν τον τόπο τους αλλά παράλληλα χαίρονται και χαλαρώνουν σε αυτόν.

Λέξεις κλειδιά: Ταξιδιωτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές Επισκέψεις, Αειφορία

0. Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί βασικό θεσμό που προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή όχι μόνο με μνημεία και χώρους πολιτισμού, αλλά και με υπαίθριες διαδρομές στο αστικό, περιαστικό και φυσικό περιβάλλον. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την ανάδειξη καλών πρακτικών στον σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεξαγωγή και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις προωθούν τη βιωματική μάθηση, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να συνδέουν τη σχολική γνώση με τον πραγματικό κόσμο μέσα από ενεργή συμμετοχή και εμπειρική διερεύνηση. Παράλληλα, ενισχύουν τη συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς, προσφέροντας ευκαιρίες για την υλοποίηση κοινών δράσεων (Behrendt & Franklin, 2014). Ιδιαίτερα

στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, η βιωματική μάθηση παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αλληλεπιδρούν άμεσα με το φυσικό περιβάλλον και να αναπτύσσουν περιβαλλοντική συνείδηση (UNESCO, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, δίδεται έμφαση στον σχεδιασμό διαδρομών και δράσεων που επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτούν ουσιαστικές εμπειρίες, να καλλιεργούν δεξιότητες ζωής και να αναπτύσσουν την προσωπικότητα και την κοινωνική τους ευαισθησία. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να υλοποιούνται στο φυσικό περιβάλλον (περιαστικό δάσος, δασός, ποτάμι, λίμνη, πάρκο, ακτή) πολιτιστικά κέντρα, μουσεία, ακόμη και στο εξωτερικό, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, το γνωστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων και το πρόγραμμα που υλοποιείται στη σχολική μονάδα (π.χ. πρόγραμμα Erasmus+). Με σεβασμό στις παιδαγωγικές αρχές και τις ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας, επιδιώκεται κάθε εκπαιδευτική επίσκεψη να λειτουργεί ως αφετηρία για δημιουργική μάθηση, προσωπική ανάπτυξη και ενίσχυση της πολιτισμικής/περιβαλλοντικής συνείδησης.

1. Το θεσμικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών επισκέψεων

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, πολιτιστικούς χώρους, περιβαλλοντικά πάρκα και άλλους τόπους μάθησης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής και προβλέπονται ρητά από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 20883/ΓΔ4/2020 (ΦΕΚ 456/Β/13-2-2020), κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους είναι δυνατή η πραγματοποίηση σχολικών περιπάτων, ημερήσιων και πολυήμερων εκπαιδευτικών εκδρομών, εκπαιδευτικών και διδακτικών επισκέψεων, καθώς και μετακινήσεων μαθητών και μαθητριών στο εσωτερικό και στο εξωτερικό, στο πλαίσιο ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων και δράσεων, αθλητικών δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικών ανταλλαγών, αδελφοποιήσεων και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το θεσμικό πλαίσιο θέτει αυστηρές αλλά παιδαγωγικά τεκμηριωμένες διαδικασίες με στόχο την προστασία και την ασφάλεια των μαθητών και μαθητριών, την ουσιαστική ενσωμάτωση των επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την ενίσχυση της εξωστρέφειας και της διασύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία.

1.1 Βασικές αρχές

Η δράση «Πεζοπορία σε περιβαλλοντικά μονοπάτια στον λόφο Περάνθη» βασίζεται σε τρεις βασικές αρχές: α) στη Θετική Ψυχολογία, που εστιάζει στην ενίσχυση της ευεξίας και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από θετικές εμπειρίες (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), β) στην Ταξιδιωτική Παιδαγωγική, η οποία χρησιμοποιεί το ταξίδι ως μέσο βιωματικής μάθησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης και παγκόσμιας συνείδησης (García-Milon et al., 2022), και γ) στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, που προωθεί τη συνειδητοποίηση της

σημασίας της βιωσιμότητας και της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (UNESCO, 2014).

1.2 Η ταυτότητα της διαδρομής

Ο λόφος της Περάνθης (218 μ.) αποτελεί το περιαστικό δάσος στις παρυφές της πόλης της Άρτας και λειτουργεί ως φυσικός σύνδεσμος μεταξύ των παράκτιων υγροτόπων του Αμβρακικού και του ορεινού όγκου των Τζουμέρκων. Είναι επίσης γνωστός με τα ονόματα Βαλαώρα ή Πετροβούνι. Ο λόφος της Περάνθης προσφέρεται ιδανικά για πεζοπορία, τρέξιμο, ορεινή ποδηλασία και εξερεύνηση. Διαθέτει δίκτυο σχεδιασμένων μονοπατιών μήκους περίπου 10 χιλιομέτρων. Η διαδρομή που ακολουθήσαμε διήρκεσε περίπου 1 ώρα και 30 λεπτά και ήταν κυκλική.

1.3 Συνεργασία με φορείς και δίκτυα

Η επιτυχής υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος ενισχύεται μέσα από συνέργειες με τοπικούς και εθνικούς φορείς που διαθέτουν εμπειρία, τεχνογνωσία και δίκτυο επαφών. Ενδεικτικά, η δράση «Πεζοπορία σε περιβαλλοντικά μονοπάτια στον λόφο Περάνθης» υλοποιήθηκε σε συνεργασία με ΕΟΣ Άρτας αλλά εν δυνάμει και από τους παρακάτω φορείς, δίκτυα και πάροχους επιμόρφωσης:

- ΕΟΣ Άρτας – Συμμετοχή σε ορεινές διαδρομές, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και γνωριμία με τη φυσική κληρονομιά της περιοχής.
- Σύλλογος Δρομέων Άρτας – Προώθηση της φυσικής αγωγής, της υγιεινής ζωής και της συμμετοχής σε μαζικές αθλητικές δραστηριότητες.
- ΚΕΠΕΑ Αράχθου & ΚΕΠΕΑ Καρπενησίου – Περιβαλλοντική εκπαίδευση, βιωματικά εργαστήρια, επαφή με τοπικά οικοσυστήματα.
- Δασική Υπηρεσία – Παροχή επιστημονικής και πρακτικής υποστήριξης σε θέματα διαχείρισης δασικών οικοσυστημάτων.
- Πάροχοι επιμόρφωσης Erasmus+ – Σύνδεση με ευρωπαϊκές πρακτικές, ανταλλαγή εμπειριών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

1.4 Σύνδεση με το πρόγραμμα σπουδών

Η δράση «Πεζοπορία σε περιβαλλοντικά μονοπάτια στον λόφο Περάνθης» και ειδικά τα προγράμματα τα περιβαλλοντικά εμπλέκουν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, προσφέροντας διαθεματική και βιωματική μάθηση:

- **Εργαστήρια Δεξιοτήτων** – Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, ομαδικότητας, περιβαλλοντικής συνείδησης.
- **Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων** – Υλοποίηση καινοτόμων δράσεων εκτός της τυπικής τάξης.
- **Μελέτη Περιβάλλοντος** – Γνωριμία με φυσικά τοπία, προστασία και βιώσιμη ανάπτυξη.
- **Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ)** – Ενίσχυση της ενεργούς πολιτεϊότητας, του εθελοντισμού, της κοινωνικής ευθύνης.

- **Φυσική Αγωγή** – Ενίσχυση σωματικής δραστηριότητας μέσα από πεζοπορίες, αθλητικές εκδηλώσεις, ασκήσεις χαλάρωσης και ηρεμίας.
- **Ιστορία** – Σύνδεση με την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής (μονοπάτια, μνημεία, τοπικές παραδόσεις).
- **Φυσικές Επιστήμες** – Παρατήρηση και μελέτη φυσικών φαινομένων, οικοσυστημάτων, καιρού κ.ά.
- **Αισθητική Αγωγή** – Έκφραση εντυπώσεων μέσα από καλλιτεχνικές δημιουργίες.
- **Γεωγραφία** – Προσανατολισμός στο χώρο, μελέτη του γεωφυσικού ανάγλυφου και της ανθρώπινης δραστηριότητας.

2. Στάδια Προετοιμασίας

2.1 Προετοιμασία

Η φάση της προετοιμασίας περιλάμβανε:

- Την οργάνωση και μελέτη του πεδίου (χαρτογράφηση διαδρομής, αξιολόγηση βαθμού δυσκολίας, εντοπισμός σημείων ενδιαφέροντος, καιρικές συνθήκες).
- Την αποστολή ενημερωτικού σημειώματος προς τους γονείς/κηδεμόνες με λεπτομέρειες για τη δράση, τα απαραίτητα υλικά και οδηγίες συμμετοχής.
- Την προετοιμασία των μαθητών/τριών μέσα από συζήτηση στην τάξη για το περιβάλλον, τους κανόνες συμπεριφοράς στη φύση και την εισαγωγή στις έννοιες της αυτοπαρατήρησης και της ενσυνειδητότητας (mindfulness).

2.2 Δράσεις στο Πεδίο

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, υλοποιήθηκαν βιωματικές δραστηριότητες που περιλάμβαναν:

- **Παρουσίαση βασικών αρχών πεζοπορίας στη φύση**, με έμφαση στον σεβασμό στο περιβάλλον και τη συνεργασία.
- **Παροχή οδηγιών και κανόνων ασφάλειας**, τόσο πριν την έναρξη όσο και κατά τη διάρκεια της πορείας.
- **Παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος**, καταγραφή ή σχολιασμός στοιχείων της χλωρίδας και πανίδας.
- **Εφαρμογή τεχνικών mindfulness στη φύση**, με απλές ασκήσεις εστίασης στην αναπνοή, στις αισθήσεις και στους ήχους του περιβάλλοντος.

Οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν με την υποστήριξη και την καθοδήγηση μελών του Ελληνικού Ορειβατικού Συλλόγου Άρτας (ΕΟΣ Άρτας).

2.3 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε σε δύο επίπεδα:

- **Από τον εκπαιδευτικό**, μέσω παρατήρησης της συμμετοχής, συνεργασίας και της γενικής στάσης των παιδιών.

- Από τους μαθητές/τριες, μέσω διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, με τη χρήση ερωτηματολογίου

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο

Αριθμός	Ερώτηση / Αντικείμενο Στοχασμού	Απάντησή μου
1	Πώς ένιωσα κατά την πεζοπορία; (π.χ. χαρά, δυσκολία, ενθουσιασμό, ηρεμία)	
2	Τι μου άρεσε περισσότερο από τη σημερινή δραστηριότητα;	
3	Έμαθα κάτι καινούργιο; Τι ήταν αυτό;	
4	Πώς συνεργάστηκα με την ομάδα μου;	
5	Τήρησα τους κανόνες ασφάλειας και σεβασμού στη φύση;	☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Μερικώς
6	Ποια δεξιότητα νομίζω ότι ανέπτυξα περισσότερο σήμερα;	
7	Τι θα άλλαζα ή θα έκανα διαφορετικά την επόμενη φορά;	
8	Θα ήθελα να ξανασυμμετάσχω σε τέτοια δραστηριότητα; Γιατί;	

Εικόνα 1: Οδηγίες από τα μέλη του ΕΟΣ



Εικόνα 2: Πορεία



3. Βασικά οφέλη πεζοπορίας στο δάσος με μαθητές/μαθήτριες

Σωματική και Ψυχική Υγεία

Βελτίωση φυσικής κατάστασης, ισορροπίας και αντοχής.

Μείωση άγχους και στρες (έρευνες δείχνουν ότι η φύση ηρεμεί το νευρικό σύστημα).

Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσω κίνησης και εξερεύνησης.

Ανάπτυξη αισθητηριακής αντίληψης

Τα παιδιά ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις: ήχοι πουλιών, μυρωδιές φυτών, υφές φύλλων.

Μαθαίνουν να προσέχουν και να παρατηρούν λεπτομέρειες της φύσης.

Εικόνα 3: Mindfulness in nature



Γνωστικά οφέλη

Μαθαίνουν για οικοσυστήματα, φυτά, ζώα και τη σημασία της βιοποικιλότητας.

Ενισχύεται η περιβαλλοντική συνείδηση και η κριτική σκέψη.

Συνδέουν τη θεωρία με την πράξη (π.χ. Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες).

Κοινωνικές δεξιότητες

Καλλιεργείται η συνεργασία μέσα από ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. παρατήρηση, συλλογή στοιχείων).

Ενισχύεται η επικοινωνία, ο σεβασμός και η ομαδικότητα.

Ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ανάγκη προστασίας της φύσης μέσα από τη βιωματική επαφή.

Καλλιεργείται η ευθύνη για τη φροντίδα του περιβάλλοντος.

Εικόνα 4: Δεκατιανό στο δάσος



Καλλιτεχνική και δημιουργική έκφραση

Έμπνευση για ζωγραφική, γραφή, ποίηση ή φωτογραφία εμπνευσμένη από το δάσος.

Δημιουργία ημερολογίου φύσης ή κατασκευών με φυσικά υλικά.

Δραματοποίηση (π.χ. Η κατάρα του Πεύκου)

4. Επίλογος

Η πεζοπορία και η βιωματική μάθηση στη φύση λειτουργούν ως πολύπλευρα εκπαιδευτικά εργαλεία για τους μαθητές και τις μαθήτριες, προσφέροντας οφέλη σε σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό επίπεδο. Η επαφή με χώρους πρασίνου μειώνει το άγχος, ενισχύει τη θετική διάθεση, την ευεξία και τη σωματική αντοχή, ενώ ταυτόχρονα προάγει τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα. Παράλληλα, η σύνδεση με τη φύση αυξάνει την περιβαλλοντική συνείδηση και την οικολογική συμπεριφορά, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά τον τόπο τους και αναπτύσσουν άμεση σχέση με τον χώρο που ζουν. Μέσα από την πεζοπορία,

εξοικειώνονται με δεξιότητες ζωής όπως: η αναγνώριση ενός μονοπατιού, η λήψη αποφάσεων και η αντιμετώπιση προκλήσεων (π.χ. να βοηθούν το ένα το άλλο στα δύσκολα σημεία, να αναδεικνύονται ως επικεφαλής ή «φύλακες» της ομάδας) καλλιεργώντας ανεξαρτησία και υπευθυνότητα. Επομένως, όταν σχεδιάζεται με τον καλύτερο τρόπο και συμβαδίζει με βιωματικές πρακτικές, η πεζοπορία στη φύση μετατρέπεται σε ζωτική εκπαιδευτική εμπειρία. Συνδυάζει τη σωματική δραστηριότητα με τη μάθηση, ενισχύει σημαντικές δεξιότητες ζωής, προάγει ομαδικότητα και αφυπνίζει την περιβαλλοντική συνείδηση. Γι' αυτό αποτελεί ουσιαστική επένδυση για συστηματική ενσωμάτωση σε κάθε σχολικό πρόγραμμα και συμβολή στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων, υπεύθυνων και ανθεκτικών προσωπικοτήτων.

5. Παράρτημα

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες της Ε' τάξης,
Αγαπητοί/ές μαθητές, μαθήτριες,

Την Παρασκευή 7.2.2025 οργανώνουμε τη δράση «Πεζοπορία σε περιβαλλοντικά μονοπάτια στο λόφο Περάνθης» σε συνεργασία με τον Ορειβατικό Σύλλογο Άρτας. Η δράση υλοποιείται στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων της Ε' τάξης και έχει ως σκοπό να φέρει με βιωματικό τρόπο σε επαφή τους μαθητές και τις μαθήτριες με την πεζοπορία στη φύση. Με οδηγούς έμπειρα μέλη του Ορειβατικού Συλλόγου Άρτας θα περπατήσουμε σε σηματοδοτημένα μονοπάτια στο Περιαστικό Δάσος Περάνθης, θα εξερευνήσουμε το δασικό οικοσύστημα και θα μυηθούμε στα μυστικά της πεζοπορίας. Φυσικά όλα αυτά με τις απαραίτητες στάσεις. Φοράμε παπούτσια αθλητικά και φόρμες, σκουφάκι, μπουφάν, σακίδιο πλάτης. Έχουμε μαζί μας ένα ελαφρύ σνακ, φρούτο και ένα μπουκάλι νερό.. Ερχόμαστε με διάθεση να γνωρίσουμε έναν τόσο γνωστό αλλά και άγνωστο τόπο που υπάρχει δίπλα μας.

Με εκτίμηση,
Η Δ/τρια του Σχολείου

Βιβλιογραφία

- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). *A review of research on school field trips and their value in education. International Journal of Environmental & Science Education*, 9(3), 235–245.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- García-Milon, A., Prentice, C., & Whitney, D. (2022). Educational travel experiences and their impact on youth development: A review. *Tourism Management*, 89, 104467. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2022.104467>

UNESCO. (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) - Final Report*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). Υπουργική Απόφαση 20883/ΓΔ4/2020 (ΦΕΚ 456/Β/13-2-2020). Διαθέσιμο σε: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-20883-gd4-2020.html>

«Μουντζούρα»... Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες

Ρόζα Πλαστήρα

Περίληψη

Σε μια κοινωνία που αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς -κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά-, η καλλιέργεια των εκπαιδευόμενων ως ενεργών πολιτών είναι βασική προϋπόθεση ευημερίας. Κρίνεται λοιπόν πιο αναγκαία από ποτέ η αξιοποίηση πρακτικών που θα παροτρύνουν τα παιδιά να επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη και να δρουν με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο. Με αφετηρία αυτό το σκεπτικό, οι μαθητές του εικαστικού τμήματος του Πολιτιστικού Συλλόγου Παναιτωλίου «Χ. Καπράλος» δημιούργησαν μια εφημερίδα εν ονόματι «Μουντζούρα», με θεματολογία γύρω από τον πολιτισμό, τις τέχνες, τα γράμματα και τη διασκέδαση, η οποία χωρίζεται αρχικά σε δύο μέρη -με το ένα να αφορά το 2024 και το άλλο το 2025- και στη συνέχεια σε τέσσερις στήλες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις βασικές εκφάνσεις της ταυτότητας ενός πολίτη του 21^{ου} αιώνα: τα παγκόσμια, τα ευρωπαϊκά, τα εθνικά και τα τοπικά νέα. Ζητούμενο ήταν -μέσα από την όλη διαδικασία-, οι μαθητές να μάθουν να ερευνούν, να μελετούν και να αξιοποιούν πηγές, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη. Εξίσου σημαντικό ήταν να μάθουν να δραστηριοποιούνται στην ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκουν. Γι' αυτό το λόγο, όχι μόνο μοίρασαν στην πόλη τους την εφημερίδα, αλλά πρόσφεραν τα έσοδα από τις πωλήσεις στο Σύλλογο Γονιών Παιδιών με Νεοπλασματική Ασθένεια «Φλόγα».

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, Εικαστικά, Καλές πρακτικές, Εφημερίδα, Εθελοντισμός

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως. Μεταξύ των ικανοτήτων στις οποίες επικεντρώνεται είναι το να ενεργούν οι μαθητές με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο, το να επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη δίνοντας ισόποση έμφαση στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γύρω τους, καθώς και το να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, να είναι ψηφιακά εγγράμματοι και να ανακαλύπτουν τη γνώση κάνοντας ορθή χρήση των πηγών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Προκειμένου να επιτευχθούν οι σύνθετοι αυτοί στόχοι, βασική προϋπόθεση αποτελούν: η υιοθέτηση διαθεματικών και πιο ολιστικών διδακτικών προσεγγίσεων, η αξιοποίηση του άτυπου- κρυφού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, και η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bîrzéa, 2000). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν

διδασκτικές προσεγγίσεις με χαρακτήρα επαγωγικό, σχετικό με την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα, ενεργό, συνεργατικό και κριτικό (Salema, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, κατά το διδακτικό έτος 2024-2025 οι μαθητές του εικαστικού τμήματος του Πολιτιστικού Συλλόγου Παναιτωλίου «Χ. Καπράλος», μπήκαν στη διαδικασία δημιουργίας μιας εφημερίδας με θεματολογία γύρω από τον πολιτισμό, τις τέχνες, τα γράμματα και τη διασκέδαση. Πέρα όμως από το να αρθρογραφήσουν -μαθαίνοντας να συντάσσουν ένα κείμενο, ερευνώντας και αξιοποιώντας πηγές-, βασικός στόχος ήταν να κατανοήσουν τις βασικές εκφάνσεις της ταυτότητάς τους ως πολίτες του 21ου αιώνα: της παγκόσμιας, της ευρωπαϊκής και της εθνικής. Με αυτό το σκεπτικό, η εφημερίδα χωρίστηκε στα δύο -με το ένα μέρος να αφορά το 2024 και το άλλο το 2025- και ακολούθως στα τέσσερα, απαρτιζόμενη από παγκόσμια, ευρωπαϊκά, εθνικά και τοπικά νέα. Στο κείμενο που ακολουθεί περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια υλοποίησης της εν λόγω δράσης.

1. Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη

Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη αποτελεί ένα «πεδίο που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα φιλοσοφικών, πολιτικών και ιδεολογικών προοπτικών, καθώς και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, στόχων και πρακτικών» (Schugurensky & Myers, 2003, 1). Το περιεχόμενό της εστιάζει στην πρόσκτηση –από πλευράς των μαθητών- μιας σειράς εφοδίων προκειμένου να κατανοήσουν πώς να λειτουργούν αποτελεσματικά ως πολίτες (Crick, 1998), αντιλαμβανόμενοι το ρόλο και τις ευθύνες τους στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού κράτους (Kerr, 2003). Ως εκ τούτου, αποτελεί μια δια βίου μάθησης διαδικασία με σκοπό τη δημιουργία κοινωνιών που διέπονται από γνήσιες σχέσεις μεταξύ των μελών τους (O'Shea, 2003), και προωθούν την αμοιβαία επωφελή ανάπτυξή τους, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή, την ενημέρωση και δράση τους σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη εμπεριέχει ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι θα μπορούσαν να στοιχειοθετηθούν σε πέντε άξονες: α) την παροχή γνώσεων (δικαιώματα-υποχρεώσεις, ιστορικά θέματα, ζητήματα της επικαιρότητας κ.λπ.), β) την καλλιέργεια δεξιοτήτων (κριτική σκέψη, πρωτοβουλία, επικοινωνία, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων κ.λπ.), γ) τη διαμόρφωση στάσεων (ενδιαφέρον για τα κοινά, υπευθυνότητα, συμμετοχή κ.λπ.), δ) την εμφύσηση αξιών (γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία, την ισότητα, την αλληλεγγύη κλπ.) και ε) την κατασκευή της ταυτότητας (Hoskins & Crick, 2010). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι στη σύγχρονη, συνεχώς μεταβαλλόμενη και πολυπολιτισμική κοινωνία, οι μαθητές είναι πιο αναγκαίο από ποτέ να αναπτύξουν –μέσω μιας στοχαστικής διαδικασίας- πολλαπλές ταυτότητες (εθνικές, τοπικές και παγκόσμιες), (Banks, 2008). Ωστόσο, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για την ένταξη και δραστηριοποίησή τους στην κοινωνία, βασική προϋπόθεση αποτελεί όχι μόνο η πρόσκτηση των παραπάνω γνώσεων, δεξιοτήτων,

στάσεων και αξιών αλλά και η εφαρμογή τους στην πραγματική ζωή μέσω πρακτικών ενεργού συμμετοχής (Doğanay, 2012). Αυτή η καίριας σημασίας προσέγγιση συμβάλλει στην αντίληψη –από πλευράς των εκπαιδευόμενων- του εγώ σε συνάρτηση με τους άλλους και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (Blackmore, 2016) και βοηθά στην μετατόπισή τους από την παθητική στην ενεργό ιδιότητα του πολίτη, από την απλή και θεωρητική προετοιμασία τους για τη δημόσια σφαίρα στην ένταξη, και από την τυπική στην πιο ουσιαστική τους εμπλοκή στο κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι (Schugurensky και Myers, 2003).

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη όλων των παραπάνω αποτελεί η υιοθέτηση -από πλευράς των εκπαιδευτικών- των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες συνίσταται να έχουν χαρακτήρα: α) επαγωγικό, δίνοντας έμφαση στην επίλυση προβλημάτων ως μέσο γενίκευσης· β) ενεργό, προσφέροντας πρακτική εφαρμογή της μάθησης· γ) επίκαιρο και σχετικό με την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα· δ) συνεργατικό, ενθαρρύνοντας την ομαδική εργασία· ε) διαδραστικό, εστιάζοντας στο διάλογο και την αντιπαράθεση· στ) κριτικό, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να σκεφτούν και ζ) συμμετοχικό, παροτρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να κατασκευάσουν μόνοι τους τη γνώση (Salema, 2005). Ως εκ τούτου, η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών, γι' αυτό και πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, να είναι σε θέση να προσεγγίζει διαθεματικά και πιο ολιστικά τη μαθησιακή διαδικασία, να δίνει ισόποση έμφαση στην παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, να είναι ανοιχτός σε καινοτομίες, να παίρνει πρωτοβουλίες, και κυρίως να αναστοχάζεται τις πρακτικές του (Bîrzéa, 2000).

2. Δημιουργώντας μια εφημερίδα

2.1 Σκεπτικό

Κάθε χρόνο το εικαστικό τμήμα του Πολιτιστικού Συλλόγου Παναιτωλίου «Χρήστος Καπράλος» διοργανώνει μια έκθεση με τα έργα που έχουν φιλοτεχνήσει οι εκπαιδευόμενοι καθώς και μια εθελοντική δράση. Κατά το έτος 2023-2024, οι μαθητές δημιούργησαν μια σειρά από αντικείμενα για ένα χριστουγεννιάτικο μπαζάρ, διαθέτοντας τα έσοδα στο «Χαμόγελο του Παιδιού». Τη φετινή χρονιά, επιλέχτηκε ως εθελοντική δράση η έκδοση μιας εφημερίδας. Δύο ήταν οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή: α) η θέληση της εκπαιδευτικού του τμήματος να εμπλέξει τους μαθητές σε μία τόσο δημιουργική διαδικασία, και β) η πίστη της εκπαιδευτικού ότι η διδασκαλία των τεχνών προσφέρει ευκαιρίες για τη διαμόρφωση των εκπαιδευόμενων ως πολιτών. Ειδικότερα, ακόμα και τα εικαστικά έργα που δημιούργησαν οι μαθητές που παρακολουθούσαν το εν λόγω τμήμα, ήταν εμπνευσμένα από έργα καλλιτεχνών διαφορετικών χωρών και ηπείρων και επομένως διαφορετικής κουλτούρας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές

συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να συνταιριάξουν πολλά και διαφορετικά στοιχεία διαμορφώνοντας την εικαστική και προσωπική τους ταυτότητα. Η εφημερίδα είχε ως σκοπό να αποτελέσει συνέχεια αυτού του εγχειρήματος επιδιώκοντας να κάνει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν και τις βασικές εκφάνσεις της ταυτότητάς τους ως πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Γι' αυτό το λόγο -κατά το σχεδιασμό της-, χωρίστηκε σε δύο μέρη -με το ένα να αφορά το 2024 και το άλλο το 2025-, τα οποία αποτελούνταν από τέσσερις στήλες: τα παγκόσμια, τα ευρωπαϊκά, τα εθνικά και τα τοπικά νέα. Πέρα όμως από το καίριο ζήτημα διαμόρφωσης της ταυτότητας, εξίσου σημαντικοί στόχοι ήταν τα παιδιά να μάθουν να ερευνούν, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία μελέτης και αξιοποίησης των πηγών, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και κυρίως να περάσουν από τη θεωρία στην πράξη συμμετέχοντας ενεργά στην κοινότητα στην οποία ανήκουν. Γι' αυτό το λόγο δεν ασχολήθηκαν μόνο με τη συγγραφή των άρθρων, αλλά και με τη διανομή της εφημερίδας στην πόλη τους και την προσφορά της έναντι συμβολικού αντιτίμου, προκειμένου να συγκεντρωθεί ένα ποσό για το Σύλλογο Γονιών Παιδιών με Νεοπλασματική Ασθένεια «Φλόγα».

2.2 Διαδικασίες

Στο στήσιμο της εφημερίδας πήραν μέρος όλοι οι μαθητές που παρακολουθούσαν το εικαστικό τμήμα του Πολιτιστικού Συλλόγου Παναιτωλίου «Χρήστος Καπράλος» κατά το έτος 2024-2025. Οι μαθητές ήταν συνολικά 38 και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν μεταξύ 6-14 ετών, με τους μικρότερους να φοιτούν στην Α' τάξη Δημοτικού και τους μεγαλύτερους στη Β' τάξη Γυμνασίου.

Πριν από τη δημιουργία της εφημερίδας, και συγκεκριμένα το μήνα Οκτώβριο του 2024, η εκπαιδευτικός ήρθε σε επαφή με τους γονείς των μαθητών επικοινωνώντας τους την ιδέα και ενημερώνοντάς τους ότι η βοήθεια και στήριξή τους είναι βασική προϋπόθεση προκειμένου να καταστεί επιτεύξιμο το εν λόγω εγχείρημα. Έπειτα από τη συγκατάθεση των γονέων, το Νοέμβριο έγιναν οι πρώτες αναθέσεις άρθρων στους μαθητές και τους δόθηκε ένα περιθώριο δύο μηνών για να γράψουν το κείμενό τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι -εκτός των μαθητών του γυμνασίου- για τους μαθητές των Δ', Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικού η συγγραφή ενός άρθρου θα ήταν μια χρονοβόρα και κουραστική διαδικασία, η εκπαιδευτικός ετοίμασε ατομικά σχεδιαγράμματα προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι. Ειδικότερα, για κάθε θέμα προτεινόταν η ενδεικτική δομή, δίνονταν ιδέες για τον πρόλογο και τον επίλογο ενώ κάθε παράγραφος του κυρίως θέματος αποτελούταν από ερωτήσεις προς τους μαθητές, στις οποίες καλούνταν να απαντήσουν αναζητώντας πληροφορίες στην ενδεικτική βιβλιογραφία που είχε επισυνάψει η εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα, στους μαθητές δόθηκε το ελεύθερο να αναζητήσουν και δικές τους πηγές, αλλά τονίστηκε ότι είναι αναγκαίο να αποφύγουν τις αυτούσιες αναφορές και προτάθηκε να γράφουν ένα νόημα των όσων ερευνούν με το δικό τους τρόπο. Τα κείμενα προβλεπόταν να έχουν έκταση 300-500 λέξεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την ανάθεση των άρθρων, η εκπαιδευτικός έπαιρνε το χρόνο να συζητήσει με κάθε

μαθητή ξεχωριστά το θέμα του, ενώ ήταν πάντα στη διάθεση εκπαιδευόμενων και γονέων για οποιαδήποτε διευκρίνιση. Σε περίπτωση που οι γονείς αδυνατούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές, η έρευνα και συγγραφή γινόταν με την καθοδήγηση του μαθητή από την εκπαιδευτικό κανονίζοντας μια ξεχωριστή συνάντηση. Παρόμοιου τύπου συναντήσεις διεξήχθησαν σε περιπτώσεις που η εκπαιδευτικός -διαβάζοντας τα άρθρα- αντιλαμβανόταν ότι ο μαθητής είτε είχε λιγότερο ενεργό ρόλο στη συγγραφή από ότι προβλεπόταν, είτε δεν είχε κατανοήσει το θέμα εις βάθος.

Η παραπάνω διαδικασία έγινε σε δύο κύματα. Το Νοέμβριο μοιράστηκαν τα άρθρα που αφορούσαν το 2024 και τον Ιανουάριο τα άρθρα που αφορούσαν το 2025. Τον Απρίλιο έγινε η επιμέλεια των κειμένων και η γραφιστική επιμέλεια από την εκπαιδευτικό, ενώ το Μάιο ξεκίνησε η εκτύπωση και διανομή της εφημερίδας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι στους μαθητές του γυμνασίου έγινε ανάθεση δύο άρθρων ενώ για τα μικρότερα ηλικιακά παιδιά των Α', Β' και Γ' τάξεων που δε θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στη συγγραφή ενός εκτενούς άρθρου, αποφασίστηκε να φτιαχτεί μια διαφορετική στήλη προκειμένου να συμμετέχουν με ένα πιο απλό τρόπο στη διαδικασία. Έτσι, στο σαλόνι της εφημερίδας φτιάχτηκε μια 'χρονοκάψουλα', με τους μαθητές να καλούνται να εκφραστούν συνεχίζοντας μία από τις παρακάτω προτάσεις: «Που θέλω να φτάσω...», «Υπόσχομαι στον εαυτό μου ότι...», «Δε θα ξεχάσω ποτέ...», «Ήταν μια εξαιρετική ημέρα...».

Εικόνα 1: Το σαλόνι της εφημερίδας



2.3 Θέματα

Όσον αφορά τη θεματολογία της εφημερίδας, τα άρθρα αφορούν τον πολιτισμό, τέχνες, τα γράμματα και τη διασκέδαση. Δε σχετίζονται μόνο με την επικαιρότητα· πολλές φορές η εφημερίδα παίρνει τη μορφή χρονολογίου, αφορμώμενη από επετείους και ανατρέχοντας σε γεγονότα που αξίζει να σχολιαστούν. Τα θέματα επιλέχθηκαν με δύο κριτήρια: τη σπουδαιότητά τους και το κατά πόσο κοντά βρίσκονταν στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων. Συνολικά γράφτηκαν 22 άρθρα - 11 για το 2024 και 11 για το 2025. Σε κάθε ένα από τα δύο μέρη της εφημερίδας τα 4 άρθρα αφορούσαν παγκόσμια νέα, τα 3 ευρωπαϊκά και από 2 άρθρα ήταν αφιερωμένα στα εθνικά και τα τοπικά νέα αντίστοιχα. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται αναλυτικά τα θέματα κάθε μέρους και κάθε στήλης.

Πίνακας 1: Τα θέματα της εφημερίδας

	2024	2025
Παγκόσμια νέα	1. 30 Χρόνια Friends 2. Αποχαιρετώντας τη Maggie Smith 3. Stephen King: Μισός αιώνας διαβάζοντας το «Βασιλιά του τρόμου» 4. Ολυμπιακοί Αγώνες - Γαλλία 2024	1. Η φάρμα των ζώων 2. Squid Game: Περιμένοντας με αγωνία το μεγάλο φινάλε 3. Monopoly: Σχεδόν ένας αιώνας ιστορία 4. Hard Rock Cafe: Ένα καφέ - μπαρ σε μουσείο
Ευρωπαϊκά νέα	1. European Day of Languages! 2. Οι καμπάνες της Παναγίας των Παρισίων ηχούν ξανά... 3. Πολιτιστικές Πρωτεύουσες της Ευρώπης	1. Ένα σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας στην Ελλάδα! 2. 30 χρόνια πριν... Το PlayStation1 φτάνει στην Ευρώπη 3. 2025: Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης για τη Ψηφιακή Ιθαγένεια
Εθνικά νέα	1. 100 Χρόνια από τη γέννηση του Ε. Σπαθάρη 2. Εγκαίνια μουσείου Γαΐτη-Σίμωσι στην Ίο	1. «Στο Παρά Πέντε» εδώ και 20 χρόνια... 2. 2025: Έτος Μίκη Θεοδωράκη. Ένα σύντομο χρονολόγιο...
Τοπικά νέα	1. Έκθεση Ζωγραφικής του Εικαστικού Τμήματος του Π.Σ. Παναιτωλίου «Χ. Καπράλος» 2. Συνέντευξη: 20 χρόνια Central Cafe	1. Καπναποθήκες Παπαστράτου 2. Το μουσείο του Παναιτωλιώτη γλύπτη Χρήστου Καπράλου

Αξίζει να σημειωθεί ότι το logo, το artwork του οπισθόφυλλου και η πλειοψηφία των εικόνων που συνοδεύει τα άρθρα φιλοτεχνήθηκαν από τους μαθητές του τμήματος.

Κλείνοντας, με τη δράση να έχει πια ολοκληρωθεί, οποιοσδήποτε μπορεί πλέον να διαβάσει την εφημερίδα ελεύθερα πατώντας στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://issuu.com/rosaplastira/docs/>. Εναλλακτικά, μπορεί να λάβει αντίγραφο κατόπιν συνεννόησης με τη συγγραφέα.

Εικόνα 2: Εξώφυλλο και οπισθόφυλλο της εφημερίδας



3. Αποτίμηση

Έχοντας ολοκληρώσει την εθελοντική δράση και περνώντας σε μία φάση αναστοχασμού, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το εγχείρημα στέφθηκε με επιτυχία για τρεις λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι η ίδια η διαδικασία δημιουργίας της εφημερίδας κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών, με αποτέλεσμα να έχουν ισχυρά κίνητρα μάθησης και ακολούθως να φέρουν εις πέρας το σύνθετο έργο το οποίο τους ανατέθηκε. Επίσης, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι η δράση λειτούργησε ως ένα βαθμό αντισταθμιστικά έναντι του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές έχουν συνηθίσει να αξιοποιούν το διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα. Στη δική μας περίπτωση περιηγήθηκαν σε ιστοτόπους με σκοπό την αναζήτηση και σύνθεση πληροφοριών. Με αυτό τον τρόπο, αφενός ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, τη συλλογιστική και τις ερευνητικές τους δεξιότητες, και αφετέρου συνειδητοποίησαν ότι ο ψηφιακός κόσμος δεν είναι μόνο μέσο διασκέδασης αλλά και εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης.

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο η δημιουργία της εφημερίδας ήταν επιτυχής, είναι η άριστη συνεργασία που υπήρχε μεταξύ των γονέων και της εκπαιδευτικού. Ο αμοιβαίος συντονισμός, η συνέπεια, η από κοινού λήψη αποφάσεων - επίλυση προβλημάτων και η αμφίδρομη επικοινωνία, ήταν καθοριστικοί παράγοντες για την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής σχέσης που μόνο θετικές συνέπειες είχε για τους

μαθητές. Εν ολίγοις η εκπαιδευτικός 'υπολόγιζε' στην υποστήριξη των γονέων και οι γονείς με τη σειρά τους την εμπιστεύτηκαν, κατανοώντας ότι προτεραιότητά της - μέσα από κάθε δραστηριότητα στην οποία εμπλέκει τους μαθητές- είναι η ουσιαστική και ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Ο τρίτος λόγος επιτυχίας της εφημερίδας είναι ο βαθμός στον οποίο κινητοποίησε την τοπική κοινωνία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο Πολιτιστικός Σύλλογος Παναιτωλίου «Χ. Καπράλος» έχει μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, καθίσταται προφανές ότι η εκτύπωση 200 συνολικά εφημερίδων θα ήταν αδύνατο να υποστηριχθεί οικονομικά. Το πρόβλημα αυτό ήρθε να λύσει το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Παναιτωλίου, στο οποίο υπηρετούσε και η εκπαιδευτικός που ήταν υπεύθυνη για τη δράση. Θέλοντας να στηρίξει τη δράση των τοπικών συλλόγων, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επέτρεψε να γίνει η εκτύπωση στο σχολείο με αποτέλεσμα το εικαστικό τμήμα να πρέπει να εξασφαλίσει μόνο το απαραίτητο μελάνι και χαρτί για την εκτύπωση. Ωστόσο, η στήριξη της κοινότητας δε σταμάτησε εκεί. Γονείς, συνάδελφοι και φίλοι έσπευσαν να αγοράσουν όσο το δυνατόν περισσότερα αντίτυπα για να στηρίξουν το σκοπό, μοιράζοντας την εφημερίδα σε αγαπημένα τους πρόσωπα και αφήνοντας από μια φυλλάδα στα αγαπημένα τους 'στέκια'. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο εξασφάλισαν την πώληση όλων των αντιτύπων αλλά ταυτόχρονα συνέβαλαν στη διάχυση αυτής της δράσης. Τέλος, επιχείρηση εστίασης του χωριού, αποφάσισε να επιλέξει ένα από τα έργα της εφημερίδας που είχε φιλοτεχνηθεί από τους μαθητές και να το χρησιμοποιήσει για διαφημιστικούς σκοπούς, μετατρέποντάς το σε ποτηράκι καφέ take-away.

Εικόνα 3: Τοπική επιχείρηση εστίασης μετατρέπει έργο της εφημερίδας σε ποτηράκι καφέ take - away



Κλείνοντας η διαδικασία συγγραφής και έκδοσης μιας εφημερίδας ήταν μια δημιουργική, αλλά συνάμα κοπιαστική και ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία. Αν και πρόκειται για μια σπουδαία πρωτοβουλία οι προκλήσεις είναι πολλές: η χρηματοδότηση και οι πόροι, ο ελλιπής εξοπλισμός προκειμένου η αναζήτηση και επεξεργασία των πληροφοριών να γίνεται -ιδανικά- από κοινού με τον εκπαιδευτικό, οι ισορροπίες που πρέπει να υπάρχουν στη σχέση γονέων-εκπαιδευτικού, η

ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης και η εύκολη προσβασιμότητα των μαθητών σε αντίστοιχα λογισμικά, η 'ανοιχτότητα' στην ευρύτερη κοινότητα κ.ο.κ. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έχοντας τα κατάλληλα κίνητρα μπορεί να ξεπεράσει τις παραπάνω δυσκολίες και να προσφέρει στους μαθητές ουσιαστικές εμπειρίες, δίνοντας έμφαση σε δεξιότητες, όχι μόνο μάθησης, επιστήμης, νου και τεχνολογίας, αλλά κυρίως ζωής!

Βιβλιογραφία

- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. doi: 10.3102/0013189X08317501
- Bîrzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Project on 'Education for Democratic Citizenship'. Strasbourg, 20 June, 2000. DGIV/EDU/CIT (2000) 21.
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship 22 September 1998*. London: QCA.
- Doğanay, A. (2012). A Curriculum Framework for Active Democratic Citizenship Education. In Print, M., Lange, D. (Eds) *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp.19-39). Rotterdam: SensePublishers. doi: 10.1007/978-94-6209-167-2_3
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκός Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Sigalas, E., & De Coster, I. (2018). *Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στο Σχολείο στην Ευρώπη: 2017*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/617726>
- Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121–137. doi: <http://www.jstor.org/stable/40664654>
- Kerr, D. (2003). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Journal of Social Science Education*, 2(1), 1-10. doi: 10.4119/jsse-287
- O'Shea, K. (2003). *Education for democratic Citizenship 2001-2004: A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Salema, M.-H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes. *Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49.
- Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2008). Citizenship Education: Theory, Research and Practice. *Encounters in Theory and History of Education*, 4(1), 1-10. doi:10.24908/eoe-ese-rse.v4i0.655

Η οργάνωση και λειτουργία Ομίλου Εφημερίδας στο πλαίσιο της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή/και αναπηρία. Δυο χρόνια λειτουργίας, Αναστοχασμός, μια καλή πρακτική

Μπαρμπουδάκη Ελένη & Ελεωνόρα Σωτήρη

Περίληψη

Η έννοια της «ένταξης» στην εκπαίδευση αφορά σε συστημική μεταρρύθμιση και περιγράφει αλλαγές στα περιεχόμενα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές στην εκπαίδευση για την υπέρβαση των εμποδίων (General Comment No. 4, Ηνωμένα Έθνη, 2016, παρ. 11). Στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών δρομολογείται τις τελευταίες δεκαετίες μια στροφή προς την έννοια και πρακτική της ένταξης μέσω της “συμπερίληψης” μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, ως διαδικασία ωφέλιμη για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (Στασινός, 2020). Κινητοποιημένες σε αυτή τη βάση οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Ένταξης και της Σχολικής Βιβλιοθήκης οργάνωσαν και υποστηρίξαν παρέμβαση για τη λειτουργία Ομίλου Εφημερίδας με σκοπό τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την κινητοποίησή τους και την υποστήριξή τους στο πλαίσιο των αρχών του Δημοκρατικού Σχολείου, το οποίο βασίζεται στις αρχές της Παιδαγωγικής Freinet. Δουλεύοντας με τις τεχνικές “Συμβούλιο της Τάξης”, “Σχολικό Έντυπο” και “Ραδιόφωνο”, η παρέμβαση προέκρινε τους πολλαπλούς εγγραμματισμούς (γνωστικό-μαθησιακό, συναισθηματικό, ψηφιακό-τεχνολογικό) επιδιώκοντας την άρση των εμποδίων.

Λέξεις-κλειδιά: όμιλος εφημερίδας, συμπερίληψη, παιδαγωγική Freinet, πολλαπλοί εγγραμματισμοί.

0. Εισαγωγή

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορά στην ισότητα, στην άρση των εμποδίων και των διακρίσεων (Ainscow, Booth & Dyson, 2004) μεταξύ των ατόμων του μαθητικού πληθυσμού ενός κοινωνικού συνόλου. Στην Ελλάδα κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση πολιτικών παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε αρχικά ο όρος “ενσωμάτωση”, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες προάγονται, σε μια προσπάθεια να υιοθετηθούν τα ποικίλα προς την κατεύθυνση αυτή επιστημονικά ευρήματα, πρακτικές συμπερίληψης. Υπάρχει διαφορά μεταξύ των όρων “ενσωμάτωση” και “συμπερίληψη” (integration /inclusion) καθώς, ενώ η ενσωμάτωση εστιάζει κυρίως στη φυσική παρουσία στον ίδιο χώρο, η συμπερίληψη προάγει μια ενεργή συμμετοχή των ατόμων και προσαρμογή των περιεχομένων, των μέσων και των

μεθόδων για όλους τους συμμετέχοντες (Σιδέρης, Γ., 2019). Κάθε προσπάθεια αλλαγής της πολιτικής της σχολικής μονάδας, από τον αρχικό σχεδιασμό της, προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να εδράζεται σε συγκεκριμένες παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας, του προγράμματος και των δράσεων στους χώρους του σχολείου, να διερευνά ορισμένους εξ αρχής δείκτες μέσω της διαπραγμάτευσης συγκεκριμένων ερωτημάτων, ώστε, εν τέλει, να χρησιμοποιηθεί από το προσωπικό του σχολείου για την ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την προώθηση της ιδέας “ένα σχολείο για όλους” (Booth & Ainscow, 2011). Οι παράμετροι που περιγράφει και στις οποίες αναλύεται μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευση αφορούν:

- στη δημιουργία κουλτούρας συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον,
- στο σχεδιασμό και την οργάνωση συμπεριληπτικών πολιτικών και
- στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Booth & Ainscow, 2011).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεσμοί, λειτουργίες και νόμοι επιχειρούν να Περιγράψουν παρεμβάσεις και ρυθμίσεις στην προσπάθεια δόμησης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), που παρέχουν εξειδικευμένη υποστήριξη σε μαθητές με ήπιες έως μέτριες μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρία, και η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ), η οποία προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια, στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και λειτουργούν εντός του γενικού σχολείου. Τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) δημιουργούνται για τη συνεργασία και τον συντονισμό των σχολικών μονάδων, ενώ τα Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΚΕΔΑΣΥ) παρέχουν διαγνωστική και συμβουλευτική υποστήριξη σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι Σχολικές Βιβλιοθήκες (ΣΒ), τέλος, λειτουργώντας εντός των σχολικών μονάδων ενισχύουν με δράσεις ανοιχτές στην κοινότητα του σχολείου την συμπερίληψη των μαθητών με Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρία.

Σε ό,τι αφορά το νομικό πλαίσιο μια σειρά Νόμων (1143/1981, 1566/1985, 1824/1988, 1771/1988, 2817/2000, 3699/2008, 4115/2013) προσπάθησαν να περιγράψουν το ύφος της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης για την ένταξη και τη συμπερίληψη, λαμβάνοντας, με καθυστέρηση κάποιες φορές, υπόψη τις διεθνείς ερευνητικές και επιστημονικές πρακτικές. Από τους πλέον σημαντικούς ο Νόμος 3699/2008, που κατοχυρώνει την υποχρεωτική Ειδική Αγωγή ως αναπόσπαστο κομμάτι της Γενικής Εκπαίδευσης. Εισάγοντας τον όρο «Σχεδιασμός για όλους» αναγνωρίζει ίσα δικαιώματα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθώντας το Νόμο 2817 του 2000, ο οποίος συμπεριλάμβανε θετικές διατάξεις για την Ειδική Αγωγή και ένταξη, προωθώντας τη συμπερίληψη. Ακολούθησε ο Νόμος 4115 του 2013 που προάγει τη συμπερίληψη περιγράφοντας τη λειτουργία των ΤΕ και της ΠΣ στα γενικά σχολεία. Πολλές ερμηνευτικές εγκύκλιοι και υπουργικές αποφάσεις για την ερμηνεία των νόμων αποτυπώνουν την προσπάθεια –όχι πάντα επιτυχή – περιγραφής και προσφοράς της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην

Ελλάδα, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Τα ΤΕ, η ΠΣ και οι ΣΒ, λειτουργώντας εντός των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή αυτής της υποστήριξης, καθώς οι ανάγκες των μαθητών/τριών συχνά δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά στη γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ και της ΠΣ σχεδιάζουν και υποστηρίζουν εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ κάθε μαθητή/τριας. Παράλληλα, οι ΣΒ στοχεύουν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών της σχολικής κοινότητας, προσφέροντας πρόσβαση στην πληροφορία και ενισχύοντας την κριτική σκέψη και τη φιλαναγνωσία (ΦΕΚ τεύχος Β', αρ. φύλλου 1784/02-12-03).

Σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματική λειτουργία τόσο του ΤΕ, της ΠΣ όσο και της ΣΒ αποτελεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών και όλων των μελών της κάθε σχολικής μονάδας. Αυτού του είδους οι πρακτικές, που βασίζονται σε θεσμοθετημένες διαδικασίες λειτουργούν πάντα θετικά υποστηρίζοντας την προσπάθεια για τη δημιουργία κουλτούρας συμπερίληψης στα σχολεία, προσφέροντας πολλά οφέλη σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες αλλά και στους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς (Raju et al., 2022). Παρέχοντας τη δυνατότητα για ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων, για ολιστική και σφαιρική προσέγγιση, συμβάλλουν στην καλλιέργεια κουλτούρας αποδοχής, σεβασμού και ισότητας μεταξύ των συναδέλφων.

Πρακτικές συνεργασίας εκπαιδευτικών στα σχολεία αφορούν

σε: · παρατήρηση μαθητών/τριών,

· συνεργασίες ειδικών,

· επικοινωνία ποικίλων στοιχείων/δεδομένων για την καλύτερη ενημέρωση όλων σε μεμονωμένες συναντήσεις και συλλόγους διδασκόντων,

· διερεύνηση και αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ μαθητών/τριών με ποικίλα εργαλεία,

· εκπόνηση ΕΠΕ και ορισμό εκπαιδευτικών στόχων,

· σχεδιασμό, οργάνωση και υποστήριξη στοχευμένων παρεμβάσεων με την άσκηση παιδαγωγικού έργου βάσει των αναγκών των μαθητών και των εκθέσεων των ειδικών επιστημόνων,

· ισότιμη και ουσιαστική συμμετοχή στη διδασκαλία εντός της γενικής τάξης αλλά και διαφοροποίηση των περιεχομένων μαθησιακών αντικειμένων και

· οργάνωση και υποστήριξη δράσεων στον χώρο του σχολείου, οι οποίες έχουν χαρακτήρα συμπερίληψης και στοχεύουν στην ενίσχυση ποικίλων δεξιοτήτων.

Όλες αυτές οι πρακτικές –ενδεικτικά αναφέρθηκαν εδώ κάποιες– αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την ενδυνάμωση των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και βοηθούν στην ουσιαστική, ισότιμη, ποιοτική διδασκαλία των μαθητών/τριών με θετικά αποτελέσματα στον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Σούλης, 2008).

Σε κάθε τέτοιου είδους παρέμβαση, είτε εντός της γενικής τάξης, είτε στο ΤΕ, είτε στο χώρο της ΣΒ, συνίσταται η υλοποίηση των συμπεριληπτικών πολιτικών του εκάστοτε σχολείου, όταν αφορά σε όλους/λες τους/τις μαθητές/τριες (Paulsrud & Nilholm, 2023; Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Ωστόσο, στην πράξη, κάθε σύμπραξη και συνεργασία εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών αναπόφευκτα συναντά εμπόδια και δυσκολίες. Διαφωνίες στην προσέγγιση ή στο γνωστικό υπόβαθρο, στη διαχείριση/αντιμετώπιση στερεότυπων σχετικά με τους ρόλους και τον τρόπο δράσης καθενός/μιάς από αυτούς/τές, διαφορές στην ορολογία που χρησιμοποιείται, αλλά και χρονικοί περιορισμοί (ποιος;, πότε;, πού;), είναι “δυσπραγίες”, οι οποίες ενδέχεται να εμποδίζουν την αποτελεσματική συνεργασία (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Η συχνή και συστηματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η περιγραφή ξεκάθαρων, ευκρινών ρόλων, ο αμοιβαίος σεβασμός, η διάθεση χρόνου από κοινού για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας και των όποιων παρεμβάσεων, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις (Βεκύρη & Κωτούλας, 2005). Τέλος, σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη συνεργασία εκπαιδευτικών διαδραματίζει η κουλτούρα του σχολείου αλλά και η διοίκησή του (Τζινινίκου, 2015). Με αυτό τον τρόπο διερευνώνται και δοκιμάζονται πιθανές παρεμβάσεις και αποτελεσματικές λύσεις σε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2008).

2. Μεθοδολογία

2.1 Διερευνώντας τη δυναμική της δημιουργίας του Ομίλου της Εφημερίδας

Στο δημοτικό σχολείο στο οποίο αναπτύχθηκε η παρούσα παρέμβαση αρχικά διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα περαιτέρω υποστήριξης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με πρακτικές συμπερίληψης και δράσεις εκτός της σχολικής τάξης. Πιο αναλυτικά, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το σχολικό έτος 2023-2024 λειτούργησε για πρώτη χρονιά το ΤΕ στο συγκεκριμένο σχολείο, το οποίο στελεχώθηκε από μόνιμη εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Έτσι, σε συνεργασία με τη διεύθυνση, οργανώθηκε και ολοκληρώθηκε ένας σημαντικός αριθμός αξιολογήσεων μαθητών/τριών και η διερεύνηση του μαθησιακού προφίλ τους για την περιγραφή των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν. Χρησιμοποιήθηκαν σε στοχευμένες, προκαθορισμένες συναντήσεις, άτυπες δοκιμασίες διερεύνησης μαθησιακών γνωστικών δεξιοτήτων, παρατήρηση και συμπλήρωση φορμών παρατήρησης ανά περίπτωση μέσα στη γενική τάξη, καταγραφή ιστορικού και κοινωνικού ιστορικού σε συναντήσεις με τους γονείς μαθητών/τριών. Από αυτές τις διαδικασίες φάνηκε ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων ο βαθμός εμπλοκής των

μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός της γενικής τάξης έφθινε όσο τα αντικείμενα και οι δραστηριότητες απαιτούσαν πρότερες γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τη γλώσσα και τα μαθηματικά και όσο ο βαθμός δυσκολίας τους αύξανε. Για κάποιους/ες, οι οποίοι/ες αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες (ΔΕΠΥ, ΕΜΔ όπως δυσλεξία, δυσαριθμία, δυσπραγία ή/και αυτισμό), η καθημερινότητα στην τάξη χαρακτηριζόταν από διαρκή “σύγκρουση” με όσα “δεν έκαναν καλά”, όλα όσα “δεν κατάφερναν”, με “τον χρόνο που δεν ήταν συγκεντρωμένοι/νες” ακόμα και για όσους/ες εν τω μεταξύ είχαν ενταχθεί στο ΤΕ, όπου τα περιεχόμενα ήταν διαφοροποιημένα και οι παρεμβάσεις είχαν σαφή στόχευση και υποστηρικτικό χαρακτήρα. Έτσι ορίστηκε, ως προτεραιότητα, να οργανωθούν παρεμβάσεις με επίκεντρο τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, καθώς είχε παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές είχαν κινητοποιηθεί και ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα σε δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στο ΤΕ πειραματικά (για παράδειγμα μικρής εμβέλειας project σε ποικίλες θεματικές) και στις οποίες δεν απαιτούνταν πρότερες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά τα περιεχόμενα και τα βήματα συνδιαμορφώνονταν κατά την αλληλεπίδραση με τους ίδιους/ιες μαθητές/τριες στην πορεία, όσο αναδύονταν οι πραγματικές ανάγκες τους.

Σε αυτή τη βάση διερευνήθηκε η προοπτική να οργανωθούν συμπράξεις με εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου οι μαθητές/τριες που αντιμετώπιζαν δυσκολίες να “γίνουν ορατοί”, να συμμετέχουν πιο ενεργά σε δράσεις, να τύχουν ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους και υποστήριξης των δεξιοτήτων τους. Η πιο ώριμη από τις προτάσεις, η οποία αφορούσε στη συμπερίληψη μαθητών/τριών, προέβλεπε τη δημιουργία Ομίλου Εφημερίδας στο σχολείο. Από τις συζητήσεις που ακολούθησαν προέκυψε η σύμπραξη των εκπαιδευτικών των υπευθύνων του ΤΕ και της ΣΒ. Το σχολικό έτος 2023-2024 η ΣΒ εντάχθηκε για πρώτη φορά στο Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών (ΔΣΒ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με σκοπό να λειτουργήσει ως χώρος ανοικτής πρόσβασης και ανάπτυξης δράσεων με επίκεντρο το βιβλίο. Συνιστώντας χώρο ο οποίος προσφέρεται και μπορεί να παρέχει υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες, καθώς δίνει δυνατότητα να διερευνήσουν θέματα που τους αφορούν μέσω της πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο, να εμβαθύνουν στα ενδιαφέροντά τους, να ψυχαγωγηθούν ξεφυλλίζοντας βιβλία και προχωρώντας στον δανεισμό τους, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως τόπος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς και ως δίαυλος για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Σε αυτή τη βάση η συνεργασία-σύμπραξη των δυο εκπαιδευτικών σε ένα “καινούργιο” πεδίο στόχευσε στην “αποποίηση” όποιων προηγούμενων κριτηρίων αποκλεισμού μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους σε μια δράση, όπως “επίδοση”, “αξιολόγηση”, “ευχέρεια”, “ταχύτητα”, “απομνημόνευση”, “ορθογραφία” κλπ. Στόχευση ήταν η δημιουργία ενός νέου ανοιχτού τύπου σύμπραξης όλων, θεμελιωμένου στις αρχές της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής και

της παιδαγωγικής

Freinet (Freinet, 1969), σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, σίγουρα διαφορετικό από αυτό των μαθησιακών αντικειμένων κάθε τάξης. Πλαίσιο που εντασσόταν στο σχολικό χώρο και στο ωράριο των μαθημάτων ή/και του ολοήμερου προγράμματος αλλά απείχε από στερεότυπα όπως “καλός/ή μαθητής/τρια”, “αδύνατος/η μαθητής/τρια”, “μαθητής/τρια με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”.

2.2 Η παιδαγωγική Freinet και οι τεχνικές που βάζουν στο προσκήνιο το μαθητή/τρια

Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου προσέγγισης της κοινότητας των μαθητών/τριών για τη συμπερίληψη όλων και την υποστήριξή τους σε ένα διαφορετικό περιβάλλον-πεδίο παρέμβασης και εργασίας δεν ήταν διόλου τυχαία. Ούτε σε ό,τι αφορά τη στόχευση – την έκδοση εφημερίδας- ούτε σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική προσέγγιση. Η σχολική εφημερίδα είναι δραστηριότητα που περιγράφεται εξίσου σε ένα επίπεδο εσωτερικών διεργασιών (συντακτική ομάδα) και σε επίπεδο εξωστρέφειας, λειτουργώντας ως δημόσιο “πρόσωπο” του σχολείου στην κοινότητα. Η επιλογή και εργασία στη βάση των αρχών της παιδαγωγικής Freinet με τις τεχνικές «συμβούλιο της τάξης», αρχικά, και στη συνέχεια τις τεχνικές «εφημερίδα» και «ραδιόφωνο», αποτέλεσε επιλογή με κοινωνικο-πολιτικό, εκπαιδευτικό όραμα στην προσπάθεια ανάπτυξης συμπεριληπτικών πολιτικών στον χώρο του σχολείου. Στην προσέγγιση αυτή οι μαθητές/τριες λογίζονται ως δημιουργικές ισότιμες οντότητες, αναγκαία “κύτταρα” που συνεισφέρουν αναλαμβάνοντας ρόλους στην ομάδα, συμβάλλοντας ουσιαστικά στο τελικό αποτέλεσμα, σύμφωνα με τις δυνατότητές του/της καθενός/καθεμίας. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική περιγράφει την εισαγωγή μιας σειράς αξιών στη σχολική ζωή, όπως αυτές της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της ισότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, όχι ως γνώση αλλά ως βίωμα. Με αυτό τον τρόπο ενδυναμώνει τους /τις μαθητές/τριες για την “αναφορά” τους σε κάθε πράξη στο σχολικό αλλά και στο εξωσχολικό περιβάλλον (Freinet, 1969).

Εικόνα 1: Η συντακτική ομάδα δουλεύει με την τεχνική “Συμβούλιο της Τάξης”



Από την αρχή της λειτουργίας του Ομίλου, τον Σεπτέμβριο του 2023, η ολομέλεια, όποτε γινόταν συνάντηση της, λειτουργούσε ως κοινότητα. Έτσι αναπτύσσονταν η συνεργασία στα θέματα που αναλάμβανε κάθε υποομάδα, η αλληλοβοήθεια για τη διεκπεραίωση και ολοκλήρωση των project-της έρευνας και της διερεύνησης των θεμάτων. Συγκεκριμένα, στις αρχές κάθε περιόδου εργασίας, περίπου στην αρχή κάθε μήνα, από την πρώτη στιγμή λειτουργίας του Ομίλου, συγκαλούνταν συμβούλιο της ομάδας -«το συμβούλιο της τάξης»-, όπου όλοι, ακόμα και οι δύο εκπαιδευτικοί, συμμετείχαν με ισότιμο δικαίωμα μιας ψήφου στις αποφάσεις που παίρνονταν συλλογικά. Έτσι αναπτύχθηκε το δημοκρατικό πνεύμα, ενδυναμώθηκαν αξίες όπως ο αλληλοσεβασμός, η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια σε θετικό κλίμα χωρίς ανταγωνισμό, η αναγνώριση των ικανοτήτων του καθενός ξεχωριστά και η υποστήριξή όλων. Η τεχνική Freinet, για την οποία η ομάδα είχε ενημερωθεί και εμπυχωθεί να ακολουθεί, συνέβαλε σε αυτό. Ως αποτέλεσμα αυτού του τρόπου δουλειάς όλοι/ες οι μαθητές/τριες δεν δίστασαν να συμμετέχουν με προτάσεις, ανέλαβαν ρόλους και ευθύνες, βίωσαν την ομάδα ως υπόθεση συλλογική και δική τους (Λάχλου κ.ά, 2019). Όλα όσα παρατηρήθηκαν από την πρώτη περίοδο λειτουργίας της ΣΒ και του ΤΕ την περίοδο του Σεπτεμβρίου 2023 έκαναν περισσότερο εμφανές ότι οι εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης των μαθητών/τριών έτυχαν προσοχής από μέρους τους, προσέλκυσαν το ενδιαφέρον τους και ενίσχυσαν την ενεργή συμμετοχή τους.

2.3 Η δημιουργία του Ομίλου της Εφημερίδας, ένα ημερολόγιο της παρέμβασης

Ο Όμιλος Εφημερίδας συστάθηκε με βάση τους όρους και τις διατάξεις που προβλέπονται από το αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο (ΦΕΚ τεύχος Β', αρ. φύλλου 4509/25-08-22) τον Σεπτέμβριο του 2023. Λειτουργήσε στους χώρους του σχολείου -στους χώρους ΣΒ και του ΤΕ- δύο φορές την εβδομάδα, Τρίτη και Πέμπτη, από τις 13:15 ως τις 14:00 και τα δυο έτη, διάρκεια η οποία στην πορεία αποδείχτηκε ότι δεν ήταν αρκετή για τους/τις μαθητές/τριες των τάξεων Δ', Ε' και Στ' που μετείχαν, καθώς συχνά δήλωναν ότι θα ήθελαν να παραμένουν περισσότερο. Κάποιοι/ες εκ των

συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών παρακολουθούσαν τον Όμιλο την Τρίτη, άλλοι/ες την Πέμπτη, ενώ υπήρχαν, και μαθητές/τριες που συμμετείχαν και τις δυο μέρες. Τηρούνταν κάθε φορά παρουσιολόγιο και πάντοτε στον Όμιλο συμπληρώνονταν ο ανώτατος δυνατός αριθμός μαθητών/τριών, καθώς στις περιπτώσεις που υπήρξαν κάποιες αποχωρήσεις, οι θέσεις πληρώθηκαν αμέσως από μια “λίστα αναμονής”.

Η λειτουργία του Ομίλου μπορεί να περιγραφεί σε τρεις φάσεις:

- την περίοδο προετοιμασίας και «δεσίματος» της ομάδας από τον Σεπτέμβριο \ του 2023 ως τον Ιανουάριο του 2024
- την περίοδο από τον Ιανουάριο του 2024, οπότε και ξεκίνησε η προετοιμασία και
- η έκδοση των φύλλων εφημερίδας – μέχρι τον Ιούνιο του 2024.

Εκδόθηκαν 5 τεύχη εφημερίδας, ένα κάθε μήνα από το Φεβρουάριο του 2024 και

- την περίοδο από τον Σεπτέμβριο του 2024 ως και τον Ιούνιο του 2025, οπότε και ήταν ένα έτος πλήρους λειτουργίας του Ομίλου με την κυκλοφορία 8 τευχών εφημερίδας.

Κατά την έναρξη λειτουργίας του, από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση καταβλήθηκε προσπάθεια να ενημερωθούν εγκαίρως οι οικογένειες των μαθητών/τριών και να ενθαρρυνθούν οι μαθητές/τριες που επιθυμούσαν να συμμετέχουν. Ενθαρρύνθηκαν σαφέστατα και μαθητές/τριες που ανήκαν στο δυναμικό του ΤΕ ή είχαν αξιολογηθεί από την εκπαιδευτικό του. Έτσι και σε ό,τι αφορά το δυναμικό του ΤΕ στον Όμιλο συμμετείχαν ως το τέλος της 1^{ης} και 2^{ης} περιόδου 6 μαθητές/τριες από τους 12 που φοιτούσαν στις τάξεις Δ', Ε' και Στ', αν και ξεκίνησαν 8. Από αυτούς μια μαθήτρια ήταν άτομο με αυτισμό, ενώ οι υπόλοιποι/ες είχαν αξιολογήσεις που περιέγραφαν μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ ή/και δυσλεξία. Συμμετείχαν, επιπλέον και 4 μαθητές από αυτούς που είχαν αρχικά αξιολογηθεί από την εκπαιδευτικό του ΤΕ. Τέλος, και σε ό,τι αφορά τη στελέχωση του Ομίλου, συμμετείχαν επίσης και 2 –μια μαθήτρια και ένας μαθητής- με αυτισμό που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' και Στ' χωρίς να είναι ενταγμένοι στο ΤΕ. Συνολικά στον Όμιλο συμμετείχαν 44 μαθητές. Την 3^η περίοδο συμμετείχαν 4 μαθητές/τριες, από αυτούς/ές που ανήκαν στο ΤΕ, 2 μαθητές/τριες με αυτισμό και, επιπλέον, ακόμη 4 μαθητές/τριες από αυτούς/ές που είχαν αρχικά αξιολογηθεί από την εκπαιδευτικό του ΤΕ αλλά δεν είχαν ενταχθεί στο ΤΕ.

Την πρώτη περίοδο λειτουργίας του Ομίλου οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν σε σειρά δραστηριοτήτων με βάση θεματικές που αποφασίζονταν και να επιλέξουν οι ίδιοι τα μέσα. Ενδεικτικά έγιναν οι εξής δραστηριότητες:

- Εικονογράφηση τίτλων της εφημερίδας. Στην πορεία κατά την έκδοση των φύλλων της εφημερίδας όλα τα έργα που ολοκληρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν στην έντυπη και ψηφιακή έκδοσή της. Αυτό τηρήθηκε και τις δυο χρονιές.

- Έρευνα στο διαδίκτυο για ποικίλες θεματικές. Όσα μέλη του Ομίλου μετείχαν σε αυτή τη δράση ασχολήθηκαν αρχικά με την έρευνα σε θεματικές που τους αφορούσαν παράγοντας χειρόγραφα κείμενα και σημειώσεις που στη συνέχεια θα γίνονταν άρθρα.

- Συγγραφή άρθρων. Τα μέλη που ασχολήθηκαν με αυτή τη δραστηριότητα είχαν ήδη στο νου τους κάποια θεματική και την ανέπτυξαν γραπτά.

- Δημιουργία κόμικς. Προέκυψαν κόμικς σε συνέχειες –που είχαν τον/τους ίδιο/ιδίους ήρωα/ες- και άλλα ανεξάρτητα. Όλα τα κόμικς που σχεδιάστηκαν εντάχθηκαν σε κάποιο από τα φύλλα της εφημερίδας. Το ίδιο τηρήθηκε και τη δεύτερη χρονιά.

- Εικονογράφηση. Οι αναθέσεις έγιναν είτε από μέλη που είχαν την ευθύνη άρθρων και ζήτησαν βοήθεια, είτε από τις εκπαιδευτικούς υπεύθυνες του Ομίλου κατά τις συναντήσεις της ολομέλειας της συντακτικής ομάδας και με τη σύμφωνη γνώμη όλων. Κατά τη διαδικασία των εικονογραφήσεων η συνεργασία μεταξύ των μελών ήταν διαρκής.

- Λήψη συνεντεύξεων από πρόσωπα προσκεκλημένα στο σχολείο στο πλαίσιο δραστηριοτήτων των τμημάτων.

Τη δεύτερη και τρίτη περίοδο λειτουργίας του Ομίλου, από τον Ιανουάριο του 2024 ως και τον Ιούνιο του 2024, οπότε και ξεκίνησε η προετοιμασία και έκδοση των φύλλων της εφημερίδας, και στη συνέχεια από τον Σεπτέμβριο του 2024 και ως τον Ιούνιο του 2025, τον δεύτερο πλήρη χρόνο λειτουργίας, οι ομάδες εργάστηκαν σε συγκεκριμένη θεματική κάθε φορά, η οποία αποφασίζονταν από την ολομέλεια της συντακτικής ομάδας. Η εργασία στη συνέχεια γινόταν με τον ίδιο τρόπο, όπως και στην πρώτη περίοδο, οπότε και κάθε μέλος αναλάμβανε και έφερνε εις πέρας συγκεκριμένο έργο. Έτσι εκδόθηκαν 5 φύλλα εφημερίδας, τους μήνες από Φεβρουάριο έως Ιούνιο 2024 και 8 τον δεύτερο χρόνο –τα link των τευχών παρατίθενται στη βιβλιογραφία- τα περισσότερα από τα οποία, με την υποστήριξη του Συλλόγου Γονέων/Κηδεμόνων κυκλοφόρησαν και σε έντυπη μορφή και πουλήθηκαν στην κοινότητα του σχολείου. Με τα χρήματα που συγκεντρώθηκαν από την πώληση των φύλλων της εφημερίδας, μετά την κάλυψη των εξόδων έκδοσής της, αγοράζονταν τίτλοι βιβλίων για τον εμπλουτισμό της ΣΒ από αυτούς που είχαν οι ίδιοι/ιες οι μαθητές/τριες προτείνει.

3. Αποτελέσματα

3.1 Δουλεύοντας ως ομάδα

Για την αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο υλοποιήθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν από την ομάδα των εκπαιδευτικών συνεκτιμήθηκε αρχικά ο βαθμός αποδοχής που είχε ο Όμιλος από τα ίδια τα μέλη του και γενικότερα την κοινότητα του σχολείου. Αρχικά, ο βαθμός δέσμευσης των μελών του στον τρόπο εργασίας τους στον Όμιλο, ήταν σταθερός και διαρκής. Οι περισσότεροι από τους μαθητές/τριες που

εγράφησαν –δόθηκε ένα προβάδισμα στις αιτήσεις των μαθητών-τριών της Στ΄ τάξης και οι υπόλοιπες θέσεις πληρώθηκαν από μαθητές-τριες των Ε΄ και Δ΄ τάξεων-συνέχισαν ως το τέλος και ήταν συνεπείς με βάση τα παρουσιολόγια που τηρήθηκαν. Οι κενές θέσεις που στην πορεία δημιουργήθηκαν –πάντα ο αριθμός των συμμετεχόντων στον Όμιλο ήταν 44 μέλη- συμπληρώνονταν από μαθητές/τριες που “περίμεναν” για την ένταξή τους στην ομάδα.

Κατά τη διάρκεια των συμβουλίων της συντακτικής ομάδας τα περισσότερα από τα μέλη του μετείχαν ενεργά φέρνοντας στην ομάδα τον εαυτό τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Εξαιρετικά ενδιαφέρον ήταν και το γεγονός ότι πολλά από τα μέλη στην πορεία απέκτησαν μια ... “ειδίκευση”, παρόλο που η πρόθεση ήταν όλοι/ες να περάσουν, να δοκιμάσουν όλα τα πόστα. Έτσι κάποιοι/ες μαθητές/τριες αναλάμβαναν συχνότερα δακτυλογραφήσεις χειρογράφων άλλων ή εικονογραφήσεις σε άρθρα που είχαν συντάξει συμμαθητές/τριές τους. Αυτό στην πράξη ανέδειξε ένα πνεύμα συνεργασίας και σύμπνοιας για τον σκοπό, για τον οποίο ο καθένας/μία πρόσφερε αυτό που μπορούσε και το οποίο η ομάδα εκτιμούσε.

Εικόνα 2: Ομάδες εργασίας σε κοινό project για το επόμενο φύλλο της εφημερίδας



Εκτιμώντας την αποδοχή του Ομίλου από την κοινότητα του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων και των ειδικοτήτων, φάνηκε ότι, τα δυο χρόνια λειτουργίας του, συγκέντρωσε, με δική τους πρωτοβουλία, ομαδικές εργασίες μαθητών/τριών τμημάτων και ατομικά άρθρα, τα οποία η συντακτική ομάδα συμπεριέλαβε. Αρκετές από αυτές τις συμμετοχές αφορούσαν τις Γ΄, Β΄ και Α΄ τάξεις του σχολείου, των οποίων οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να συμμετέχουν στον Όμιλο. Συνεργασίες έγιναν περισσότερες από μια φορές ανά τμήμα και όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, αλλά και με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ή /και εκπαιδευτικούς που είχαν ευθύνη Εργαστήριων Δεξιοτήτων.

Κατά τον δεύτερο χρόνο λειτουργίας του Ομίλου μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς φόρμα διερεύνησης απόψεων, προκειμένου να καταγραφεί η εικόνα που έδινε στην κοινότητα του σχολείου αυτός ο τρόπος παρέμβασης-δράσης.

Παρόλο που τη φόρμα συμπλήρωσαν μόνο 9 από τους 28 εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν στο σχολείο έστω και για λίγες ώρες την εβδομάδα, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν ήταν ενδιαφέροντα. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι όλοι είχαν ενημερωθεί για τη δυνατότητα συνεργασίας με τον Όμιλο και 7 από αυτούς συνεργάστηκαν. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχουν κάποια ποιοτικά/περιγραφικά στοιχεία που κατέθεσαν στις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Περιγράψτε τι σας άρεσε περισσότερο στα φύλλα εφημερίδας που είδατε ή /αγοράσατε»:

«Τα θέματά της και η παρουσία της»,

«Μου άρεσε η δομή, η ποικιλία των θεμάτων και η πρωτότυπη προσέγγισή τους αλλά κυρίως η εμπλοκή πολλών μαθητών και εκπαιδευτικών σε αυτή»,

«Ο σχεδόν επαγγελματικός τρόπος συνέντευξης. Μου αρέσει και η εικονογράφηση»,

«Τα άρθρα των παιδιών»,

«Η παρουσίαση ομαδικών εργασιών από κάθε τμήμα ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο συμμετείχαν όλα τα παιδιά του σχολείου ακόμα και αυτά που δεν ανήκουν στον όμιλο της εφημερίδας»,

«Το ότι η δουλειά ήταν όλη των μαθητών. Μου άρεσαν όλα τα θέματα.»,

«Κατασκευές, άρθρα για πολιτισμό ή γεωγραφία, έθιμα, μνημεία»,

« Η δημιουργία τύπου παραμυθιού».

Ενδιαφέρον είχαν και όσα πρότειναν για τη λειτουργία του Ομίλου την επόμενη χρονιά.

Εικόνα 3: Προτάσεις εκπαιδευτικών του σχολείου για τον επόμενο χρόνο και τη λειτουργία του Ομίλου.

Ποιες προτάσεις θα θέλατε να καταθέσετε σχετικά με τη λειτουργία του ομίλου εφημερίδας και την έκδοση από αυτόν έντυπης και ψηφιακής εφημερίδας;

8 απαντήσεις

Θα μπορούσε ίσως να είναι διμηνιαία έκδοση, για να έχει μεγαλύτερη οικονομική συμμετοχή από το σύνολο των οικογενειών του σχολείου και όχι μόνο...

Δεν έχω να προσθέσω κάτι αλλά να ενισχύσω την ήδη υπάρχουσα άποψη από την πλευρά των δημιουργών της για εμπλοκή όλο και περισσότερων μαθητών - εκπαιδευτικών, που να τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναδείξουν διαφορετικές πλευρές του εαυτού τους. Είστε καταπληκτική ομάδα... προχωρήστε με το ίδιο πάθος σε ότι ονειρεύεστε και υλοποιείτε.

Σταθερές θεματικές σε όλα τα τεύχη παράλληλα με θέματα έκτακτα.

Όλα είναι υπέροχα!

Όπως αναφέρθηκε τα περισσότερα από τα τεύχη εκτυπώθηκαν και διατέθηκαν στην κοινότητα του σχολείου, πριν αναρτηθούν στην ιστοσελίδα, με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων/Κηδεμόνων. Κάθε τεύχος από αυτά έφτανε σε πωλήσεις το λιγότερο 80 φύλλα σε σύνολο 120 περίπου οικογενειών. Ο αριθμός αυτός ήταν διπλάσιος από τον αριθμό των μαθητών/τριών που μετείχαν στο Όμιλο. Οι γονείς φάνηκε, λοιπόν, να στηρίζουν τον Όμιλο και τη λειτουργία του. Για τη διερεύνηση της

στάσης των γονέων/κηδεμόνων απέναντι στη λειτουργία του Ομίλου στάλθηκε και τις δυο χρονιές φόρμα διερεύνησης της άποψής τους μέσω της διεύθυνσης του σχολείου. Από τις απαντήσεις που συλλεχτήκαν σχετικά με τη γενική γνώμη τους - απάντησαν και τις δυο φορές γονείς όλων των τάξεων- για το φύλλο της εφημερίδας τον πρώτο χρόνο είχαν σχηματίσει “πολύ καλή” εντύπωση σε ποσοστό 85,7% και “καλή” σε ποσοστό το 12,5%, ενώ υπήρχε και μια απάντηση που θεωρούσε τη γενική εικόνα ελλιπή. Τη δεύτερη χρονιά τα ποσοστά στην ίδια ερώτηση διαμορφώθηκαν σε 71% και 28,6% αντίστοιχα σε σύνολο λιγότερων, ωστόσο, απαντήσεων.

Εικόνα 4: Διαγράμματα απεικόνισης της άποψης των γονέων για το φύλλο της εφημερίδας τον 1^ο χρόνο λειτουργίας της (αριστερά) και τον 2^ο(δεξιά)



3.2 Τι προέκριναν οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί-υπεύθυνες του Ομίλου

Λαμβάνοντας υπόψη την αρχική πρόθεση-στόχευση της σύμπραξης των εκπαιδευτικών του ΤΕ και της ΣΒ, η λειτουργία του Ομίλου της Εφημερίδας, εγγράφοντας στο δυναμικό του μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες ένταξης στην ομάδα ή/και αναπηρία, -χωρίς επιλογές και αποκλεισμούς, αλλά υποστηρίζοντας την ένταξή τους- και ακόμη δίνοντας την ευκαιρία και σε άλλους μαθητές/τριες, που δεν ήταν στο δυναμικό του, να συμμετέχουν είτε ατομικά είτε ως μέλη τμημάτων, στην πράξη δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την “έκθεση” αυτών των μαθητών-τριών σε ένα, κυριολεκτικά, προστατευμένο περιβάλλον με δεξιότητες που δεν αφορούσαν μόνο σε μαθησιακά αντικείμενα και την επίδοσή τους. Αποτιμώντας τη δράση-σύμπραξη οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί προέκριναν, καταρχήν ως θετικό, το γεγονός ότι οι ίδιες ήρθαν σε επαφή με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό δημιουργικό, ‘παρά-διδασκτικό’ -εφόσον είναι δόκιμος ο όρος- πλαίσιο και αντίστοιχη μεθοδολογία, καλλιεργώντας διαφορετικές δεξιότητες ως εκπαιδευτικοί.

Αναμφίβολα, οι προκλήσεις που προέκυψαν ήταν πολλές. Ορισμένες είχαν ήδη περιγραφεί-προβλεφθεί κατά τον σχεδιασμό, ενώ άλλες όχι. Η ανάγκη συνεργασίας μαθητών διαφορετικών ηλικιών, μαθησιακών και γνωστικών επιπέδων, προερχόμενων από διαφορετικά τμήματα, αποδείχθηκε η μεγαλύτερη πρόκληση. Εξίσου δύσκολη ήταν η εδραίωση πρακτικών αποδοχής, σεβασμού και αναγνώρισης των ιδιομορφιών και των ικανοτήτων όλων, στο πλαίσιο της ισοτιμίας κατά την ομαδική εργασία. Οι εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να βρουν αποδοτικές προτάσεις

και αποτελεσματικές λύσεις για τα ζητήματα που ανέκυπταν, διαπίστωσαν ότι οι αρχές του Δημοκρατικού Σχολείου της Παιδαγωγικής Freinet ήταν λειτουργικές στη βάση κάθε τέτοιας προσπάθειας. Η εφαρμογή τους ως μέθοδος εργασίας της ομάδας δημιούργησε ένα νέο «μικροκλίμα» συν-εργασίας στο σχολείο.

Σε ό,τι αφορά τη ΣΒ παρατηρήθηκε αύξηση της κινητικότητας των μαθητών/τριών προς τη βιβλιοθήκη για τον δανεισμό βιβλίων, είτε επειδή ήταν μέλη του Ομίλου οπότε και ήθελαν να ετοιμάσουν προσεχή άρθρα, είτε ως μαθητές, αναζητώντας τίτλους βιβλίων που είχαν εντοπίσει στις βιβλιοπαρουσιάσεις. Άλλοι/άλλες άρχισαν να αναζητούν τίτλους με αυξημένο –σε σχέση με πριν- βαθμό δυσκολίας από ό,τι στο παρελθόν. Κάποιοι/ες, τέλος, έφεραν από το σπίτι βιβλία που αγόρασαν το διάστημα αυτό και πρότειναν τίτλους βιβλίων και στον ειδικό πίνακα επώνυμα ή έστειλαν βιβλιοπροτάσεις-βιβλιοπαρουσιάσεις στην εφημερίδα. Σε καμιά από αυτές τις περιπτώσεις δεν λειτούργησαν ως ανασταλτικός παράγοντας τα ορθογραφικά ή άλλα λάθη, η τάξη ή οι όποιοι προηγούμενοι αποκλεισμοί.

Σε ό,τι αφορά το ΤΕ, η υπεύθυνη εκπαιδευτικός κατέγραψε “απομυθοποίηση” των ορθογραφικών και εκφραστικών λαθών από τους μαθητές/τριες που μετείχαν στον Όμιλο. Εκφράστηκαν περισσότερο ελεύθερα και με άνεση υποστηριζόμενοι από λεξικά, -τυπωμένα ή ψηφιακά- και τους κειμενογράφους που χρησιμοποιούσαν. Στις όποιες άλλες δυσκολίες υποστηρίχθηκαν από τους/τις συμμαθητές/τριές τους, σε ένα περιβάλλον αποδοχής και δημιουργικού “πυρετού”. Δεν δίστασαν και ανέλαβαν να κάνουν εξίσου όλες τις εργασίες που χρειάζονταν για την κυκλοφορία κάθε φύλλου εφημερίδας, βιώνοντας αποδοχή και αναγνώριση για τα παραγόμενα που κατέθεταν στη συντακτική ομάδα κάθε φορά.

Οι “άλλοι” μαθητές, αυτοί/ές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη συναναστροφή τους με την κοινότητα των συμμαθητών ή/και τους εκπαιδευτικούς –μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού- που εντάχθηκαν στην συντακτική ομάδα, βίωσαν επίσης έναν μεγαλύτερο βαθμό “έκθεσής” σε μια ευρύτερη ομάδα μαθητών/τριών χωρίς τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ΠΣ του πρωινού προγράμματος και δοκιμάστηκαν στην αναγκαία συνθήκη και οι ίδιοι/ες να κατανοήσουν περισσότερο τους άλλους. Κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, όχι χωρίς δυσκολίες ή μικρά επεισόδια και συγκρούσεις, αλλά με θετικό πρόσημο συνολικά.

4. Συζήτηση

Κατά τη “συζήτηση” της δράσης-παρέμβασης από τις εκπαιδευτικούς του ΤΕ και της ΣΒ στον χώρο του σχολείου, στο πλαίσιο του απολογισμού και της ενημέρωσης του Συλλόγου των Διδασκόντων, φάνηκε ότι η ανάδειξη καλών πρακτικών για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κινεί το ενδιαφέρον και θέτει έναν σοβαρό προβληματισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών. Χωρίς να λείπουν τα προβλήματα και οι δυσκολίες που εγείρονται από τη στάση άλλων που εμμένουν σε πρακτικές αποκλεισμού –χρήση ενός μέτρου αξιολόγησης για όλους/λες, αποφυγή της διαφοροποίησης στη σχολική τάξη κατά τη

διδασκαλία του αντικειμένου τους κλπ.- οι περισσότεροι/ες μετά και τις συνεχείς επαφές, τις ενημερώσεις, τις συνεργασίες και την αλληλεπίδραση, επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στην κουλτούρα αναγνώρισης των αναγκών των μαθητών και συμπερίληψης τους που διαμορφώθηκε ως τρόπος δράσης της κοινότητας του σχολείου συνολικά.

Χαρακτηριστικό, αν και μικρό βήμα, το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο σχολείο, με τη συνεργασία και υποστήριξη της διεύθυνσης, οργανώθηκε στις 05/06/2025, ανοιχτή στην εκπαιδευτική κοινότητα της πόλης με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες δράση του (Εθελοντικού) Συνεργατικού Δικτύου Εκπαιδευτικών για την Παιδαγωγική Freinet, του οποίου μέλη είναι οι δυο εκπαιδευτικοί. Κατά τη δράση εκπαιδευτικοί του Δικτύου, από διαφορετικά σχολεία της πόλης, εργάστηκαν με παιδιά από πολλά σχολεία σε Τεχνικές της Παιδαγωγικής -*Εφημερίδα, Ραδιόφωνο, PODCAST, Μικρά Βιβλία, Ελεύθερα κείμενο, Επαφή με τη Φύση*- δείχνοντας στην πράξη, ότι η δημιουργικότητα χαρακτηρίζει τα παιδιά, όταν αισθάνονται την αποδοχή και την στήριξη. Στο μέλλον θα μπορούσαν να οργανωθούν και άλλες, αντίστοιχες, δράσεις στα σχολεία -Όμιλοι, συνεργατικά δίκτυα κ.α-, αφού φάνηκε πως προωθούν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τη συμμετοχή αλλά και τη συμπερίληψη όλων, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Βεκύρη, Ι., & Κωτούλας, Β. (2005). Συνδιδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου (Επιμ.), *Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης* (σσ. Γ57- Γ66). Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Ε.Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools (third edit). Bristol (England): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Freinet, C. (1969). *Les techniques Freinet de l'école modern*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Λάχλου, Σ., Μπαλτάς, Χ., Καρακατσάνη Δ. (2019). *Celestin Freinet, Θεσμική και κριτική παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο και συνεργατικό σχολείο*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων.
- Μπαλτάς, Χ., Καρανάση, Α., Μολασιώτη, Ε. (2019). Βιβλιοθήκη, τυπογραφία και θεσμική παιδαγωγική, Δουλεύοντας το βιβλίο με τα παιδιά της Δ' και της ΣΤ' τάξης. Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.). *Celestin Freinet, Θεσμική και κριτική παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο και συνεργατικό σχολείο*.

Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440.

Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion: A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555.

Σιδέρης, Γ. (2019). *Η επίδραση της μεθόδου διδασκαλίας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους, από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης* (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠΕΚ)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα» (σσ. 4-6).

Τεύχη της εφημερίδας του Ομίλου σε ψηφιακή μορφή (ενδεικτικά):
<https://blogs.sch.gr/32dimvol/2024/02/29/kykloforia-1oy-teychosys-scholikis-efimeridas/>,
<https://blogs.sch.gr/32dimvol/2024/04/18/kykloforia-toy-g-teychosys-tis-scholikisefimeridas/>,
<https://blogs.sch.gr/32dimvol/2024/06/29/kykloforia-toy-5oy-teychosys-tis-efimeridas/>,
<https://blogs.sch.gr/32dimvol/2024/10/10/kykloforise-to-diplo-teychos-tis-scholikis-efimeridas/>,
<https://blogs.sch.gr/32dimvol/2024/12/27/kykloforia-eortastikoy-teychosys-tis-scholikis-efimeridas/>,
<https://blogs.sch.gr/32dimvol/2025/02/19/kykloforise-to-teychos-ianoyarioy-tis-scholikis-efimeridas/>,
<https://blogs.sch.gr/32dimvol/2025/04/22/to-11o-paschaliatiko-teychos-tis-scholikis-mas-efimeridas/>,
https://drive.google.com/file/d/1_sDFzLFvU_AxRI9DRkNcm2IZlumiTwLx/view

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(1), 108-119.

Υπουργείο Παιδείας. (2020). *Εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.

ΦΕΚ τεύχος Β', αρ. φύλλου 4509/25-08-22, <https://eeek.new.ach.sch.gr/wp-content/uploads/2022>

ΦΕΚ τεύχος Β', αρ. φύλλου 1784/02-12-03, <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1784-2003-plaisio-leitourgias-scholikes-vivliothikes-klimaka.pdf>

Η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης: ένα παράδειγμα διδασκαλίας στην Κ.Π.Α της ΣΤ' Δημοτικού με θέμα «Λαοί και πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης»

Σωτηρία Νάκα & Λάζαρος Κωστανάσιος

Περίληψη

Η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) αναστρέφει την παραδοσιακή διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες μελετούν το θεωρητικό υλικό στο σπίτι (βίντεο, άρθρα), ενώ στην τάξη εφαρμόζουν τις γνώσεις με δραστηριότητες, συνεργασία και επίλυση προβλημάτων, ενισχύοντας την κατανόηση και την ενεργή συμμετοχή στη μάθηση. Το παρόν σχέδιο μαθήματος πραγματοποιήθηκε στη ΣΤ' τάξη του 4ου Δημοτικού Σχολείου Ανατολής Ιωαννίνων, στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, με αντικείμενο την ενότητα «Λαοί και Πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης» του σχολικού εγχειριδίου. Η διδασκαλία διήρκεσε μία διδακτική ώρα και είχε ως κύριους στόχους την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των λαών της ΕΕ, την ανάδειξη των κοινών αξιών που τους συνδέουν, καθώς και την καλλιέργεια στάσεων σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, έχοντας την ευκαιρία να προετοιμαστούν εκ των προτέρων μέσα από ψηφιακό υλικό ή σύντομες πληροφορίες που ανά ομάδα θα αναζητούσαν σε έντυπο ή ηλεκτρονικό υλικό σχετικά με τον πολιτισμό, τις γλώσσες και τις παραδόσεις- έθιμα των λαών της ΕΕ. Έτσι, κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, επικεντρώθηκαν σε διαδραστικές δραστηριότητες, συζητήσεις και συνεργατικές εργασίες, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Για την υλοποίηση του μαθήματος, ταυτόχρονα αξιοποιήθηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να καλυφθούν οι μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις δεξιότητές τους, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα και συνθέτοντας διαφορετικές δραστηριότητες, όπως ανάλυση πολυμεσικού υλικού, μελέτη του υλικού που συγκέντρωσαν μέσω της ανεστραμμένης διδασκαλίας, σύνθεση αφίσας, χάρτη- μακέτας, ημερολογίου και δημιουργία μενού. Στη συνέχεια στην ολομέλεια, οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τις εργασίες τους, ανταλλάσσοντας ιδέες και εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους μέσα από τη συζήτηση και την ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την κριτική σκέψη και την αυτοπεποίθησή τους, ενώ παράλληλα συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Στη συνέχεια, η νέα γνώση εμπεδώθηκε μέσω ενός διαδραστικού κουίζ στο Wordwall, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τον πολιτισμό, τις γλώσσες και τις παραδόσεις των λαών της ΕΕ. Το κουίζ λειτουργούσε ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ενίσχυσης της

μαθησιακής διαδικασίας, καθιστώντας τη γνώση πιο διασκεδαστική και ουσιαστική. Τέλος για την εμπέδωση της νέας γνώσης, οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ατομική εργασία στο σπίτι, δημιουργώντας μια φανταστική ιστορία στο πλαίσιο της δραστηριότητας «Ευρωπαϊκή Παραμυθοσαλάτα». Χρησιμοποιώντας προτεινόμενους ήρωες από τη λογοτεχνία και την παράδοση διαφόρων χωρών της ΕΕ, όπως ο Πινόκιο, ο Μικρός Πρίγκιπας και ο Δον Κιχώτης, συνέθεσαν πρωτότυπες αφηγήσεις. Ένα φύλλο εργασίας με καθοδηγητικές ερωτήσεις τους βοήθησε στη διαμόρφωση της πλοκής και των σχέσεων μεταξύ των ηρώων. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, ανακάλεσαν στοιχεία της κοινής ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς και αντιλήφθηκαν τη δυναμική της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Οι ιστορίες τους παρουσιάστηκαν στην τάξη σε επόμενο μάθημα, ενισχύοντας τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτισμική ποικιλομορφία, ανεστραμμένη τάξη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαδραστικές δραστηριότητες, ευρωπαϊκή παιδεία

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η διδακτική ενότητα «Λαοί και Πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης», ενταγμένη στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ Δημοτικού, εστιάζει στην καλλιέργεια της ευρωπαϊκής πολιτεότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης, στοιχείο συμβατό με τις κατευθύνσεις του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο σχεδιασμός του σεναρίου αξιοποιεί παιδαγωγικές αρχές που προάγουν τη συνεργατική και βιωματική μάθηση, μέσα από τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom), η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης, η μάθηση μετατοπίζεται εκτός της τάξης, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν βασικές γνώσεις με δικό τους ρυθμό, πριν από το μάθημα. Έτσι, η τάξη μετατρέπεται σε χώρο βιωματικής μάθησης και επεξεργασίας της νέας γνώσης μέσω δραστηριοτήτων υψηλής τάξης σκέψης (Bergmann & Sams, 2012). Η μέθοδος αυτή δεν αποτελεί μόνο έναν καινοτόμο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, αλλά και μια πρακτική που αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών και την κατανόηση εννοιών μέσα από εναλλακτικές προσεγγίσεις (Bishop & Verleger, 2013).

Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, όπως προτείνεται από τον Ματσαγγούρα (2008), ενδυναμώνει τον ρόλο των μαθητών/τριων ως ενεργών συντελεστών της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσω της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής ιδεών και της συλλογικής επίλυσης προβλημάτων, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά, να ακούν, να επιχειρηματολογούν και να συνδημιουργούν γνώση. Η συνεργασία σε ετερογενείς ομάδες δίνει τη δυνατότητα σε όλους να συμβάλλουν, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, αναδεικνύοντας έτσι τη δυναμική της μάθησης ως κοινωνική διαδικασία.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, με βάση τις αρχές που περιγράφει η Μάρκογλου (2023), ενσωματώνεται στο σενάριο μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες, στα επίπεδα ετοιμότητας και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, δίνεται έμφαση στη μαθησιακή ένταξη όλων των παιδιών, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και ενίσχυση της αυτενέργειας.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται επίσης στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Μέσα από τη μελέτη των λαών και των πολιτισμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενισχύεται η συνείδηση ότι η ευρωπαϊκή ταυτότητα οικοδομείται πάνω στην ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Οι δραστηριότητες προάγουν την αναγνώριση των κοινών ιστορικών και πολιτιστικών ριζών των ευρωπαϊκών λαών και ενισχύουν τη συνειδητοποίηση των αξιών της δημοκρατίας, της ισότητας και του αλληλοσεβασμού.

Συνοψίζοντας, το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας προάγει μια παιδαγωγική που εστιάζει:

- στην ενεργή συμμετοχή και τον βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης,
- στην ενίσχυση της πολιτειότητας και της πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών/τριων,
- στην πολυτροπική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ενισχύοντας την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή.

Η διδασκαλία δεν περιορίζεται στην απομνημόνευση, αλλά επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, κοινωνικών ικανοτήτων και μεταγνωστικών στρατηγικών, μετατρέποντας την τάξη σε ζωντανό εργαστήριο μάθησης, συνεργασίας και στοχασμού.

2. Μεθοδολογία

2.1 Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες έχουν ήδη αποκτήσει βασικές γνώσεις σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα κράτη-μέλη της, τα κύρια όργανά της, καθώς και τη συμμετοχή της Ελλάδας σε αυτήν. Επιπλέον, είναι εξοικειωμένοι με τη νομισματική και κοινή πολιτική της Ένωσης, καθώς και με τον κοινωνικό και πολιτιστικό της ρόλο, τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και μέσα από δράσεις των Ευρωπαίων πολιτών. Παράλληλα, διαθέτουν εμπειρία στη διερεύνηση πληροφοριών, είτε μέσω διαδικτύου είτε μέσω γραπτών κειμένων.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτήν τη γνωστική προετοιμασία, εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης. Οι μαθητές/τριες αναζήτησαν και επεξεργάστηκαν υλικό πριν το μάθημα, αξιοποιώντας οργανωμένα και στοχευμένα φύλλα εργασίας. Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκε υλικό που μας δόθηκε μετά από εκπαιδευτική εκδρομή στη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (εκπαιδευτικό παιχνίδι για τις χώρες της Ε.Ε. και βιβλιάρaki από την Ευρωπαϊκή επιτροπή για τα βασικά στοιχεία των χωρών-μελών). Έτσι, κατά τη διδακτική ώρα, η έμφαση δόθηκε στη συνεργατική και

διερευνητική μάθηση, επιτρέποντάς τους να προσεγγίσουν το θέμα με έναν πιο βιωματικό και ενεργό τρόπο.

2.2 Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

Στόχοι μαθήματος:

- Να αποκτήσουν γνώσεις για τους λαούς της Ευρώπης και να διευρύνουν τις γνώσεις τους για την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, διαπιστώνοντας ταυτόχρονα την κοινή βάση των ευρωπαϊκών πολιτισμών, που είναι ο αρχαίος ελληνικός και ο ρωμαϊκός πολιτισμός.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι στόχος της συνύπαρξης και της συνεργασίας των λαών της Ευρώπης είναι η διαφύλαξη των ιδιοτήτων των λαών μέσα στα πλαίσια μιας πολυσυλλεκτικής Ευρώπης για όλους.
- Να αξιοποιήσουν τις διαθέσιμες έννοιες της αλληλεπίδρασης, του πολιτισμού, του χώρου και του χρόνου

Καλλιέργεια Δεξιοτήτων:

Οι μαθητές μαθαίνουν να:

- συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες για την ανάλυση και παρουσίαση πληροφοριών.
- εξελίσσουν την ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας για παρουσίαση εργασιών στην τάξη και ανταλλάσσουν ιδέες.
- αναπτύσσουν την ικανότητα σύγκρισης και κριτικής σκέψης μέσα από τη μελέτη διαφορετικών πολιτισμών.
- δημιουργούν χάρτες-μακέτες, αφίσες ή παρουσιάσεις με σαφή και δομημένο τρόπο.

2.3 Γενική περιγραφή

Στάδιο 1ο : Αφόρμηση (5 λεπτά)

Στο πλαίσιο της εισαγωγής των μαθητών/τριων στη θεματική ενότητα «Λαοί και Πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης», η διδασκαλία ξεκίνησε με μια βιωματική αφόρμηση που συνέδεε την καθημερινότητά τους με την κοινή πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης. Αρχικά, τέθηκε μια διερευνητική ερώτηση που ενθάρρυνε τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω σε κοινά πολιτιστικά στοιχεία με άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, όπως η γαστρονομία, η μουσική, η μόδα και τα ταξίδια. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διατυπώσουν σχετικές εμπειρίες και παρατηρήσεις, ενισχύοντας έτσι τη σύνδεση του νέου γνωστικού αντικείμενου με τον προσωπικό τους κόσμο. Για την περαιτέρω εμβάθυνση, έγινε χρήση οπτικοακουστικού υλικού, όπως εικόνες και σύντομα βίντεο, που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς. Μέσα από τη συζήτηση και τη διερευνητική διαδικασία, οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι, παρά τις εθνικές ιδιαιτερότητες, οι λαοί της Ευρώπης μοιράζονται

κοινά πολιτιστικά στοιχεία που συμβάλλουν στη συνοχή της ηπείρου. Αυτή η προσέγγιση τούς προετοίμασε για την περαιτέρω εξερεύνηση της θεματικής ενότητας, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και τη διαθεματική τους κατανόηση.

Στάδιο 2ο : Παρουσίαση της νέας γνώσης (15 λεπτά)

Η παρουσίαση της νέας γνώσης δομήθηκε με στόχο να αναδείξει τόσο τα κοινά όσο και τα διαφορετικά στοιχεία που συνθέτουν την πολιτιστική ταυτότητα των λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω προβολής παρουσίασης PowerPoint στο διαδραστικό πίνακα της τάξης. Αρχικά, οι μαθητές γνώρισαν τα βασικά σύμβολα της Ε.Ε., όπως η σημαία με τα δώδεκα αστέρια, ο Ύμνος της Ε.Ε. («Ωδή στη Χαρά» του Μπετόβεν) και το σύνθημα «Ενωμένοι στην πολυμορφία», που αντανακλά τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα.

Στη συνέχεια, εξερεύνησαν τα κοινά στοιχεία των λαών της Ευρώπης, τα οποία εκφράζονται μέσα από τις θεμελιώδεις αξίες της Ένωσης, όπως η ειρήνη, η ελευθερία, η δημοκρατία και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παράλληλα, αναδείχτηκαν τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε χώρας, όπως η γλώσσα, οι παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα, που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ευρωπαϊκής πολυμορφίας.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις κοινές ιστορικές και πολιτιστικές ρίζες των ευρωπαϊκών λαών, που εκφράζονται μέσα από τη δημοκρατία και το νομικό σύστημα, τη φιλοσοφία, την εκπαίδευση, την αρχιτεκτονική και τη γλώσσα. Τα παιδιά διερεύνησαν τον ρόλο αυτών των στοιχείων στη διαμόρφωση της σύγχρονης Ευρώπης, καθώς και την ύπαρξη πολλών επίσημων γλωσσών στην Ε.Ε., που αντικατοπτρίζουν τόσο την πολιτισμική πολυμορφία όσο και την ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία.

Η παρουσίαση συνοδευόταν από οπτικοακουστικό υλικό, όπως εικόνες, βίντεο και χάρτες, ώστε η μαθητική κοινότητα να κατανοήσει βιωματικά την αλληλεπίδραση των ευρωπαϊκών λαών και τη σημασία της πολιτιστικής τους κληρονομιάς.

Στάδιο 3ο : Επεξεργασία της νέας γνώσης κατά ομάδες (20 λεπτά)

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες ακολουθώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, προκειμένου να επεξεργαστούν δημιουργικά τη νέα γνώση. Η αρχική έρευνα είχε πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, όπου οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν βασικές πληροφορίες εκ των προτέρων, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για τη συνεργατική επεξεργασία του θέματος στην τάξη. Κάθε ομάδα ανέλαβε ένα συγκεκριμένο θέμα που σχετίζεται με τους λαούς και τον πολιτισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διερευνώντας διαφορετικές πτυχές του.

Ομάδα 1: «Γλώσσες και Σημαίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης»

Οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν τον αριθμό των επίσημων γλωσσών της Ε.Ε. και συγκεντρώσαν ενδιαφέρουσες λέξεις/φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες. Το τελικό

τους αποτελέσματα είναι μια αφίσα με χαιρετισμούς όπως «Καλημέρα» και «Ευχαριστώ» σε διάφορες γλώσσες, συνοδευόμενη από τις σημαίες των αντίστοιχων χωρών, την οποία παρουσίασαν στην τάξη.

Εικόνα 1: Αφίσα Ευρωπαϊκών Γλωσσών



Ομάδα 2: «Γαστρονομικό ταξίδι στην Ευρωπαϊκή Ένωση»

Οι μαθητές/τριες ερεύνησαν παραδοσιακά φαγητά διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών και έμαθαν την προέλευση και τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε πιάτου. Ως τελικό αποτέλεσμα, δημιούργησαν 2 διαφορετικές εκδοχές από το «ευρωπαϊκό μενού» (χορτοφαγικό, μενού χωρίς περιορισμούς) που περιελάμβανε για παράδειγμα, ένα ορεκτικό από την Ισπανία, ένα κυρίως πιάτο από την Ιταλία και ένα επιδόρπιο από τη Γαλλία κ.α. το οποίο παρουσίασαν στην τάξη.

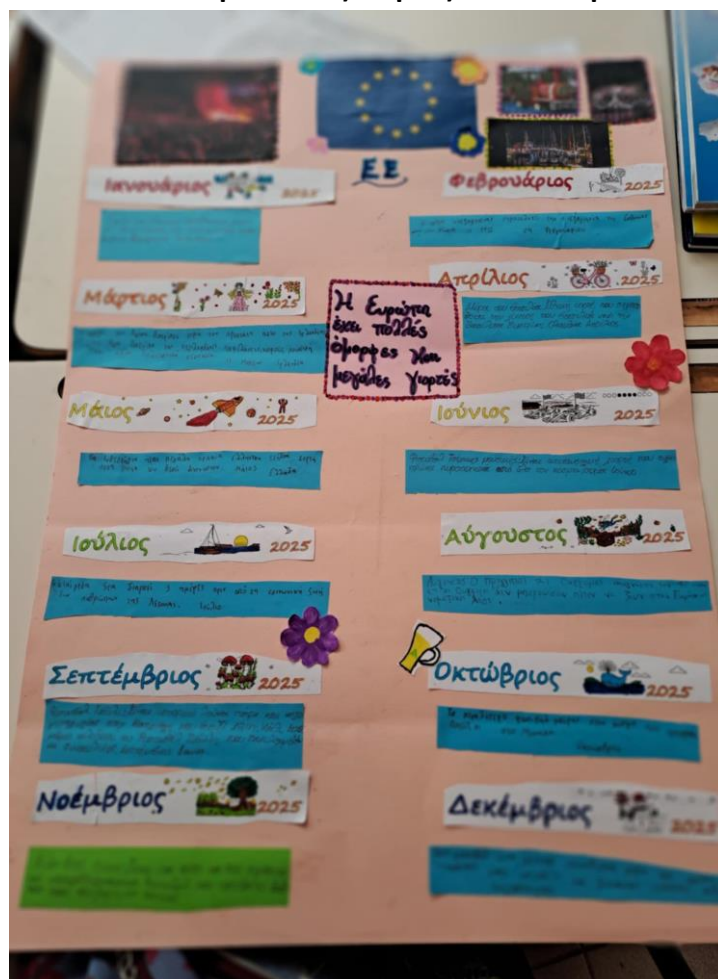
Εικόνα 2: Ευρωπαϊκό Μενού



Ομάδα 3: «Γιορτές και πολιτιστικά φεστιβάλ στην Ευρωπαϊκή Ένωση»

Οι μαθητές/τριες ερεύνησαν σημαντικές εθνικές γιορτές και πολιτιστικά φεστιβάλ της Ε.Ε., όπως το Oktoberfest στη Γερμανία ή το La Tomatina στην Ισπανία. Δημιούργησαν ένα έντυπο ημερολόγιο με τις πιο γνωστές γιορτές της Ευρώπης, συνοδευόμενο από σύντομες περιγραφές, το οποίο παρουσίασαν στην τάξη.

Εικόνα 3: Ευρωπαϊκές Γιορτές και Φεστιβάλ



Ομάδα 4: «Μνημεία, αρχιτεκτονικά δημιουργήματα & μουσεία»

Οι μαθητές/τριες ερεύνησαν σημαντικά μνημεία-αρχιτεκτονικά δημιουργήματα και μουσεία της Ευρώπης, όπως ο Πύργος του Άιφελ, η Ακρόπολη και το Κολοσσαίο. Το τελικό τους έργο ήταν μια μακέτα-χάρτης με εικόνες και λεζάντες για τα μνημεία, ώστε να παρουσιαστούν τα βασικά τους χαρακτηριστικά.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης ενίσχυσε τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος μέσω της συνεργατικής μάθησης και της ανταλλαγής ιδεών. Οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στην επικοινωνία, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και έμαθαν να παρουσιάζουν με σαφήνεια τις πληροφορίες που επεξεργάστηκαν. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή τους επέτρεψε να γνωρίσουν διαφορετικές πτυχές του θέματος, διευρύνοντας τις γνώσεις τους για τον πολιτισμό και την ποικιλομορφία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μέσω της συνεργατικής

προσέγγισης, οι μαθητές/τριες εμβάθυναν στο θέμα, ενίσχυσαν τις δεξιότητές τους στην έρευνα και κατανόησαν τις κοινές ρίζες των λαών της Ευρώπης, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους και τις ικανότητες παρουσίασης.

Εικόνα 4: Μακέτα με Ευρωπαϊκά Μνημεία/Αξιοθέατα



Στάδιο 4ο Αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης της νέας γνώσης (5 λεπτά)

Η αξιολόγηση της νέας γνώσης πραγματοποιήθηκε με έναν παιγνιώδη και συνεργατικό τρόπο, ενισχύοντας τον αναστοχασμό και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Οι μαθητές/τριες, οργανωμένοι σε ομάδες, έλυσαν ένα διαδραστικό κουίζ (Κουίζ Επανάληψης), το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις βασισμένες στις έννοιες που παρουσιάστηκαν στο μάθημα. Κάθε ομάδα κατέγραψε τις απαντήσεις της σε ειδικά ταμπελάκια, ώστε να διατηρείται η διαφάνεια και η συνεργασία. Στο τέλος, συγκριθήκαν οι απαντήσεις και αναδείχτηκε η ομάδα με τις περισσότερες σωστές, δημιουργώντας έναν μικρό διαγωνισμό γνώσεων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να επανεξετάσουν τις πληροφορίες που διδάχθηκαν, να εντοπίσουν τυχόν παρανοήσεις και να εξάγουν συλλογικά συμπεράσματα, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση και την αφομοίωση του περιεχομένου του μαθήματος.

Στάδιο 5ο Εμπέδωση της νέας γνώσης

Για την εμπέδωση της νέας γνώσης, τα παιδιά εργάστηκαν ατομικά στο σπίτι, δημιουργώντας τη δική τους φανταστική ιστορία μέσα από τη δραστηριότητα

«Ευρωπαϊκή Παραμυθοσαλάτα». Τους δόθηκε φύλλο εργασίας, στο οποίο κλήθηκαν να συνθέσουν μια πρωτότυπη αφήγηση, συνδυάζοντας ήρωες από τη λογοτεχνία, τα κόμικς, τα παραμύθια και τη λαϊκή παράδοση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Για τη διευκόλυνσή τους, τους παρασχέθηκε υλικό με προτεινόμενους ήρωες από διαφορετικές ευρωπαϊκές παραδόσεις, όπως ο Πινόκιο (Ιταλία), ο Μικρός Πρίγκιπας (Γαλλία), ο Ρομπέν των Δασών (Αγγλία), η Πίπη η Φακιδομύτη (Σουηδία) και ο Δον Κιχώτης (Ισπανία). Επιπλέον, τους δόθηκε ένας σκελετός ερωτήσεων, που λειτούργησε ως οδηγός για την ανάπτυξη της ιστορίας τους, ενθαρρύνοντας τους να σκεφτούν το σκηνικό, τη δράση, τις σχέσεις των ηρώων και το μήνυμα της αφήγησης.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά ανακάλεσαν στοιχεία της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς της Ευρώπης, καλλιέργησαν τη δημιουργικότητά τους και αντιλήφθηκαν πώς οι διαφορετικοί πολιτισμοί μπορούν να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν. Οι ιστορίες τους παρουσιάστηκαν στην επόμενη διδακτική ώρα, ενισχύοντας έτσι τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και την ανατροφοδότηση μέσα στην τάξη.

2.4 Υλικοτεχνικά Μέσα

Για την υλοποίηση του παραπάνω σχεδίου μαθήματος, απαιτήθηκαν διάφορα μέσα και εργαλεία που βοήθησαν στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση: Βιβλίο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (έντυπο – ψηφιακή μορφή), Διαδραστικός Πίνακας (ή Smartboard), Φορητός Υπολογιστής, Φύλλα Εργασίας, χαρτόνια, μαρκαδόροι, πλαστελίνη, καλαμάκια, Πίνακας, Κουίζ Επανάληψης (wordwall), Εργαλεία Αξιολόγησης (π.χ., πινακάκια απαντήσεων ομάδων, μαρκαδόροι, πίνακας πόντων)

3. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του παρόντος διδακτικού σεναρίου, στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Λαοί και Πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης» για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της ΣΤ΄ Δημοτικού, στηρίχθηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές που προωθούν τη βιωματική, συνεργατική και διαφοροποιημένη μάθηση. Η δομή της διδασκαλίας, βασισμένη στη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης, επέτρεψε στους μαθητές/τριες να προετοιμαστούν εκ των προτέρων με τη χρήση οργανωμένου υλικού και να συμμετάσχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης, μετατρέποντας το μάθημα σε χώρο δημιουργίας, εμβάθυνσης και έκφρασης. Η προσέγγιση αυτή επιβεβαιώνει τη θέση των Bergmann και Sams (2012), σύμφωνα με τους οποίους η ανεστραμμένη τάξη μεταμορφώνει τον χρόνο διδασκαλίας σε ευκαιρία για κατανόηση, συνεργασία και στοχασμό.

Η συνεργατική εργασία σε ομάδες και η παρουσίαση εργασιών ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς και την ικανότητά τους να επικοινωνούν με σαφήνεια και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με τρόπο οργανωμένο και δημιουργικό. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, όπως περιγράφεται από τον Ματσαγγούρα (2008), λειτούργησε καταλυτικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η

συνεργασία, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η επίλυση συγκρούσεων, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος που στηρίζεται στην αποδοχή, τον αμοιβαίο σεβασμό και την υποστήριξη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η καλλιέργεια του σεβασμού και η ανάθεση ρόλων ευθύνης στους μαθητές ενίσχυσαν την ενεργό συμμετοχή τους και την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση και τη σχολική ζωή.

Ωστόσο, κατά την υλοποίηση του σεναρίου εντοπίστηκαν ορισμένες δυσκολίες. Η διαχείριση του χρόνου αποτέλεσε βασικό ζήτημα, καθώς δεν κατέστη εφικτό να ολοκληρωθούν όλες οι προβλεπόμενες δραστηριότητες στο πλαίσιο του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου. Επιπλέον, παρά την παροχή περιθωρίου δέκα ημερών, κάποιοι μαθητές δεν ολοκλήρωσαν τις εργασίες προετοιμασίας της ανεστραμμένης τάξης, γεγονός που περιόρισε τη συμμετοχή τους στη συνεργατική φάση. Αυτό καταδεικνύει την ανάγκη για πιο συστηματική υποστήριξη της μαθησιακής αυτορρύθμισης, αλλά και ενίσχυση της καθοδήγησης των γονέων ως προς τον ρόλο τους στη φάση της κατ'οίκον προετοιμασίας, όπως επισημαίνεται και από τους Bishop και Verleger (2013). Επιπλέον, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ήταν απαραίτητη ώστε να διασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες. Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και η ποικιλία τρόπων παρουσίασης ανταποκρίθηκαν στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, στοιχείο που αναδεικνύεται και στη σχετική έρευνα της Μάρκογλου (2023).

Για τη μελλοντική εξέλιξη της δράσης, ιδιαίτερα σε σχέση με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, θα ήταν χρήσιμη η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων όπως διαδραστικά κουίζ, σύντομα επεξηγηματικά βίντεο και ψηφιακά φύλλα εργασίας μέσω εκπαιδευτικών πλατφορμών, ώστε να ενισχυθεί η προσβασιμότητα και η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στην προπαρασκευαστική φάση. Παράλληλα, μπορεί να αξιοποιηθεί η δυναμική της ομότιμης αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, ώστε οι μαθητές να ασκηθούν σε μεταγνωστικές στρατηγικές και να αποκτήσουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. Με αυτόν τον τρόπο, η τάξη δεν θα είναι μόνο χώρος μάθησης, αλλά και πεδίο ενδυνάμωσης της πολιτειότητας, της συνεργατικότητας και της πολιτισμικής συνείδησης.

4. Επίλογος

Η εισαγωγή καινοτόμων ιδεών και σύγχρονων διδακτικών μεθόδων στην εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής. Μέθοδοι όπως η ανεστραμμένη τάξη, η ομαδοσυνεργατική και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, προωθούν την κριτική σκέψη και καλλιεργούν δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση, η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων. Η μάθηση παύει να είναι παθητική αποδοχή γνώσεων και γίνεται μία

δυναμική, βιωματική διαδικασία όπου κάθε παιδί βρίσκει τον δικό του τρόπο έκφρασης και κατανόησης.

Παράλληλα, η συστηματική συνεργασία και η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργούν μια κουλτούρα συλλογικότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ομάδα μάθησης, σχεδιάζοντας από κοινού δραστηριότητες, ανταλλάσσοντας καλές πρακτικές και υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον. Η διασύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων —όπως διαδραστικά κουίζ, πολυμεσικό υλικό και διαδικτυακές πλατφόρμες— καθιστούν τη διδασκαλία πιο ελκυστική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του σύγχρονου μαθητή.

Σε μια εποχή όπου η γνώση εξελίσσεται ραγδαία, η καινοτομία δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά βασικό εργαλείο για την ανανέωση του σχολείου. Μέσα από τον πειραματισμό, τη συνεργασία και τη συνεχή ανατροφοδότηση, το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε έναν ζωντανό οργανισμό μάθησης, δημιουργίας και έμπνευσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASCE National Conference Proceedings*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η συνεργατική μάθηση στη σχολική πράξη: Διδακτικές στρατηγικές και παιδαγωγική αξιοποίηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Μάρκογλου, Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16(1), 1–34.

Νοιάζομαι... Αγαπώ... Μπορώ...: Μια αγκαλιά και μια ιστορία για τον παππού και τη γιαγιά

Αλεξάνδρα Χάιδου, Αναστασία Τζάλλα, Κωνσταντίνα Γώρου & Μαρία Ειρήνη Γαϊτανίδου

Περίληψη

Η παρούσα εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των Δράσεων του Ενεργού Πολίτη και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της ενσυναίσθησης απέναντι στα άτομα τρίτης ηλικίας. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες συζήτησαν για τις προσωπικές τους εμπειρίες, συγκέντρωσαν υλικό και προετοίμασαν επίσκεψη στο γηροκομείο της περιοχής τους. Δημιούργησαν κάρτες, κεράσματα και ερωτήσεις, ώστε να επικοινωνήσουν ενεργά με τους ηλικιωμένους. Κατά την επίσκεψη, συνομίλησαν, τραγούδησαν, φωτογραφήθηκαν και προσέφεραν τις δημιουργίες τους. Η δράση ολοκληρώθηκε με την αποστολή ευχαριστήριας επιστολής και τη δημιουργία αφίσας ευαισθητοποίησης. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και καλλιέργησαν τον σεβασμό και τη φροντίδα προς τα ηλικιωμένα άτομα.

Λέξεις-κλειδιά: ενεργός πολίτης, συμπερίληψη, τρίτη ηλικία, γηροκομείο, φροντίδα

0. Εισαγωγή

Η διαγενεακή αλληλεπίδραση αποτελεί θεμέλιο κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στη σημασία και τα οφέλη των διαγενεακών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε σχολικές μονάδες και δομές φιλοξενίας ηλικιωμένων, όπως τα γηροκομεία. Με αφορμή την εκπαιδευτική δράση «Νοιάζομαι... Αγαπώ... Μπορώ... Μια αγκαλιά και μια ιστορία για τον παππού και τη γιαγιά», αναδεικνύεται ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος τέτοιων δράσεων στη διαμόρφωση αξιακού και συναισθηματικού υπόβαθρου των μαθητών και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των ηλικιωμένων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977), η μάθηση συντελείται μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων. Οι ηλικιωμένοι αποτελούν πρότυπα ζωής και φορείς πολιτισμικών αξιών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Η διαγενεακή αλληλεπίδραση ενδυναμώνει την ενσυναίσθηση, καλλιεργεί στα παιδιά τον σεβασμό, καθώς και καταπολεμά τα στερεότυπα για την τρίτη ηλικία. Η θεωρία της ενεργούς γήρανσης (WHO, 2002) επισημαίνει ότι η ενεργή συμμετοχή των ηλικιωμένων στην κοινωνία μέσω δράσεων,

προσφέρει ψυχική και συναισθηματική τόνωση, μειώνει τη μοναξιά και ενδυναμώνει την αίσθηση σκοπού και κοινωνικής προσφοράς.

2. Πρακτικό μέρος

Η δράση «Νοιάζομαι... Αγαπώ... Μπορώ...Μια αγκαλιά και μια ιστορία για τον παππού και τη γιαγιά» ανήκει σε τέσσερα θεματικά πεδία του Προγράμματος Σπουδών Δράσεων Ενεργού Πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, αφορά το πεδίο 3 της καλής υγείας και ευημερίας, το πεδίο 4 της ποιοτικής εκπαίδευσης, το πεδίο 10 των λιγότερων ανισοτήτων και του πεδίου 17 της συνεργασίας για τους στόχους. Ταυτόχρονα, εντάσσεται στη Θεματική Ενότητα: Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ–Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Ειδικότερα, αφορά τον τομέα της συμπερίληψης, του αλληλοσεβασμού και της διαφορετικότητας. Εφαρμόστηκε στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ηγουμενίτσας με τη συμβολή των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών των τμημάτων, του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού. Κύριοι στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους, να οργανώσουν, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, απλές δραστηριότητες και να τις υλοποιήσουν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στον χώρο φροντίδας ηλικιωμένων ατόμων, να προβληματιστούν για τον ρόλο των επαγγελματιών που εργάζονται σε δομές υποστήριξης ηλικιωμένων, να αναζητήσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν και να υποστηριχθούν από παππούδες και γιαγιάδες και τέλος να αναστοχαστούν για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να περνούν ποιοτικό χρόνο με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους. Το πεδίο υλοποίησης της δράσης αποτελείται από τη σχολική αίθουσα, την αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, τον ψηφιακό χώρο του διαδικτύου και το Γηροκομείο της περιοχής.

2.1 Διερεύνηση του θέματος

Με αφορμή τις ιστορίες των βιβλίων, «Ο Τοποτίπ στον παππού και τη γιαγιά» (Casalis, 2006), «Γιαγιά, σ' αγαπώ» (Θεοδωράκη, 2017), «Παπού, σ' αγαπώ» (Θεοδωράκη, 2021), τα οποία διαβάστηκαν και συζητήθηκαν στην τάξη, οι μαθητές/τριες έφεραν στο σχολείο και παρουσίασαν στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριάς τους φωτογραφίες και ένα αγαπημένο αντικείμενο των δικών τους παππούδων και γιαγιάδων. Συζητήσανε για τα συναισθήματα που νιώθουν, όταν βρίσκονται μαζί τους, ή πώς νιώθουν εάν είναι μακριά τους, προβληματίστηκαν για όσα οι γιαγιάδες και οι παππούδες προσφέρουν στα εγγόνια τους και όσα τα εγγόνια τους προσφέρουν σε αυτούς. Γι' αυτόν τον λόγο αποφάσισαν να αναλάβουν δράση και να επισκεφθούν έναν χώρο φροντίδας ηλικιωμένων της περιοχής.

2.2 Προετοιμασία της επίσκεψης

Στη δεύτερη φάση, αρχικά, οι μαθητές/τριες συνέλεξαν πληροφορίες για την εξελικτική πορεία της ζωής και συμπλήρωσαν φυλλάδια εργασίας, με τα οποία αναδείχθηκαν οι ανάγκες των ατόμων τρίτης ηλικίας. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ετοίμασαν μια επιστολή, όπου διατυπώθηκε η επιθυμία τους να επισκεφθούν τον χώρο του γηροκομείου και να περάσουν ποιοτικό χρόνο με τις γιαγιάδες και τους παππούδες. Ο σχεδιασμός της επίσκεψης ξεκίνησε με έναν καταγισμό ιδεών των μαθητών/τριών για όσα χρειαζόταν να γίνουν πριν την επίσκεψη στο γηροκομείο, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και μετά από αυτή. Πριν την επίσκεψη οι μαθητές/τριες ετοίμασαν γλυκά κεράσματα, πασχαλινές κάρτες και συζήτησαν τις ερωτήσεις που θα κάνουν στους ηλικιωμένους.

2.3 Υλοποίηση της δράσης

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο γηροκομείο οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τους ανθρώπους που εργάζονται εκεί και συντονίζουν τη λειτουργία της δομής και ρώτησαν λεπτομέρειες για τη λειτουργία της. Στη συνέχεια, γνώρισαν τους ηλικιωμένους, τους έκαναν ερωτήσεις, τραγούδησαν μαζί, χόρεψαν και αντάλλαξαν γλυκά κεράσματα. Έβγαλαν αναμνηστικές φωτογραφίες όλοι μαζί και οι μαθητές/τριες προσέφεραν ως δώρο τις κάρτες και τις ζωγραφιές που είχαν ετοιμάσει με πολλή αγάπη. Στο τέλος, η μαθητική κοινότητα έστειλε μια ευχαριστήρια επιστολή και την ομαδική φωτογραφία στους ανθρώπους που γνώρισαν στη δομή. Η διάχυση της δράσης στην εκπαιδευτική κοινότητα πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία αφίσας στην οποία με τη μορφή ποιήματος οι μαθητές/τριες ανέδειξαν τις ανάγκες των ατόμων της τρίτης ηλικίας. Η αφίσα εμπλουτίστηκε με την αναμνηστική φωτογραφία από την επίσκεψη. Ολοκληρώνοντας τη δράση οι μαθητές/τριες σε κύκλο συζήτησαν και αναστοχάστηκαν όλη τη διαδικασία και κατέληξαν σε εποικοδομητικά συμπεράσματα ως προς την αντιμετώπιση των ατόμων της τρίτης ηλικίας.

3. Επίλογος

Από την εφαρμογή της δράσης προέκυψε ότι η διαγενεακή αλληλεπίδραση δεν είναι απλώς μια εκπαιδευτική καινοτομία αλλά μια βαθιά κοινωνική ανάγκη. Τα προγράμματα που ενώνουν τις γενιές προσφέρουν πολλαπλά οφέλη και λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος. Η εκπαίδευση οφείλει να ενσωματώνει τέτοιες δράσεις συστηματικά, προάγοντας τον σεβασμό, τη συμπερίληψη και την αλληλεγγύη.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Casalis, A. (2006). *Ο Τοποτίπ στον παππού και τη γιαγιά*. Εκδόσεις Στρατίκης.

Θεοδωράκη, Μ. (2017). *Γιαγιά, σ' αγαπώ!*. Εκδόσεις Μίνωας.

Θεοδωράκη, Μ. (2021). *Παππού, σ' αγαπώ!*. Εκδόσεις Μίνωας.

World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. World Health Organization.

«Αγόρια & Κορίτσια Είμαστε Ίσα» Εργαστήριο Δεξιοτήτων σε Μικρές Τάξεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Τρόπος Ενίσχυσης της Ενεργής Πολιτειότητας

Μαρία Μπάρμπα & Έλλη Γκαλτέμη

Περίληψη

Το εργαστήριο δεξιοτήτων με θέμα την ισότητα των φύλων υλοποιήθηκε στο 2ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2023–2024, στο πλαίσιο ενίσχυσης της κοινωνικής συναισθήσης και της ενεργούς πολιτειότητας των μαθητών/-τριών. Μέσα από παιγνιώδεις, βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες, καλλιεργήθηκαν δεξιότητες όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη και η ανάληψη ευθύνης, προάγοντας τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων. Η διδασκαλία βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και σε στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο τη συμμετοχική εμπλοκή όλων των μαθητών/-τριών. Το εργαστήριο διήρκεσε οκτώ εβδομάδες και περιελάμβανε 24 θεματικές συνεδρίες με δραστηριότητες όπως ανάλυση βίντεο και παραμυθιών, εικαστικά έργα, θεατρικά παιχνίδια, μελέτη σπουδαίων γυναικών, έρευνες και δημιουργία διαφημιστικής καμπάνιας για την ισότητα. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια: αρχική, διαμορφωτική και τελική, αποτιμώντας τις γνώσεις, την πρόοδο και την ανταπόκριση των μαθητών. Το πρόγραμμα συνέβαλε ουσιαστικά στην κατανόηση της ισότητας των φύλων και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής υπευθυνότητας των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: δικαιώματα, ενεργός πολίτης, ισότητα φύλων, πολιτειότητα

0.Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή, με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των νέων μέσων επικοινωνίας και διδασκαλίας, δημιουργεί νέα πλαίσια μάθησης, που απαιτούν την ανάπτυξη μιας πληθώρας δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου οι μαθητές/-τριες να μπορούν να ανταπεξέλθουν. Άλλωστε, σύμφωνα με ολόκληρο το φάσμα του Αναλυτικού Προγράμματος, ο στόχος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να προάγει την ολόπλευρη σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Ιδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.χ.). Η υποστήριξη της μάθησης βασίζεται σε δύο βασικούς παράγοντες: την ενεργοποίηση του ίδιου του μαθητή μέσω ατομικών σχεδίων δράσης (projects) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και μαθηματικών ικανοτήτων, όπως αυτές επαναπροσδιορίζονται στο πλαίσιο των ψηφιακών τεχνολογιών.

Οι μαθητές/-τριες καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε νέες, απρόβλεπτες συνθήκες, γεγονός που απαιτεί την ενδυνάμωσή τους μέσω ενός συνόλου γνωστικών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών δεξιοτήτων,

όπως: κριτική και δημιουργική σκέψη, μάθηση της μάθησης, αυτοαποτελεσματικότητα, ενσυναίσθηση και δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (Νικολούδης, 2022).

Όπως επισημαίνουν οι Καρανικόλας και Παναγιωτόπουλος (2019), οι δεξιότητες περιλαμβάνουν γνώσεις, προσωπικά χαρακτηριστικά και επιτεύγματα, τα οποία συμβάλλουν στην επαγγελματική απασχόληση και στην επιτυχία του ατόμου. Τα παραπάνω στοιχεία ενσωματώνονται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία αποτελούν πλέον μέρος του Ωρολογίου Προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εφαρμογή τους συνδέει παιδαγωγικές και πολιτικές διαστάσεις, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της οικονομίας, και τεκμηριώνει την ανάγκη για εκπαιδευτική προσαρμογή και καινοτομία. Με τον Ν. 4692/2020, το ΥΠΑΙΘ εισήγαγε πιλοτικά τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο την καλλιέργεια ήπιων, κοινωνικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/-τριες (Ελληνική Δημοκρατία, 2020, 12 Ιουνίου). *Νόμος 4692/2020: Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις* [Νόμος, ΦΕΚ Α 111].. Το καλοκαίρι του 2021 ξεκίνησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή της δράσης άρχισε τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους.

Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2019), τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων προωθούν τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων, την επίλυση προβλημάτων και τον αναστοχασμό, μέσα από μαθητοκεντρικές πρακτικές που ενισχύουν τον ενεργό ρόλο των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η εν λόγω πρόταση Εργαστηρίου Δεξιοτήτων εντάσσεται στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναισθήση και Ευθύνη», και συγκεκριμένα στην υποθεματική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, με στόχο την ανάδειξη καλών πρακτικών που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ενεργού πολιτεϊότητας από τις πρώτες κιόλας βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το ζήτημα της ισότητας των φύλων αποτελεί διαχρονικά ένα κρίσιμο κοινωνικό ζήτημα που συχνά αγγίζει και την καθημερινότητα του σχολείου, μέσα από την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων ή κοινωνικά κατασκευασμένων ρόλων. Η έρευνα έχει δείξει ότι, ήδη από μικρή ηλικία, τα παιδιά εκτίθενται σε έμφυλα στερεότυπα, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ο τρόπος διαμόρφωσης των αντιλήψεων και της αυτοεικόνας που διατηρούν αναφορικά με το τι «ταιριάζει» περισσότερο σε κορίτσια και αγόρια (Brussino&McBrien, 2022, UNESCO, 2016). Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, οι παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των φύλων εξακολουθούν να υφίστανται τόσο έξω όσο και μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνεχίζουν να αναπαράγονται ανισότητες και έμφυλα στερεότυπα. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει

ότι η παρουσία του ανδρικού φύλου στα σχολικά βιβλία είναι συχνότερη και μάλιστα απεικονίζεται σε ηγετικούς ρόλους, ενώ το γυναικείο φύλο απεικονίζεται λιγότερο και κατά κύριο λόγο σε οικιακές ή παθητικές δραστηριότητες (Alexopoulos, 2025, Teliousi et al., 2020, Van De Rozenberget al., 2023). Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η έμφυλη ταυτότητα των παιδιών διαμορφώνεται ήδη πριν από την έναρξη φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο βάσει των επιδράσεων που ασκούνται από τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Brussino & McBrien, 2022). Τέτοια ευρήματα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα συνειδητών παρεμβάσεων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες ώστε να προβληθεί ενισχυμένη η παιδαγωγική της ισότητας, άνευ έμφυλων προκαταλήψεων.

Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της ενεργής πολιτειότητας παρουσιάζει στενή σύνδεση με το ζήτημα της ισότητας των φύλων, καθώς οι σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες προϋποθέτουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών ανεξάρτητα από το φύλο τους (United Nations, 1948, 1979). Κατά συνέπεια, μέρος του ρόλου της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει πολίτες που θα σέβονται τις θεμελιώδεις ελευθερίες του ανθρώπου και τη διαφορετικότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι και οι προτάσεις του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου τονίζεται η καταλυτική επίδραση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην καλλιέργεια νοοτροπίας ισότητας, συμπερίληψης και κοινών αξιών (Council of the European Union, 2018). Το σχολείο, λοιπόν, αντανakλώντας μια μικρογραφία του κοινωνικού συνόλου, καλείται από νωρίς να καλλιεργήσει μια κουλτούρα ενεργής πολιτειότητας μέσα από συμμετοχικές και δημοκρατικές πρακτικές (UNESCO, 2016).

Βασική προϋπόθεση για να καλλιεργηθεί η ισότητα και ο σεβασμός στο σχολικό περιβάλλον είναι η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η επίλυση συγκρούσεων συνδράμουν τα μέγιστα στην ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας και ως εκ τούτου στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Karmina et al., 2024, Knight et al., 2019, Morizio et al., 2022, Santamaría-Villare et al., 2021). Συνεπώς, η εκπαίδευση που στοχεύει στην καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων ζωής μειώνει τον εκφοβισμό και τη βία, προάγει την ισότητα των φύλων και ενισχύει, παράλληλα, την αυτοεκτίμηση κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας (OECD, 2023).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η διαφοροποιημένη και βιωματική μάθηση λειτουργούν ως δύο εξέχουσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν την ισότητα των φύλων στις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μέσα από την ενσωμάτωση βιωματικών πρακτικών δραστηριοτήτων που μετασχηματίζουν την εμπειρία, όπως οι ομαδικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με την αναγνώριση και την αποδόμηση στερεοτύπων, κατανοώντας έτσι βαθύτερα τα ανθρώπινα δικαιώματα (Kolb & Kolb, 2022, UNESCO, 2016). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά ώστε κάθε παιδί να συμμετέχει στις βιωματικές

δραστηριότητες με τρόπους που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, αποφεύγοντας έτσι ενδεχόμενες έμφυλες διακρίσεις και ενισχύοντας, παράλληλα, την αίσθηση της αποδοχής (Meiteietal., 2024, Tomlinson, 2014). Παρά το γεγονός, μάλιστα, ότι στην ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις ως προς την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής, την αναγνωρίζουν ως αναγκαίο παιδαγωγικό συστατικό και δηλώνουν πρόθυμοι να την υιοθετήσουν με σκοπό να βελτιώσουν τη συμμετοχικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας (Evangelou, 2023). Θεωρείται ότι μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τις ανοιχτές δραστηριότητες προάγονται οι ισότιμες αλληλεπιδράσεις, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, μετουσιώνοντας έτσι το σχολικό περιβάλλον σε έναν χώρο όπου καλλιεργούνται βιωματικά οι δημοκρατικές αξίες (OECD, 2023, UNESCO 2016).

Βάσει των προαναφερθέντων, σκοπός του εργαστηρίου που προτείνεται στην παρούσα εργασία είναι η καλλιέργεια κοινωνικής ευαισθησίας, αποδοχής της διαφορετικότητας και αναγνώρισης των έμφυλων δικαιωμάτων, ώστε οι μαθητές/-τριες να εξελιχθούν σε ενεργούς, υπεύθυνους πολίτες που σέβονται τη διαφορετικότητα και δρουν με βάση τις δημοκρατικές αξίες.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση και παιδαγωγικό πλαίσιο

Η διδακτική προσέγγιση βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000), όπου οι μαθητές/-τριες εργάστηκαν σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες, ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η διδασκαλία οργανώθηκε με βάση τις αρχές της βιωματικής και διαφοροποιημένης μάθησης (Kolb&Kolb, 2022, Tomlinson, 2014). Οι δραστηριότητες είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα, ενώ εφαρμόστηκε η στρατηγική *passtheball* για να ενισχυθεί η συμμετοχή όλων των παιδιών, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η εμπλοκή ακόμα και των πιο «σιωπηλών» μαθητών/-τριών. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός και εμπνευστικός, με στόχο τη δημιουργία θετικού, ασφαλούς και ενδυναμωτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

2.1 Στοχευμένες δεξιότητες και μαθησιακά αποτελέσματα

Μέσα από αυτό το εργαστήριο επιδιώχθηκε η ανάπτυξη των εξής δεξιοτήτων ζωής: συνεργασία και επικοινωνία, ενσυναίσθηση και επίλυση συγκρούσεων, δημιουργικότητα, υπευθυνότητα και ανάληψη πρωτοβουλίας, αποδοχή της διαφορετικότητας και αναστοχασμός. Τα μαθησιακά αποτελέσματα περιλάμβαναν: την κατανόηση της έννοιας της ισότητας των φύλων, την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, την ενίσχυση της συμμετοχής σε συλλογικές δράσεις, την ενδυνάμωση του αισθήματος του «ανήκειν» σε μια κοινότητα.

2.2 Αξιολόγηση Εργαστηρίου

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια: Αρχική αξιολόγηση: Εντοπισμός πρότερων γνώσεων, δυσκολιών και ενδιαφερόντων των παιδιών. Διαμορφωτική αξιολόγηση: Κατά τη διάρκεια του προγράμματος με δυνατότητα αναπροσαρμογών. Τελική αξιολόγηση: Ανατροφοδοτικού χαρακτήρα, με στόχο την αποτίμηση της πορείας των μαθητών και του παιδαγωγικού αντικτύπου του εργαστηρίου (Κωνσταντίνου, 2006).

3. Αποτελέσματα

Το εργαστήριο διήρκεσε οκτώ εβδομάδες και περιλάμβανε 24 διδακτικές συνεδρίες (τρεις ώρες ανά εβδομάδα). Οι θεματικές ενότητες αναπτύχθηκαν σε αυτές τις οκτώ εβδομάδες όπως περιγράφονται παρακάτω.

3.1 Πρώτη Εβδομάδα: Εισαγωγή – Διερεύνηση πρότερων αντιλήψεων

Η πρώτη εβδομάδα εστίασε στη γνωριμία των μαθητών/τριών με το πλαίσιο του εργαστηρίου και τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες διαμόρφωσαν από κοινού το συμβόλαιο της τάξης, θέτοντας κανόνες σεβασμού και συνεργασίας. Ακολούθησε προβολή επιλεγμένων αποσπασμάτων από παιδικές ταινίες με γυναικείες ηρωίδες (π.χ. Μουλάν, Brave), με στόχο τη διερεύνηση των πρότερων αντιλήψεων γύρω από τους έμφυλους ρόλους. Μέσα από συζήτηση, αναλύθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι γυναίκες-ηρωίδες αμφισβητούν τα παραδοσιακά στερεότυπα.

3.2 Δεύτερη Εβδομάδα: Ισότητα

Η ενότητα αυτή βασίστηκε στο παραμύθι «Το λουλούδι της ισότητας» (Πρασίνου, 2018), το οποίο αποτέλεσε αφορμή για στοχασμό και συναισθηματική εμπλοκή. Τα παιδιά δημιούργησαν εικαστικές απεικονίσεις του παραμυθιού, ενώ μέσα από δραματοποίηση αναβίωσαν σκηνές που ανέδειξαν τις έννοιες της δικαιοσύνης και της ισότητας.

3.3 Τρίτη Εβδομάδα: Δικαιώματα

Οι μαθητές/τριες γνώρισαν βασικά δικαιώματα των παιδιών και των γυναικών μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. Δημιούργησαν σύμβολα ισότητας από ανακυκλώσιμα υλικά, με στόχο να αναδείξουν την ανάγκη για ίση μεταχείριση. Στο Canva, σχεδίασαν αφίσες που προωθούν την ισότητα των φύλων. Παίχτηκαν ομαδικά παιχνίδια χωρίς έμφυλα στερεότυπα, ενθαρρύνοντας όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν ανεξαρτήτως φύλου.

3.4 Τέταρτη Εβδομάδα: Έμφυλα Στερεότυπα

Η εβδομάδα αυτή επικεντρώθηκε στην αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων. Οι μαθητές/-τριες παρακολούθησαν και ανέλυσαν σύντομα εκπαιδευτικά βίντεο που αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η κοινωνία

διαμορφώνουν προσδοκίες για τα φύλα. Δημιούργησαν παζλ αποδόμησης στερεοτύπων, όπου κάθε κομμάτι περιλάμβανε ένα αρνητικό στερεότυπο και την εναλλακτική θετική του αναπαράσταση.

3.5 Πέμπτη Εβδομάδα: Κοινωνικοί Ρόλοι

Τα παιδιά εξερεύνησαν τους ρόλους των φύλων στο σπίτι και στον εργασιακό χώρο. Μέσα από συγκρίσεις και παραδείγματα, ανέδειξαν τις αλλαγές που έχουν συμβεί αλλά και τις ανισότητες που παραμένουν. Δημιουργήθηκε εννοιολογικός χάρτης στο λογισμικό Kidspiration, ο οποίος αποτύπωσε τις παρατηρήσεις και τις ιδέες των παιδιών. Η εβδομάδα ολοκληρώθηκε με προσομοίωση συνεδρίασης, όπου κορίτσια υποδύθηκαν ρόλους ευθύνης (π.χ. δήμαρχος, επιστήμονας, διευθύντρια).

3.6 Έκτη Εβδομάδα: Σπουδαίες Γυναίκες

Οι μαθητές/-τριες γνώρισαν σημαντικές γυναίκες από διάφορους τομείς (επιστήμες, τέχνες, πολιτική, αθλητισμό). Ετοιμάστηκαν ομαδικές παρουσιάσεις σε PowerPoint, και τα παιδιά πήραν συνεντεύξεις μεταξύ τους υποδυόμενα ιστορικές προσωπικότητες. Δημιούργησαν κολάζ και αφίσες που ανέδειξαν τη συνεισφορά αυτών των γυναικών στην πρόοδο της κοινωνίας.

3.7 Έβδομη Εβδομάδα: Έρευνα

Τα παιδιά δημιούργησαν ερωτηματολόγιο για να διερευνήσουν τις απόψεις των συμμαθητών/τριών τους σχετικά με τα φύλα και την ισότητα. Ακολούθησε συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα οποία παρουσιάστηκαν σε ομαδικές εργασίες. Η δραστηριότητα καλλιέργησε την αναλυτική σκέψη και ενίσχυσε τη φωνή των παιδιών μέσα από τον ρόλο του *ερευνητή*.

3.8 Όγδοη Εβδομάδα: Αναστοχασμός – Δημιουργία Διαφημιστικού Σποτ

Στην τελευταία εβδομάδα, τα παιδιά συμμετείχαν σε αναστοχαστική συζήτηση για όσα έμαθαν και ένιωσαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή ChatterPixKids, δημιούργησαν διαφημιστικά σποτ με τίτλο «Γίνε η Φωνή της Ισότητας», στα οποία φιγούρες *μιλούσαν* για την ισότητα των φύλων, μεταφέροντας τα μηνύματά τους με δημιουργικό και συγκινητικό τρόπο.

4. Συζήτηση

Το εργαστήριο αυτό είχε διάρκεια οκτώ εβδομάδων ακολουθώντας μία εξελικτική πορεία από την αρχική διερεύνηση προτέρων σχετικών αντιλήψεων των παιδιών έως την ενεργή συμμετοχή τους ως πρεσβευτών της ισότητας. Οι 24 αυτές διδακτικές συνεδρίες έδειξαν ότι τα παιδιά αρχίζουν ήδη από πολύ νωρίς να αντιλαμβάνονται τους εμφυλίστους ρόλους και ακολούθως να διαμορφώνουν στερεοτυπικές εικόνες και αντιλήψεις. Κατά συνέπεια, καθίσταται σαφές ότι το δημοτικό σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως ένας κρίσιμος χώρος διενέργειας παρεμβάσεων οι οποίες θα

βοηθήσουν στην αναδόμηση ανάλογων αντιλήψεων και στην προώθηση της ισότητας των φύλων (Santamaría-Villareta, 2021). Στο εργαστήριο αυτό αξιοποιήθηκαν ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες (αφήγηση παραμυθιού, ομαδικά παιχνίδια, δημιουργία αφίσας και χρήση ψηφιακών εργαλείων, προβολές ταινιών, δραματοποίηση), Με σκοπό τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος εντός του οποίου όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά ανεξάρτητα από το φύλο τους.

4.1 Αμφισβήτηση Στερεοτύπων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν τον τρόπο με τον οποίο γυναικί χαρακτήρες παιδικών ταινιών έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν σθεναρά τα παραδοσιακά έβαλα στερεότυπα με τα οποία έχουν μεγαλώσει. Η ακολουθούμενη συζήτηση έδωσε τροφή για κριτική σκέψη στα παιδιά αναφορικά με τις συμπεριφορές που αναμένεται να έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια στους κοινωνικούς τους ρόλους. Επιπλέον, μέσα από την παρακολούθηση σύντομο εκπαιδευτικών βίντεο και δραστηριοτήτων όπως το παζλ αποδόμησης των στερεοτύπων, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοικειώθηκαν με τους τρόπους που η κοινωνία και τα ΜΜΕ βοηθούν στην διαμόρφωση έμφυλων προσδοκιών. Η αποδόμηση ανάλογων στερεοτύπων ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου βοηθά σημαντικά στην μείωση των μελλοντικών έμφυλων διακρίσεων που πραγματοποιούνται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Miseliūnaitė & Cibulskas, 2024). Τα παιδιά που παρακολούθησαν το εργαστήριο είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την αναγνώριση και την αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, καταλήγοντας στην διαπίστωση ότι ορισμένοι ρόλοι και ορισμένα χαρακτηριστικά δεν αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο μόνο ενός φύλου.

4.2 Βιωματική Γνώση Των Δικαιωμάτων και της Ισότητας

Η ενασχόληση με το παραμύθι «Το λουλούδι της ισότητας» (Πρασίνου, 2018) Έδωσε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εστιάσει στην έννοια της δικαιοσύνης μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/-τριών. Μέσα από την ζωγραφική αναπαράσταση σκηνών του παραμυθιού, τα παιδιά καλλιέργησαν την ικανότητα ενσυναίσθησης. Η έρευνα έχει δείξει ότι παρόμοιες δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν ένα είδος ταύτισης με τον ήρωα μιας ιστορίας, να αισθανθούν την όποια αδικία βιώνει και να διαμορφώσουν έτσι πιο ευέλικτες στάσεις αναφορικά με τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων (Chung & Huang, 2021).

Επιπλέον, τα παιχνίδια ρόλων βοήθησαν τα παιδιά να γνωρίσουν τα δικαιώματά τους και τα δικαιώματα των γυναικών. Ακόμα, μέσω των ομαδικών παιχνιδιών άνευ έμφυλων στερεοτύπων τα παιδιά δύο σαν μία εμπειρία συμμετοχής σε δραστηριότητες που ήταν απαλλαγμένες από διακρίσεις, επικοινωνώντας σαφέστερα έτσι το μήνυμα ότι το φύλο του ανθρώπου δεν πρέπει να λειτουργεί ως περιορισμός των επιλογών και των δυνατοτήτων του.

4.3 Εξερεύνηση Κοινωνικών Ρόλων και Ενεργή Μάθηση

Μέσα από την σύγκριση παραδοσιακών και σύγχρονων κατανομών ρόλων τα παιδιά απέκτησαν μία σφαιρική εικόνα των εμφύλιων στερεοτύπων και ρόλων. Οι ακόλουθοι αντιστροφή ρόλων επέτρεψε στα κορίτσια να λειτουργήσουν σε θέσεις ευθύνης και πέρασε το μήνυμα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι ένας ηγετικός ρόλος δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο του ανδρικού φύλου. Επιπλέον, ο συνεργατικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων αυτών είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τα οποία εξοικειώθηκαν με τον ακούν, να συνεργάζονται και να σέβονται την διαφορετική άποψη.

4.4 Γυναικεία Πρότυπα

Η ενασχόληση με τη ζωή και το έργο γυναικών από πολλές πτυχές της κοινωνικής ζωής τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν ότι το γυναικείο φύλο μπορεί να αναλάβει ηγετικούς και επιδραστικούς ρόλο στην κοινωνία, ενθαρρύνοντας τις μαθήτριες να οραματιστούν τον εαυτό τους σε ανάλογους μελλοντικούς ρόλους. Η έρευνα έχει δείξει ότι η εξοικείωση και η συχνή αλληλεπίδραση των μαθητών και μαθητριών με πρότυπα που έρχονται σε αντίθεση με τα επικρατώντας στερεότυπα για παράδειγμα άνδρες οι νοσηλευτές και γυναίκες επιστήμονες μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των εμφύλιων προκαταλήψεων προωθώντας παράλληλα Αντιβίωση αντιστροφών στερεοτυπικών φιλοδοξιών από τα παιδιά (Olsson & Martiny, 2018).

Στο παρόν εργαστήριο δεξιοτήτων, μετά τη δραστηριότητα με τα πρότυπα γυναικών, η εκπαιδευτικός παρατήρησε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες άρχισαν να διατυπώνουν με μεγαλύτερη ευκολία εκφράσεις όπως «τα κορίτσια μπορούν εξίσου» και «τα αγόρια επίσης μπορούν», καταδεικνύοντας μια μεταστροφή στον τρόπο σκέψης αναφορικά με πιο ισότιμες αντιλήψεις.

5. Επίλογος

Το εργαστήριο συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάδειξη της σημασίας της ισότητας των φύλων ως θεμελιώδους ανθρωπίνου δικαιώματος. Μέσα από τις δραστηριότητες, τα παιδιά προβληματίστηκαν, εξέφρασαν απόψεις, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και ανέλαβαν ενεργό ρόλο. Επιπλέον, καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη, ενισχύθηκε η συνεργασία και οικοδομήθηκε μια κουλτούρα σεβασμού και αποδοχής. Η εμπειρία αυτή κατέδειξε ότι οι μικρές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πρόσφορο πεδίο για την προώθηση κοινωνικών αξιών και στάσεων, αρκεί να αξιοποιούνται βιωματικές, διαθεματικές και διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές.

Συνεπώς, η εκπαίδευση για την ισότητα και τα δικαιώματα δεν είναι απλώς μια επιμέρους διδακτική ενότητα· είναι μια στάση ζωής που πρέπει να διατρέχει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ευχόμαστε η εμπειρία αυτού του εργαστηρίου να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω ενδυνάμωση των δράσεων υπέρ της ισότητας, της συμπερίληψης και της ενεργούς πολιτειότητας στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Alexopoulos, C. (2025). Gender Representations and School Textbooks: Exploring Sexism through the Illustration of Primary School Language Textbooks in Greece. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(5), 12–28. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i51895>
- Brussino, O. and J. McBrien (2022), “Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems”, *OECD Education Working Papers*, No. 271, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a46ae056-en>
- Chung, Y., & Huang, H. H. (2021). Cognitive-Based Interventions Break Gender Stereotypes in Kindergarten Children. *International journal of environmental research and public health*, 18(24), 13052. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413052>
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching (2018/C 195/01). *Official Journal of the European Union*, C 195, 1-5. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))
- Ελληνική Δημοκρατία. (2020, 12 Ιουνίου). Νόμος 4692/2020: Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις [Νόμος, ΦΕΚ Α 111].
- Evangelou, F. (2023). Differentiated instruction as a learner - Centred form of teaching in primary education: Views and attitudes of Greek teachers. *International Journal of Education*, 15(2), 15. <https://doi.org/10.5296/ije.v15i2.21004>
- Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). Νέα προγράμματα σπουδών. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2025 από <https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Καρανικόλα, Ζ. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). 4η Βιομηχανική επανάσταση: Η πρόκληση της αλλαγής του προφίλ δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας & Γ. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές* (σσ. 56-66). ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Karmina, S., Dyson, B., & Setyowati, L. (2024). Teachers’ perspectives on implementing cooperative learning to promote social and emotional learning. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 43(2), 470–479. <https://doi.org/10.21831/cp.v43i2.68447>
- Knight, M. A., Haboush-Deloye, A., Goldberg, P. M., & Grob, K. (2019). Strategies and Tools to Embrace Prevention with Upstream Programs: A Novel Pilot Program for Enhancing Social and Emotional Protective Factors in Middle School Students. *Children & Schools*, 41(4), 213–220. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz020>

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2022). Experiential Learning Theory as a guide for experiential Educators in Higher education. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 38. <https://doi.org/10.46787/elthe.v1i1.3362>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Γρηγόρης
- Meitei, A. P., Singh, K. K., & Singh, N. I. (2024). Practical pedagogical approaches: Integrating play-based and experiential learning at Pre-Primary Education as per NEP 2020 and NCF-FS 2022. *Edumania-An International Multidisciplinary Journal*, 02(04), 174–193. <https://doi.org/10.59231/edumania/9082>
- Miseliūnaitė, B., & Cibulskas, G. (2024). Enhancing Active Learning through a Holistic Approach: A Case Study of Primary Education in Lithuania. *Education Sciences*, 14(6), 592. <https://doi.org/10.3390/educsci14060592>
- Morizio, L. J., Cook, A. L., Troeger, R., & Whitehouse, A. (2022). Creating Compassion: Using Art for Empathy Learning with Urban Youth. *Contemporary school psychology*, 26(4), 435–447. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00346-1>
- Νικολούδης, Δ. (2022). *Εργαστήρια δεξιοτήτων. Και γιατί όχι Εργαστήρια Γνώσης; Κριτική Εκπαίδευση*, 3, 69–80. <https://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2651>
- OECD (2023), “Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?”, *OECD Education Spotlights*, No. 4, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>
- Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does Exposure to Counterstereotypical Role Models Influence Girls' and Women's Gender Stereotypes and Career Choices? A Review of Social Psychological Research. *Frontiers in psychology*, 9, 2264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264>
- Πρασίνου, Ε. (2018). *Το λουλούδι της ισότητας*. ΚΕΘΙ – Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. https://www.kethi.gr/sites/default/files/wp-content/uploads/2018/04/LOULOU DI_WEB_SPREADS-1.pdf
ISBN: 978-960-6737-36-7
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Teliou, V., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2020). Occupation and gender stereotypes in primary school: The case of the English language coursebooks in Greek Primary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1135–1148. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080403>
- Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου Αιώνα*. ΚΡΙΤΙΚΗ
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD

- UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report – Gender review: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/jptm4052>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations. https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf
- United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw.pdf>
- Van De Rozenberg, T. M., Groeneveld, M. G., Van Veen, D. P., Van Der Pol, L. D., & Mesman, J. (2023). Hidden in Plain sight: Gender bias and heteronormativity in Dutch textbooks. *Educational Studies*, 59(3), 299–317. <https://doi.org/10.1080/00131946.2023.2194536>

Η αξιοποίηση του Smash Book στη μελέτη του παρελθόντος στο νηπιαγωγείο

Θωμάς Θεοχάρης & Σταυρούλα Μαστοροδήμου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις δυνατότητες εφαρμογής πολυτροπικών πρακτικών στη διδασκαλία της Ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας στη χρήση βιωματικών και πολυαισθητηριακών μεθόδων, προκειμένου να ξεπεραστεί το εμπόδιο της αποστήθισης και να ενισχυθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία της Ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να καταστεί αποτελεσματική, εφόσον αξιοποιούνται πολυτροπικές διδακτικές πρακτικές και προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής και δημιουργικής έκφρασης. Στην προσπάθεια αυτή ενεργό ρόλο μπορεί να έχει και η οικογένεια. Η προσέγγιση αυτή όχι μόνο προάγει την ιστορική εκπαίδευση, αλλά συμβάλλει στην ευρύτερη ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, τα δημιουργικά εργαλεία, όπως τα Smash Books, μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο. Τα Smash Books, ως εναλλακτική μορφή ημερολογίων και προσωπικών λευκωμάτων, επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να συγκεντρώνουν και να οργανώνουν πληροφορίες, εικόνες, σκίτσα και προσωπικές αφηγήσεις με έναν διαδραστικό και δημιουργικό τρόπο. Η χρήση τους ενισχύει τη βιωματική προσέγγιση της Ιστορίας, προάγει την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών και ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ελκυστική και αποτελεσματική.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορική εκπαίδευση, προσχολική εκπαίδευση, Smash Book

0. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας συχνά ταυτίζεται με την αποστήθιση ενός δοθέντος αφηγήματος, γεγονός που δύναται να λειτουργήσει ως εμπόδιο για την ουσιαστική κατανόηση και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Πέραν των άλλων προβλημάτων που η βιβλιογραφία σημειώνει, η εν λόγω προσέγγιση καθίσταται ιδιαίτερα προβληματική για μαθητές/τριες που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως τις δεξιότητες ανάγνωσης, όπως συμβαίνει με τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης. Θα μπορούσε κάποιος/α να καταλήξει στο συμπέρασμα βασιζόμενος/η σε αναχρονιστικές αντιλήψεις πως αφού δεν μπορεί να διαβάσει και να αποστηθίσει κείμενα σημαίνει πως δεν μπορεί να μάθει ιστορία.

Από την άλλη, σύγχρονες ερευνητικές μελέτες έχουν αναδείξει ότι η ιστορική σκέψη μπορεί να αρχίσει να καλλιεργείται από την προσχολική ηλικία. Ειδικότερα, η μελέτη του παρελθόντος μπορεί να επιτευχθεί και μέσω καινοτόμων μεθόδων

διδασκαλίας που βασίζονται στην ενσωμάτωση πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων και στη βιωματική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, τα τεκμήρια και οι μαρτυρίες που προέρχονται από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών μπορούν να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που επιβάλλει η γραπτή τεκμηρίωση. Μεταξύ των στοιχείων που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της Ιστορίας σε προσχολικές ηλικίες περιλαμβάνονται υλικά και άυλα τεκμήρια του πολιτισμού, όπως αντικείμενα καθημερινής χρήσης, έργα τέχνης, φωτογραφίες ή προφορικές αφηγήσεις. Η χρησιμοποίηση των συγκεκριμένων μέσων επιτρέπει την προσέγγιση του παρελθόντος με τρόπο που ευθυγραμμίζεται με τις αναπτυξιακές δυνατότητες των παιδιών, προάγοντας τη νοητική και συναισθηματική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση σε επίπεδο προσχολικής αγωγής απαιτεί τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία συνιστά κρίσιμο παράγοντα, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ενός συνεκτικού εκπαιδευτικού πλαισίου που υποστηρίζει την κατανόηση και την εμπειρική προσέγγιση του παρελθόντος. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες οφείλουν να χαρακτηρίζονται από παιγνιώδη διάσταση και δημιουργικότητα, ώστε να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

1. Η διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών

Η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο έχει συνδεθεί παραδοσιακά με το δημοτικό σχολείο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως δεν μπορούν να τεθούν οι βάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης ήδη από την προσχολική ηλικία. Το “νέο” Πρόγραμμα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022) ενσωματώνει τη διδασκαλία του παρελθόντος και του πολιτισμού. Η διδασκαλία της ιστορίας έχει θέση στο νηπιαγωγείο, όχι ως διδασκαλία ιστορικών γεγονότων, αλλά ως παιδαγωγική διαδικασία, όπου μέσα από βιωματικές και πολιτισμικές πρακτικές καλλιεργείται η ιστορική συνείδηση.

Ήδη από την αρχή του Προγράμματος Σπουδών και στην ενότητα όπου περιγράφεται η φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου αναφέρεται πως αυτό «[...] δημιουργεί συνδέσεις με τα περιβάλλοντα στα οποία ζει και δραστηριοποιείται το παιδί, με γνώμονα την προαγωγή της μάθησης, της ανάπτυξης και της ευημερίας του» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 5). Πρόκειται για μία πυρηνική του θέση, καθώς συνδέεται η προσχολική εκπαίδευση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού. Τίθεται, λοιπόν, το ζήτημα της λειτουργικής ένταξης των ιστοριών που αφορούν τα βιώματα του παιδιού και –πιθανά– τις αφηγήσεις της οικογένειας ή της τοπικής κοινωνίας. Παράλληλα, παρέχει ευκαιρίες για την ενίσχυση της ταυτότητάς του σε μία διάσταση όπου συνεξετάζονται παρελθόν, παρόν και μέλλον.

Στο ίδιο σημείο επισημαίνεται πως *«ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο έχει πρωταρχικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και είναι άμεσα συνυφασμένο με τη λειτουργία και τους στόχους του νηπιαγωγείου»* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 5). Μέσα από δράσεις, όπως η παρουσίαση παλαιών φωτογραφικών ή αντικειμένων, η οικογένεια δύναται να ενεργοποιηθεί ως φορέας ιστορικής και πολιτισμικής πληροφoρίας. Με τη σύνδεση με το παρελθόν της οικογένειας το παιδί ασκείται σε δεξιότητες που σχετίζονται με την ιστορική σκέψη και, μάλιστα, όχι ως απλή χρονολογική αφήγηση γεγονότων, αλλά μέσα από μία βιωματική αλληλεπίδραση.

Τα δύο ανωτέρω χαρακτηριστικά συνδέονται άρρηκτα με κάποιους από τους γενικούς σκοπούς. Ειδικότερα, εκεί σημειώνεται πως *«η βιογραφία κάθε παιδιού, τα γνωστικά του αποθέματα και το πολιτισμικό του κεφάλαιο, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του αποτελούν το σημείο εκκίνησης για τις επιλογές των νηπιαγωγών, ώστε το κάθε παιδί ξεχωριστά να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, να νιώσει χαρά, ικανοποίηση, αυτοπεποίθηση και πληρότητα»* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 7). Η παιδοκεντρική αυτή διατύπωση αντιμετωπίζει το παιδί ως υποκείμενο με ιστορική και πολιτισμική εμπειρία, καθώς η έννοια της “βιογραφίας” κάνει σαφή αναφορά στη προσωπική ιστορία του, αλλά και σε οικογενειακές ή διαγενεακές αλληλεπιδράσεις. Εξάλλου, ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια διαθέτει ένα υπόβαθρο, το οποίο φέρει μαζί του στη σχολική μονάδα. Υπό το πρίσμα του γενικού σκοπού που εδώ περιγράφεται, καθίσταται σαφές πως οι εμπειρίες των παιδιών θα πρέπει να ενεργοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό, όχι ως μία φοκλόρ διάσταση, αλλά ως ευκαιρία καλλιέργειας του ιστορικού γραμματισμού, που θα στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού. Η τελευταία αυτή διατύπωση σημειώνεται επίσης στους γενικούς σκοπούς αναφέροντας συγκεκριμένα πως *«οι νηπιαγωγοί προσαρμόζουν το πρόγραμμα και τις πρακτικές που εφαρμόζουν, ώστε να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών»* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 7).

Εκτός, όμως, των προηγούμενων επισημάνσεων, η προσέγγιση της Ιστορίας στηρίζεται μέσα από τα θεματικά πεδία πάνω στα οποία οργανώνεται το Πρόγραμμα Σπουδών. Αναλυτικότερα, αυτά είναι:

- Α' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία
- Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία
- Γ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες
- Δ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση.

Στο Β' Θεματικό Πεδίο, λοιπόν, και στη Θεματική Ενότητα των *Κοινωνικών Επιστημών* γίνεται ρητή μνεία στη Θεματική Υποενότητα “Ιστορία και Πολιτισμός”. Εξετάζοντας τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα διαπιστώνεται πως υπάρχουν αρκετοί στόχοι με σαφή αναφορά στην Ιστορία και τη δράση του καθημερινού ανθρώπου σε αυτή, εξετάζονται διαπολιτισμικές διαστάσεις της σε μία μη εθνοκεντρική διάσταση,

ενώ υπάρχουν στόχοι που σχετίζονται με την ιστορική μέθοδο. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια παραδείγματα διδακτικών στόχων.

Πίνακας 1: Ενδεικτικά παραδείγματα Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την Ιστορία

Ιστορική διάσταση των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων	Ενδεικτικά παραδείγματα Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων
Ιστορία/ Πολιτισμική Ιστορία/ Καθημερινός Άνθρωπος	- «να προσδιορίσουν απλές έννοιες που αφορούν τον χρόνο, στο πλαίσιο της οικείας ανθρώπινης δραστηριότητας» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 55) - «να αναγνωρίσουν τις οικογενειακές συνήθειες και παραδόσεις και τον τρόπο ζωής στο παρελθόν» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 55) - «να περιγράψουν έθιμα και παραδόσεις που σχετίζονται με τον κύκλο της ζωής και τους θρησκευτικούς εορτασμούς» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 55-56)
Διαπολιτισμική [ή/ και] μη εθνοκεντρική	- «να διακρίνουν κοινά στοιχεία και διαφορές στα έθιμα, στις καθημερινές συνήθειες και στις παραδόσεις ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 56) - «να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με παιδιά από άλλα σχολεία και τις οικογένειές τους, στην Ελλάδα και τον κόσμο για να γνωρίσουν τις συνήθειές τους» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 56) - «να σέβονται την ιστορική, πολιτιστική και θρησκευτική κληρονομιά του τόπου τους και των άλλων λαών» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 56)
Ιστορική Μέθοδος	- «να συλλέγουν στοιχεία για γεγονότα, πρόσωπα και δεδομένα από το παρελθόν και να τα συνδέουν με το παρόν, αναπτύσσοντας μια αίσθηση χρονολόγησης» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 55) - «να διατυπώνουν ερωτήματα που αφορούν ιστορικά γεγονότα» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 55) - «να επεξεργάζονται πληροφορίες για το παρελθόν, προκειμένου να μάθουν για την ιστορία του τόπου τους και άλλων λαών» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022, 55)

2. Βασικά στοιχεία για την ιστορική εκπαίδευση

Η ύπαρξη της Ιστορίας στα Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής αγωγής δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη, καθώς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Φάρδη, 2009) και είθισται να αντιμετωπίζεται ως ένα απαιτητικό εγχείρημα (Hoodless, 2008). Έτσι, δεν είναι καθόλου σπάνια η ερώτηση του εάν η διδασκαλία της μπορεί να αποτελέσει κομμάτι της προσχολικής εκπαίδευσης, ως προέκταση του ερωτήματος του πώς μπορεί να βρει θέση ένα “νεκρό παρελθόν” στη ζωντάνια που χαρακτηρίζει τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Εάν, λοιπόν, το παρελθόν αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα της απομνημόνευσης, της προσωπικής μελέτης των κειμένων και της αντίληψης του παρελθόντος μόνο μέσα από την πλήρη κατανόηση της έννοιας του χρόνου, τότε σαφώς δεν μπορεί να σχετιστεί με τη νηπιακή ηλικία. Η διάσταση είναι εντελώς διαφορετική εάν το παρελθόν αντιμετωπιστεί ως μία διαδικασία ερμηνείας και ανασύνθεσης (Purkis & Greenwood, 2008). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως η κατανόηση του ιστορικού χρόνου αποτελεί μόνο μία από τις συνιστώσες της ιστορικής σκέψης (Barton & Levstik, 1996) και αδιαμφισβήτητα –παρά τη σημαντικότητά του– δεν θα πρέπει να περιοριζόμαστε μόνο σ’ αυτόν. Η ενσωμάτωση στόχων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Ιστορίας στα Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής αγωγής δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που αντικρούστηκε από επιστημονικές πλευρές, εξαιτίας της ηλικίας των παιδιών. Από την άλλη, δεν είναι λίγα τα παραδείγματα όπου εφαρμόζονται διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις με θετικό αντίκτυπο ως προς την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού (Skjæveland, 2017).

Ο τρόπος που εκλαμβάνεται η Ιστορία από τα Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τις θεωρίες που το καθένα από αυτά πηγάζει (Φάρδη, 2009). Ο ιστορικός γραμματισμός δεν είναι κάτι που ξεκινάει εκ του μηδενός με τη σχολική εκπαίδευση, αφού ήδη νωρίτερα τα παιδιά –σε πολύ αρχικά στάδια– αντιλαμβάνονται σχετικές έννοιες και δομούν κάποιου είδους ερμηνείες. Η αντίληψη που έχουν για το παρελθόν διαρκώς αναδομείται, καθώς συνεχώς έρχονται σε επαφή με νέες πληροφορίες και διαδικασίες (Cooper, 2002). Η Φάρδη (2013) στη διδακτορική της διατριβή διαπίστωσε πως η ιστορική εκπαίδευση δεν αποτελεί ουτοπία για το ελληνικό νηπιαγωγείο, αφού η έρευνά της έδειξε πως καλλιεργούνται δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ιστορική σκέψη. Παράλληλα, η επιστημονικής της εργασία τεκμηρίωσε πως τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές, παρά τη δυσκολία που μπορεί να έχουν με τις γραπτές πηγές. Κατά τους Purkis και Greenwood (2008) τις ιστορικές πηγές μπορούν να αποτελέσουν οι άνθρωποι, οι φωτογραφίες, τα αντικείμενα, οι χώροι με ιστορικό ενδιαφέρον, τα μουσεία, ο τόπος ή άλλα βιβλία.

Εντωμεταξύ, ένα άλλο ζήτημα είναι πως η προσωπική και οικογενειακή ιστορία των παιδιών, η τοπική ιστορία της περιοχής που αυτά ζουν, καθώς και η εθνική ιστορία αποτελούν τις βασικές θεματικές των Προγραμμάτων Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνουν στοιχεία για την ιστορική

εκπαίδευση. Η αναφορά σε άλλους πολιτισμούς, στις λίγες περιπτώσεις που αυτό υφίσταται, γίνεται με επιλεκτικό τρόπο και, κυρίως, υπό το πρίσμα των πολιτισμικών παραδοχών της δυτικής παράδοσης (Φάρδη, 2009).

Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται πως το μάθημα της Ιστορίας δεν έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις από την καθιέρωσή του ως γνωστικό αντικείμενο στην εκπαίδευση, το οποίο σημαίνει πως οι αρχές του Ranke μπορούν ακόμη να εντοπιστούν σ' αυτό (Θεοχάρης & Γκόγκας, 2024). Στην προσέγγιση του Ranke η ιστορική αφήγηση δομείται γύρω από τα πολιτικά, διπλωματικά και εκκλησιαστικά γεγονότα, τα οποία προβάλλονται ως κυρίαρχοι άξονες ερμηνείας του παρελθόντος. Η έμφαση αποδίδεται σε μεμονωμένες προσωπικότητες με εξουσία και επιρροή, ενώ απουσιάζει η εστίαση σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες ή στη συλλογική εμπειρία, στοιχείο που καθιστά την ιστοριογραφία περιοριστικά ελιτίστικη και ιεραρχική στη θεώρησή της (Αρώνη-Τσίχλη, 2008).

Αντιθέτως, μία από τις εκφάνσεις της προφορικής ιστορίας είναι πως “δίνει φωνή” σε άτομα και κοινωνικές ομάδες που τίθενται στο περιθώριο από τους κυρίαρχους θεσμούς ή τα κέντρα πολιτικής ισχύος, τα οποία και δεν έχουν τη δυνατότητα να “φωτίσουν” διαφορετικές πλευρές του παρελθόντος (Βερβενιώτη, 2002). Όπως η ίδια η Βερβενιώτη υποστηρίζει σε συνέντευξή της (Καρυδάκη, 2019) «η προφορική ιστορία είναι ένα ριζοσπαστικό κίνημα» και συνεχίζει αναλύοντας πως μπορεί να συμπεριλαμβάνει τόσο επαγγελματίες όσο και ερασιτέχνες ιστορικούς, ενώ προσφέρει ακόμη και σε μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εισέλθουν ενεργά στη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης, καθιστώντας τη δυνατότητα αυτή καθοριστική για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Παράλληλα, θεωρεί πως ενθαρρύνει τη μετατόπιση του ερμηνευτικού τους πλαισίου προς μια περισσότερο αναστοχαστική οπτική, ενώ ταυτόχρονα επαναπροσδιορίζεται η σχέση εκπαιδευτικού και διδασκομένου/ης, υπονομεύοντας τις ιεραρχικές δομές και ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση. Στην ίδια συνέντευξη υποστηρίζει πως μέσα από τη μεθοδολογική αυτή προσέγγιση ομάδες ανθρώπων κοινωνικών συνόλων που δεν εκπροσωπούσαν επαρκώς αποκτούν πρόσβαση σε ένα εργαλείο που τους επιτρέπει να ερευνήσουν, να καταγράψουν και να ανασυνθέσουν τις ιστορίες τους με δικούς τους τρόπους. Επιπροσθέτως, η Hendy (2008) αναγνωρίζει την αφήγηση των ιστοριών ως κάτι έμφυτο, επισημαίνοντας πως η σχολική εκπαίδευση σταδιακά περιορίζει την αυθόρμητη έκφραση φορτώνοντας αρνητικά συναισθήματα και παράλληλα τοποθετώντας τη κοινωνικά στο περιθώριο.

Οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες εστίαζαν στην αυθεντία του/της εκπαιδευτικού και στην παθητική αποδοχή της γνώσης, έχουν αποδειχθεί ανεπαρκείς σε πολλαπλά επίπεδα. Η ίδια διαπίστωση ισχύει και για τη διδασκαλία της Ιστορίας, όταν αυτή προσεγγίζεται ως μονόδρομη μετάδοση έτοιμων αφηγήσεων. Στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων η κυρίαρχη φωνή του/της εκπαιδευτικού υποχωρεί υπέρ της ενδυνάμωσης της σκέψης των

παιδιών. Στόχος, πλέον, είναι η ενεργή αναστοχαστική συμμετοχή τους στη διαμόρφωση νοήματος, με προσανατολισμό στις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας και της κριτικής συνείδησης (Θεοχάρης, 2023). Στην έρευνα του Θεοχάρη (2023), όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτιμήσουν την παρούσα κατάσταση στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, διαπίστωσαν ότι η ιστορική γνώση εξακολουθεί να εστιάζει –κυρίως– σε πολεμικά γεγονότα, πολιτικές αντιπαραθέσεις, χρονολογίες και εξέχουσες ιστορικές προσωπικότητες. Αντίθετα, παραμένουν στο περιθώριο της διδακτικής πράξης πολιτισμικές εκφάνσεις και πτυχές της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, οι οποίες είναι καίριας σημασίας για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης και πολυπρισματικής κατανόησης του παρελθόντος.

Δεν είναι λίγα τα παραδείγματα που εμπλέκουν την ιστορία και τη δόμησή της μέσα από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Στο παράδειγμα των Coltman και Whitebread (2008) τα παιδιά ανέλαβαν τη δημιουργία ενός μουσείου με αντικείμενα που αποφάσισαν να συμπεριλάβουν στην έκθεση τα ίδια. Τα τεκμήρια αυτά συγκεντρώθηκαν από τις οικογένειές τους ή γνωστούς/ές τους και αφορούσαν στη μελέτη του παρελθόντος του σχολείου και της περιοχής τους. Η καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού δεν είναι ανεξάρτητη από την ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων. Οι Wyse και Bradford (2008) αναφέρουν πως η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας ωθείται όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες όπου καλούνται να λάβουν ενεργό ρόλο σε ακρόαση, αλλά και διήγηση ιστοριών με βιωματικό υπόβαθρο, καθώς η γλωσσική αυτή παραγωγή τοποθετείται σε ένα κοινωνικό συγκείμενο. Η ενασχόληση με το παρελθόν παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά αυτής της ηλικίας για την ανάπτυξη λεξιλογίου που σχετίζεται με την έννοια του χρόνου, με την περιγραφή στοιχείων παλιότερων και σύγχρονων κοινωνιών και την κατανόηση της συνέχειας και της αλλαγής (Purkis & Greenwood, 2008).

Ένα από τα ζητήματα που αναδύονται στη σχετική βιβλιογραφία αφορά τον βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών ευθυγραμμίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Coltman & Whitebread, 2008). Σε έρευνα σε επίπεδο δημοτικού σχολείου, σε περίπτωση ελληνικών σχολικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική ομάδα συμφώνησαν πως μια προσέγγιση της Ιστορίας βασισμένη σε βιώματα και προσωπικά ή κοινοτικά σημεία αναφοράς συνιστά κατάλληλο υπόβαθρο για την κατανόηση τόσο γενικότερων ιστορικών θεμάτων, όσο και ζητημάτων πολιτισμικής φύσεως. Αντιθέτως, η συμβατική διδασκαλία της Ιστορίας, όπως αυτή εφαρμόζεται σήμερα, δεν αξιοποιεί επαρκώς τις εμπειρίες και το περιβάλλον του/της μαθητή/τριας, γεγονός που περιορίζει τη δυναμική της μαθησιακής διαδικασίας (Θεοχάρης, 2023).

3. Η χρήση του Smash Book στη μαθησιακή διαδικασία

Το Smash Book θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια παιδική εκδοχή του παραδοσιακού λευκώματος (scrapbook), διαφοροποιημένη, ωστόσο, σημαντικά ως προς τη μορφή

και τον σκοπό του. Πρόκειται για έναν χώρο δημιουργικής ελευθερίας, όπου το παιδί μπορεί να επικολλήσει διάφορα αντικείμενα, να γράψει αυθόρμητα λόγια και να οργανώσει το υλικό του με τρόπο προσωπικό. Συνήθως κατασκευάζεται με βάση ένα απλό σημειωματάριο (Sheffield Virtual School, n.d.). Το Smash Book αποτελεί ένα εκφραστικό μέσο καταγραφής προσωπικών σκέψεων, παρόμοιο με το ημερολόγιο, αλλά δίνει έμφαση στη φαντασία και την αισθητική παρουσίαση. Επί της ουσίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα εξατομικευμένο τετράδιο ή λεύκωμα (Arriani & Rizkiana, 2018).

Η αξιοποίησή του στη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο ξεκινά από την ίδια τη φύση των παιδιών: την έμφυτη ανάγκη τους να δημιουργούν, να κατασκευάζουν και να εκφράζονται μέσα από τα χέρια τους. Τα παιδιά αγαπούν τις χειροτεχνίες, τα κολλήματα, το σκίσιμο, τη ζωγραφική και τη σύνθεση διαφορετικών υλικών. Η χειροποίητη δημιουργία, πέρα από μέσο έκφρασης, ενισχύει γνωστικές, κινητικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης της γνώσης, αλλά μετατρέπεται σε μικρό δημιουργό, με προσωπικό αποτύπωμα στη μαθησιακή του πορεία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργούνται η συγκέντρωση, η επιμονή, η αυτοέκφραση και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Vecchi, 2010). Πρόκειται για διαδικασίες που βρίσκονται στον πυρήνα της χρήσης του.

Η ιδιαιτερότητα και η ελκυστικότητα της μορφής του το καθιστούν κατάλληλο και ως διδακτικό μέσο, με στόχο την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών. Ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ αυτής της άποψης (Arriani & Rizkiana, 2018). Παρόλο που έχει αξιοποιηθεί, κυρίως, ως εργαλείο δημιουργικής γραφής ή καταγραφής προσωπικών εμπειριών, υπάρχουν παραδείγματα εφαρμογής του και σε γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά (Rachmawati et al., 2019) ή στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου (Nurohimah, 2018). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα δημιουργεί ερωτήματα για περαιτέρω ερευνητική εξέταση για το μάθημα της Ιστορίας, τόσο σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο δημοτικής ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ας σημειωθεί, ακόμη, ότι η εμπλοκή της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, είναι θεμελιώδης. Σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner, που υιοθετείται στα Προγράμματα Σπουδών, η μάθηση δεν συμβαίνει απομονωμένα μέσα στη σχολική τάξη, αλλά είναι προϊόν αλληλεπίδρασης με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Η αξιοποίηση του Smash Book ως εργαλείου σύνδεσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας δύναται να ενισχύσει τη διαδραστική αυτή σχέση.

Επιπλέον, το Smash Book προσομοιάζει στη δομή και αισθητική των εικονογραφημένων βιβλίων, τα οποία αποτελούν σημαντικό μέσο μάθησης στην προσχολική ηλικία (Chen & Huang, 2025). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αγαπούν τα εικονογραφημένα βιβλία, καθώς τους προσφέρουν ένα οικείο και ελκυστικό περιβάλλον, όπου εικόνα και νόημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Μέσα από αυτά, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν βασικές αφηγηματικές δομές, να εξοικειώνονται με

την έννοια της ανάγνωσης και της γραφής και να ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους (Painter et al., 2013). Το Smash Book είναι σε θέση να εντάξει αυτήν την προϋπάρχουσα εξοικείωση και να την επεκτείνει, προσκαλώντας τα παιδιά να δημιουργήσουν τα δικά τους εικονογραφημένα αφηγήματα. Η διήγηση μέσα από εικόνες, η χρήση συμβόλων και χρωμάτων, καθώς και η ελεύθερη επιλογή θεμάτων ενισχύουν τη φαντασία και τη γλωσσική ανάπτυξη.

4. Συζήτηση για την αξιοποίηση του Smash Book στη μελέτη του παρελθόντος στο νηπιαγωγείο

Η ένταξη και η χρήση του Smash Book στην προσέγγιση του παρελθόντος στο νηπιαγωγείο φαίνεται να έχει να προσφέρει σημαντικά οφέλη στους/στις μαθητές/τριες, αναλόγως του τρόπου που αυτό θα χρησιμοποιηθεί. Το πρώτο που μπορεί να σημειωθεί είναι πως σχετίζεται με τη γλωσσική καλλιέργεια, αφού δίνει ευκαιρίες αυθεντικής γλωσσικής έκφρασης. Η συνιστώσα αυτή συνδέεται τόσο με την παραγωγή προφορικού λόγου, όσο και με τον πρώιμο γραπτό λόγο. Τα παιδιά καλούνται –με τη βοήθεια των ενηλίκων– να δημιουργήσουν τις σελίδες των βιβλίων τους, ενσωματώνοντας βιώματα που πρέπει να ανακαλέσουν και να λεκτικοποιήσουν. Η δραστηριότητα μπορεί να σχετίζεται με τη φωνολογική επίγνωση και με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Γενικότερα, θα μπορούσαν στο στάδιο αυτό να ενσωματωθούν αρκετές εργασίες του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας.

Όπως ήδη σημειώθηκε, το Smash Book προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία της ελεύθερης έκφρασης, λειτουργώντας υποστηρικτικά σε άλλες μορφές νοημοσύνης, όπως της συναισθηματικής. Στους/στις μαθητές/τριες παρέχεται ο χώρος να διατυπώσουν τα συναισθήματά τους μέσα από εικόνες που θα επιλέξουν, χρώματα ή σύμβολα. Η δυνατότητα αυτή ενισχύεται από τη στιγμή που οι δραστηριότητες ενσωματώνονται σε συζητήσεις ή παρουσιάσεις στο πλαίσιο της τάξης, ως κομμάτι των σταδίων δόμησης των περιεχομένων του βιβλίου του κάθε παιδιού.

Από το παραπάνω διαφαίνεται και η ενίσχυση της καλλιτεχνικής έκφρασης. Η χρήση των υλικών είναι ελεύθερη, όπως και η επιλογή χρωμάτων και τεχνικών. Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ένα πεδίο καλλιτεχνικής ανάπτυξης. Οι δραστηριότητες αυτού του είδους είναι ιδιαίτερα ευχάριστες για τα παιδιά του νηπιαγωγείου –και όχι μόνο– αλλά παράλληλα ενισχύονται δεξιότητες που σχετίζονται με την εικαστική έκφραση. Δημιουργικότητα, λεπτή κινητικότητα και φαντασία συνθέτουν άρρηκτα στοιχεία του ίδιου “καμβά”.

Η ενασχόληση με ένα Smash Book σίγουρα, όμως, ξεφεύγει από το καλλιτεχνικό πεδίο, αποτελώντας μία παιδαγωγική προσέγγιση με πολυδιάστατο περιεχόμενο που μπορεί να δώσει μία ισχυρή βάση για την επίτευξη γνωστικών στόχων ποικίλου περιεχομένου. Αυτό, σε κάθε περίπτωση, εξαρτάται από τη θεματική που θα επιλεγεί να αποτυπωθεί στο βιβλίο από το ίδιο το παιδί –σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό που θα το βοηθήσει μέσα από τη σχετική καθοδήγηση στην αρτιότερη δόμηση του περιεχομένου του. Ως εκ τούτου, ενεργοποιούνται και άλλες γνωστικές

δεξιότητες που μπορεί να αφορούν τη χρονική ακολουθία, την παρατήρηση, τη σύγκριση, την αντιστοίχιση ή την κατηγοριοποίηση.

Παρόλο που στη συγκεκριμένη εισήγηση το αντικείμενο περιστρέφεται γύρω από την Ιστορία, αυτό δεν σημαίνει πως δεν αποτελεί ιδανικό εργαλείο για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο που να απαγορεύει τη σύνδεση με επιμέρους γνωστικές περιοχές άλλων αντικειμένων ως προς τις θεματικές που έχουν επιλεγεί να αναπτυχθούν.

Το αδιαμφισβήτητο κέρδος είναι ο βιωματικός χαρακτήρας της διαδικασίας, καθώς εστιάζει στις εμπειρίες ή τις αναφορές που έχουν συγκεντρώσει τα παιδιά. Η συλλογή υλικού από το σπίτι ή την περιοχή τους, η καταγραφή γεγονότων που σχετίζεται με τη ζωή τους ή τη ζωή γνωστών τους προσώπων, η επεξεργασία εικόνων και αντικειμένων που αφορούν το δικό τους περιβάλλον.

Αντίστοιχα, ο/η μαθητής/τρια δεν γίνεται παθητικός/η δέκτης της γνώσης, αλλά ενισχύεται η ενεργητική στάση του παιδιού απέναντι στη γνώση. Το ίδιο γίνεται δημιουργός του περιεχομένου του. Θα πρέπει να πάρει αποφάσεις για το τι θα συμπεριλάβει και τι όχι, το πώς θα οργανώσει τις πληροφορίες και ποια μέσα έκφρασης θα επιλέξει. Οι οδηγίες των εκπαιδευτικών δεν έχουν τον προκαθορισμένο ρόλο που παρέχουν ένα ασφυκτικό πλαίσιο, αλλά που βοηθούν την αυτενέργειά του.

Σε κάθε περίπτωση, η ενασχόληση με τα αντικείμενα που έχει συγκεντρώσει λειτουργούν ως αφετηρία για την κατανόηση του παρελθόντος και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, στο μέτρο που αυτό μπορεί να είναι εφικτό για την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει, όπως ήδη αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Τα αντικείμενα, οι φωτογραφίες ή οι αφηγήσεις, εάν αξιοποιηθούν ορθά, βοηθούν το παιδί στην εισαγωγή του στη λογική –έστω και πρώιμη– της ιστορικής συνέχειας, της αλλαγής και της μνήμης. Οι θεματικές με τις οποίες θα μπορούσαν να ασχοληθούν είναι πολλές. Ωστόσο, στην εικόνα 1 παρουσιάζονται κάποιες από τις πιθανές θεματικές ενασχόλησης.

Εικόνα 1: Πιθανές θεματικές ενασχόλησης για τη δημιουργία ενός Smash Book

Η Ιστορία της οικογένειάς μου	Η ζωή παλιά και σήμερα	Η ιστορία της γειτονιάς μου	Η ιστορία του σχολείου μου
Ο εαυτός μου στον χρόνο	Συλλογή παλιών φωτογραφιών	Η εξέλιξη των καθημερινών αντικειμένων	Η εξέλιξη των επαγγελμάτων
Η ιστορία του τόπου μου	Μέσα επικοινωνίας	Μέσα συγκοινωνίας	Παραδόσεις της οικογένειάς μου

Επιπλέον, το Smash Book δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η συλλογή του υλικού, των αφηγήσεων και των προσωπικών τεκμηρίων θέτουν ένα πεδίο δράσης και διαλόγου που η συνεισφορά και των δύο πλευρών κρίνεται ως ιδιαίτερως σημαντική. Η εμπλοκή της οικογένειας, στην περίπτωση αυτή, παρέχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού της σχολικής εμπειρίας.

Όσον αφορά στον τρόπο που θα προσεγγιστεί το παρελθόν, αξίζει να σημειωθεί πως δίνεται η δυνατότητα να μελετηθεί η ιστορία της καθημερινότητας, σε αντίθεση με την εστίαση σε μάχες, ημερομηνίες και σημαντικές προσωπικότητες, όπως έχει επισημανθεί για την τρέχουσα κατάσταση στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Παράλληλα, η ιστορική εκπαίδευση δεν λαμβάνει τη διάσταση εκείνη που περιορίζει το γνωστικό αντικείμενο στην αναπαραγωγή πληροφοριών και του αφηγήματος που προβάλλεται από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι δημιουργικές δραστηριότητες, η ενθάρρυνση για σύγκριση και παραγωγή της δικής τους αφήγησης. Επιπλέον, το Smash Book εξ ορισμού μπορεί να ενσωματώσει διαφορετικά είδη ιστορικών πηγών και –τελικά– ίσως και διαφορετικών αφηγήσεων. Εκτός αυτών, ακόμη και στην προσχολική ηλικία, οι μαθητές/τριες μπορούν να έρθουν σε επαφή με ιστορικές έννοιες, παρά το στοιχείο πως μπορεί να βρίσκονται σε ένα πρώιμο στάδιο. Το στοιχείο αυτό γεννά σημαντικά ερωτήματα για μελλοντικές μελέτες ως προς τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης των εννοιών αυτών στη διδακτική πρακτική και την καλλιέργεια των ικανοτήτων που μπορούν να πηγάζουν από την αξιοποίηση αυτή.

Σημαντικό είναι, λοιπόν, πως το συγκεκριμένο εργαλείο –εφόσον αξιοποιηθεί με έναν παιδαγωγικό τρόπο– δίνει “φωνή” στο παιδί, δημιουργώντας τη δική του ιστορική αφήγηση, που ως “μικρός/η ιστορικός” κατασκευάζει τη δική του αφήγηση του παρελθόντος μέσα από σχετικά δεδομένα και τον τοποθετεί από παρατηρητή στο κέντρο της ιστορίας. Η χρήση εικόνων (ζωγραφιές, φωτογραφίες) καθιστά την αφήγηση περισσότερο προσβάσιμη για την ηλικία του, ενισχύοντας τη λεκτική του

έκφραση και την οργάνωση νοήματος, οπότε και την κατανόηση του παρελθόντος. Η ενασχόληση με την προσωπική, οικογενειακή και τοπική ιστορία ενισχύει τη μικροϊστορία και το παιδί κατανοεί πως κάθε ιστορία –του κάθε ανθρώπου– έχει τη δική της σημασία και σημαντικότητα.

5. Επίλογος

Η χρήση του Smash Book, ως εργαλείο ιστορικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση, παρέχει τη δυνατότητα ανάδειξης της βιωματικής και δημιουργικής προσέγγισης. Μέσα από τη δημιουργία προσωπικών πολυτροπικών αφηγήσεων τα παιδιά δεν γνωρίζουν απλώς το παρελθόν, αλλά το συνδέουν με τη δική τους εμπειρία, το ερμηνεύουν και το δημιουργούν το δικό τους αφήγημα. Η ενασχόληση μαζί του ενεργοποιεί τη φαντασία, ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη και προσφέρει χώρο για ελεύθερη έκφραση, συνδυάζοντας τη μάθηση με τη χαρά της δημιουργίας. Παρότι από τη βιβλιογραφική ανάλυση φαίνεται πως τα παιδαγωγικά οφέλη της χρήσης του είναι σημαντικά, ιδιαίτερα στην ενίσχυση δεξιοτήτων σχετικών με την ιστορική εκπαίδευση σε μικρές ηλικίες, εντούτοις δεν έχει εντοπιστεί μέχρι στιγμής κάποια συστηματική έρευνα που να τεκμηριώνει την αποτελεσματικότητά του αυτή. Το ερευνητικό αυτό κενό αποτελεί σημείο εκκίνησης για περαιτέρω μελέτη και δίνει προστιθέμενη αξία στην ενασχόληση με την παρούσα πρακτική. Η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και αφηγηματικών δεξιοτήτων από την προσχολική ηλικία δεν είναι απλώς μια γνωστική διαδικασία, αλλά μια ουσιαστική προσέγγιση για τη διαμόρφωση μελλοντικών ενεργών πολιτών, ικανών να προσεγγίζουν κριτικά το παρελθόν, να κατανοούν και να δρουν στο παρόν και να συμβάλλουν υπεύθυνα στη διαμόρφωση του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Apriani, H. & Rizkiana, F. (2018). Feasibility study of smash book based guided inquiry as chemistry learning media on buffer solution material. In *Proceedings of the Borneo International Conference on Education and Social Sciences (BICES 2018)* (Vol. 1, pp. 107-113). SciTePress. <https://doi.org/10.5220/0009017300002297>
- Αρώνη-Τσίχλη, Κ. (2008). *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι: Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. Παπαζήση.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). “Back when God was around and everything”: Elementary children’s understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454. <https://doi.org/10.3102/00028312033002419>
- Βερβενιώτη, Τ. (2002). Προφορική ιστορία και έρευνα για τον ελληνικό εμφύλιο: Η πολιτική συγκυρία, ο ερευνητής και ο αφηγητής. *The Greek Review of Social Research*, 107, 157-181. <https://doi.org/10.12681/grsr.9186>
- Coltman, P. & Whitebread, D. (2008). “My mum would pay anything for chocolate cake!” Organizing the whole curriculum: Enterprise project in the early years. In D.

- Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years* (3rd ed., pp. 61-88). Routledge.
- Cooper, H. (2002). *History in the early years* (2nd ed.). Routledge
- Hendy, L. (2008). "It is only a story, isn't it?" Interactive story-making in the early years classroom. In D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years* (3rd ed., pp. 161-180). Routledge.
- Hoodless, P. (2008). *Teaching history in primary schools*. Learning Matters Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446278574>
- Θεοχάρης, Θ. (2023). Τοπικός Πολιτισμός και Διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κέρκυρας. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/54167>
- Θεοχάρης, Θ. & Γκόγκας, Θ. (2024). Η Πολιτισμική Ιστορία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Στο Α. Γαλάνη, Φ. Ευαγγέλου, Μ. Λιακοπούλου & Ε. Νικολάου (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου με θέμα: «Επιστήμες της Αγωγής: παρελθόν, παρόν, μέλλον»* (σσ. 513-523). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. https://ptde.uoi.gr/wp-content/uploads/Praktika_Symposiou_2024.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (διευρυμένη έκδοση)* (2^η έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Καρυδάκη, Δ. (δηλωτής). (2019, 25 Δεκεμβρίου). «Οι ιστορικοί γκρεμίζουν τα αγάλματα», μια συνέντευξη για την Προφορική Ιστορία με την ιστορικό Τασούλα Βερβενιώτη. *ThePressProject*. <https://thepressproject.gr/i-istoriki-gkremizoune-ta-agalmata-mia-synentefxi-gia-tin-proforiki-istoria-me-tin-istoriko-tasoula-vervenioti/>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Ατραπός.
- Nurohimah, S. (2018). *The use of smash book to facilitate students on summarizing narrative text: A pre-experimental study at ninth grade students of SMPN 3 Cileunyi Bandung*. Doctoral dissertation. UIN Sunan Gunung Djati Bandung. <https://digilib.uinsgd.ac.id/98689/>
- Painter, C., Martin, J. R. & Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. University of Toronto Press.
- Purkis, S. & Greenwood, J. (2008). "Mrs Rainbow told us what things were like when she went to school". History in the early years. In D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years* (3rd ed., pp. 357-376). Routledge.
- Rachmawati, E., Pramesti, G., Chrisnawati, H. E. & Fitriana, L. (2019). Developing of the module based on the smash book by pop up with polyhedron's subject matter to improve students learning outcomes in mathematics. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2194, Article 020094). AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/1.5139826>

- Sheffield Virtual School (n.d.). *Tips and support for carers – supporting education at home*. Sheffield City Council.
<https://proceduresonline.com/trixcms2/media/17117/sheffield-virtual-school-supporting-education-at-home.pdf>
- Skjaeveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8-22.
<https://doi.org/10.1177/1463949117692262>
- Φάρδη, Κ. (2009). Μπορούμε να κάνουμε ιστορία στο νηπιαγωγείο; Η ιστορία στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής, *Νέα Παιδεία*, 130, 19-37.
- Φάρδη, Κ. (2013). *Ιστορία και προσχολική αγωγή: Από τα αναλυτικά προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Wyse, D. & Bradford, H. (2008). "You're supposed to tell me your name now!" Speaking and listening in the early years. In D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years* (3rd ed., pp. 141-160). Routledge.

ISTE – Μια εμπλουτισμένη διδακτική προσέγγιση για τις Φυσικές Επιστήμες στο Γυμνάσιο, με τη χρήση της Ανεστραμμένης Τάξης

Κόρακας Δημήτρης

Περίληψη

Σε μια προσπάθεια ώστε τα μαθήματα των Φυσικών επιστημών, να γίνουν πιο ελκυστικά για τους μαθητές, επινοήθηκε μία εμπλουτισμένη διδακτική προσέγγιση η οποία ονομάζεται: «Εντυπωσιακά Διδακτικά Πειράματα Φυσικών Επιστημών», “Impressive Science Teaching Experiments” (ISTE). Για παράδειγμα, με την παρουσίαση ενός εντυπωσιακού πειράματος και έχοντας βασικές επιστημονικές και εμπειρικές γνώσεις γύρω από το πείραμα αυτό, οι μαθητές του Γυμνασίου φαίνεται ότι δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη Χημεία και επιτυγχάνουν μάθηση με κατανόηση. Η διδακτική προσέγγιση ISTE βασίζεται στο εποικοδομητικό μοντέλο, όπου κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι γνώσεις των μαθητών από τις προηγούμενες τάξεις και την εμπειρία τους. Με την ISTE οι μαθητές οικοδομούν τη νέα γνώση με βάση εντυπωσιακά πειράματα που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινότητα. Με τον τρόπο αυτό δεν είναι απλοί δέκτες πληροφοριών, αλλά η μάθηση αποτελεί προϊόν εννοιολογικών αλλαγών, που επέρχεται ύστερα από σημαντικότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη γνωστική σύγκρουση στην οποία υποβάλλονται. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ως παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου η χημεία των κεριών και ως εντυπωσιακό πείραμα χρησιμοποιείται η ανάφλεξη των κεριών γενεθλίων. Λόγω της μονόωρης εβδομαδιαίας διδασκαλίας της Χημείας στο Γυμνάσιο, το εμπλουτισμένο με τεχνικά θέματα υλικό μπορεί να διδαχθεί στους μαθητές με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: εμπλουτισμένη διδασκαλία, ανεστραμμένη τάξη, χημεία, γυμνάσιο.

1. Εισαγωγή

Η διδακτική προσέγγιση: «Εντυπωσιακά Διδακτικά Πειράματα Φυσικών Επιστημών», “Impressive Science Teaching Experiments” (ISTE) βασίζεται στο εποικοδομητικό μοντέλο, όπου κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι γνώσεις των μαθητών από τις προηγούμενες τάξεις και οι εμπειρίες τους από την καθημερινή ζωή. Με την ISTE οι μαθητές οικοδομούν τη νέα γνώση με βάση εντυπωσιακά πειράματα που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινότητα. Με τον τρόπο αυτό δεν είναι απλοί δέκτες πληροφοριών, αλλά η μάθηση αποτελεί προϊόν εννοιολογικών αλλαγών, που επέρχεται ύστερα από σημαντικότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη γνωστική σύγκρουση στην οποία υποβάλλονται (Korakas, 2023).

Παράλληλα, η διδακτική προσέγγιση ISTE βασίζεται και στη *Θεωρία της Αφομοίωσης* του *David Ausubel*, σύμφωνα με την οποία οι νέες ιδέες και έννοιες μπορούν να αφομοιωθούν αποτελεσματικά μόνο μέσα από την ανάπλάσή τους με προϋπάρχουσες έννοιες και ιδέες, οι οποίες παρέχουν το απαραίτητο νοητικό στήριγμα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της ουσιαστικής συσχέτισης νέων πληροφοριών με έννοιες που ήδη γνωρίζουν, οι μαθητές επιτυγχάνουν τη μάθηση με κατανόηση (Ausubel, 2000).

Η διδακτική προσέγγιση ISTE προϋποθέτει η διδασκόμενη ύλη να παρουσιαστεί με τρόπο ώστε να συνδέεται με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, δηλαδή με έναν τρόπο που έχει νόημα για τους ίδιους. Στους μαθητές παρουσιάζεται ένα εντυπωσιακό πείραμα στις Φυσικές Επιστήμες, με σκοπό την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και εν συνεχεία τη σύνδεση των νέων εννοιών που θα διδαχθούν με το προϋπάρχον εννοιολογικό τους υπόβαθρο (Korakas, 2021a).

Για την παρουσίαση της διδακτικής προσέγγισης ISTE, επιλέχθηκε, ως παράδειγμα, ένα εντυπωσιακό πείραμα που σχετίζεται με τα κεριά και την “μαγική” ανάφλεξη των κεριών. Σκοπός της πειραματικής διαδικασίας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές της Γ’ Γυμνασίου, ότι πίσω από τα προϊόντα καθημερινής χρήσης υπάρχει η Χημεία και να συνειδητοποιήσουν την παρουσία ορισμένων χημικών ουσιών και χημικών αντιδράσεων, που συντελούν στις ιδιότητές τους. Ουσιαστικά πρόκειται για μια διδακτική μέθοδο ιδιαίτερα εμπλουτισμένη, για απόκτηση περισσότερων γνώσεων. Η μέθοδος της Ανεστραμμένης Τάξης είναι σημαντική για την ενίσχυση της διδακτικής προσέγγισης ISTE.

2. Η μέθοδος της Ανεστραμμένης Τάξης

Ανεστραμμένη τάξη ή ανεστραμμένη διδασκαλία είναι μια μορφή μεικτής μάθησης, καθώς πρόκειται για ένα μοντέλο στο οποίο ο μαθητής διδάσκεται τόσο δια ζώσης, όσο και εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου (Baker, 2000).

Η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 2007 σε ένα γυμνάσιο του Κολοράντο των Η.Π.Α. προκειμένου να καλυφθούν χαμένες ώρες διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων. Από τότε εξαπλώθηκε σε πολλές χώρες και σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης (Hantla, 2014). Το μάθημα παραδίδεται στον προσωπικό χώρο των μαθητών μέσα από το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που έχει επιμεληθεί ο εκπαιδευτικός, ενώ οι ερωτήσεις-ασκήσεις, που δινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας για το σπίτι, γίνονται πλέον δια ζώσης μέσα στη σχολική αίθουσα. Δηλαδή, τον χρόνο που οι μαθητές είναι στην τάξη απαντάνε σε ερωτήσεις και λύνουν ασκήσεις-προβλήματα είτε ατομικά είτε ομαδικά. Επίσης, μπορεί να πραγματοποιήσουν και κάποια πειράματα στο σχολικό εργαστήριο. Πάντοτε με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τις έννοιες τις οποίες διδάχθηκαν από τα βίντεο που τους έστειλε στο προσωπικό τους e-mail και παρακολούθησαν στο σπίτι. Κατά την παρακολούθηση των βίντεο οι

μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στέλνοντας απορίες, σχόλια και παρατηρήσεις στον εκπαιδευτικό.

Στην Ανεστραμμένη διδασκαλία αντιστρέφεται η μέχρι τώρα παραδοσιακή διδακτική δομή της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει βιντεομαθήματα που ο μαθητής καλείται να παρακολουθήσει στο σπίτι του και στη συνέχεια στην τάξη, όπου πραγματοποιούνται δραστηριότητες εμπέδωσης (ασκήσεις, προβλήματα, πειράματα). Οι διδασκόμενοι μπορούν να παρακολουθήσουν τα βιντεομαθήματα όσες φορές θέλουν και οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμούν (Logan, 2015).

3. Περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης ISTE

Η διδακτική προσέγγιση ISTE αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια (Korakas, 2023):

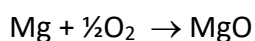
3.1 Το μάθημα ξεκινά προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών

- Παρέχεται ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη μαθησιακή δραστηριότητα. Λόγω της μονόωρης εβδομαδιαίας διδασκαλίας της Χημείας στο Γυμνάσιο, το εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να διδαχθεί στους μαθητές με τη μέθοδο της Ανεσταρμένης Τάξης (Logan, 2015). Ένα παράδειγμα από σχετικό βίντεο για τα σπίρτα και τα κεριά υπάρχει στο YouTube (Korakas, 2021b).

Επίσης στέλνεται ή αναρτάται υλικό σχετικό με την Χημεία των κεριών:

Ο όρος κεριά αναφέρεται σε μια κατηγορία χημικών ενώσεων που είναι εύπλαστης στερεάς μορφής σε θερμοκρασίες περιβάλλοντος και λιώνουν σε θερμοκρασίες πάνω από τους 40° C δίνοντας ένα χαμηλού ιξώδους υγρό. Όλα τα κεριά είναι οργανικές ενώσεις, τόσο τα συνθετικά όσο και τα φυσικά (Faraday, 2002). Τα φυσικά κεριά είναι συνήθως εστέρες λιπαρών οξέων και αλκοόλες μακράς αλυσίδας. Τα συνθετικά κεριά είναι μακράς αλυσίδας υδρογονάνθρακες άνευ χαρακτηριστικής ομάδας. Το σχηματισμένο σε κυλινδρική μορφή κεριά με πυρήνα από φινίλι, χρησιμοποιείται για φωτιστικούς και λατρευτικούς σκοπούς. Βάζοντας φωτιά στο φινίλι έχουμε τη σταδιακή καύση του κεριού και την παραγωγή φλόγας (Fine et al., 1999).

- 1) **Φυσικά κεριά.** Το πιο γνωστό ζωικό κεριά είναι το κεριά της μέλισσας. Κύριο συστατικό του κεριού μέλισσας είναι ένας εστέρας γνωστός με την ονομασία παλμιτική μυρική με χημικό τύπο: $\text{CH}_3(\text{CH}_2)_{14}\text{COO}(\text{CH}_2)_{12}\text{CH}_3$, ουσία που χρησιμοποιούν οι μέλισσες για την κατασκευή των κηρηθρών τους. Το σημείο τήξης του είναι στους 62-67 °C.
- 2) **Συνθετικά κεριά.** Τα κεριά που προέρχονται από το αργό πετρέλαιο αποκαλούνται κεριά παραφίνης και είναι μίγματα κυρίως αλκανίων με αλυσίδες από 20 έως 40 άτομα άνθρακα, δηλαδή με γενικό τύπο: $\text{C}_n\text{H}_{2n+2}$ και $20 \leq n \leq 40$.
- 3) **Αναφωτιστικά κεριά γενεθλίων.** Η πιο συνηθισμένη ουσία που χρησιμοποιείται στα κεριά των γενεθλίων που δεν σβήνουν είναι το μαγνήσιο (Mg). Σκόνη μαγνησίου προστίθεται στο φινίλι, το οποίο έχει χαμηλή θερμοκρασία ανάφλεξης, περίπου 430 °C, σύμφωνα με την αντίδραση:



Έτσι το μαγνήσιο καίγεται και η ενέργεια από την έντονα εξώθερμη αντίδραση, ανάβει ξανά το φυτίλι.

- Η περιέργεια και η καινοτομία αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα, προσέλκυση προσοχής των μαθητών μέσω προσωποποίησης, δηλαδή με παραδείγματα καθημερινής ζωής σχετικά με το γνωστικό επίπεδο και τα συναισθήματα των μαθητών. Για να προσελκύουμε την προσοχή επιδεικνύουμε ένα εντυπωσιακό πείραμα, το οποίο πρέπει να σχετίζεται με το εκπαιδευτικό υλικό και τους στόχους. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, ανάβουμε και προσπαθούμε να σβήσουμε τα αναφωτιστικά κεριά των γενεθλίων.

3.2 Συνεχής αναφορά σε νέες σχετικές γνώσεις και ανατροφοδότηση

- Παρακίνηση μαθητών,
- Παροχή πληροφοριών σχετικών με τη μάθηση σε δεδομένες στιγμές,
- Κατανόηση των προσπαθειών και των αποκτούμενων εμπειριών τους.

3.3 Ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην πειραματική διαδικασία

- Ενίσχυση περιστασιακού ενδιαφέροντος τους,
- Αποτελεσματική ενθάρρυνση μέσω κατάλληλων ερωτήσεων για ομαδική εργασία.

3.4 Εργασίες για το σπίτι

Στο τέλος της παρουσίασης η διδακτική προσέγγιση ISTE προτρέπει να δώσουμε στους μαθητές ερωτήσεις - ασκήσεις κατανόησης και κίνητρα για περισσότερη μελέτη και εμβάθυνση, εργασίες με βιβλιογραφία (300-400 λέξεις). Ξεκινώντας από τις πιο απλές και προχωρώντας στις πιο απαιτητικές, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών της τάξης, ως εξής:

i) Να βρείτε ιστορικά στοιχεία για τα κεριά.

Οι μαθητές/τριες μετά από βιβλιογραφική έρευνα θα μπορούσαν να επισημάνουν τα ακόλουθα:

- Τα κεριά αναφέρθηκαν για πρώτη φορά στους Βιβλικούς χρόνους. Τα πρώιμα κεριά ήταν φτιαγμένα από φυτίλια κολλημένα σε δοχεία γεμάτα με εύφλεκτο υλικό.
- Κεριά που κατασκευάζονται από λίπος φάλαινων στην Κίνα χρονολογούνται από τη Δυναστεία Τσιν (221–206 π.Χ.).
- Στην Ινδία, κεριά από βρασμένα κανέλα χρησιμοποιήθηκαν στους ναούς.
- Κεριά κατασκευάστηκαν από τους Ρωμαίους από τετηγμένο ζωικό λίπος, το οποίο ήταν φθινό και εύκολα διαθέσιμο (Telesco, 2001).
- Το 1500 μ.Χ., το κερί της μέλισσας εισήχθη ως εναλλακτική λύση. Τα κεριά από κερί μέλισσας καίγονται καλύτερα, με λιγότερο καπνό, έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και μυρίζουν καλύτερα από τα κεριά λίπους (Bogdanov, 2016).

ii) Γιατί η φλόγα του κεριού πάντα δείχνει προς τα πάνω; Πώς θα συμπεριφερθεί ένα κερί στο διάστημα σε συνθήκες μικροβαρύτητας; Γιατί η φλόγα ενός κεριού τρεμοπαίζει;

Οι μαθητές/τριες μετά από βιβλιογραφική έρευνα θα μπορούσαν να επισημάνουν τα ακόλουθα:

- Όταν ένα κερί καίγεται, η φλόγα θερμαίνει τον κοντινό αέρα και αρχίζει να ανεβαίνει. Καθώς αυτός ο θερμός αέρας κινείται προς τα επάνω, αντικαθίσταται από ψυχρότερο αέρα στη βάση της φλόγας. Όταν ζεσταίνεται αυτός ο ψυχρότερος αέρας, ανεβαίνει ξανά προς τα πάνω. Αυτό δημιουργεί ένα ρεύμα μεταφοράς του αέρα, ο οποίος κινείται προς τα πάνω γύρω από τη φλόγα και της δίνει το επιμηκυμένο σχήμα της (Sunderland et al., 2011).
- Οι επιστήμονες αναρωτήθηκαν πώς θα φαινόταν μια φλόγα κεριού στο διάστημα, όπου η έλξη βαρύτητας είναι ελάχιστη. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 επιστήμονες της NASA πραγματοποίησαν πολλά πειράματα μέσα σε διαστημικά λεωφορεία για να δουν πώς οι φλόγες των κεριών συμπεριφέρθηκαν στη μικροβαρύτητα. Όπως μπορούμε να δούμε από τις φωτογραφίες της NASA, μια φλόγα κεριού στην μικροβαρύτητα είναι σφαιρική αντί του επιμήκους σχήματός της στη Γη. Αυτό συμβαίνει επειδή χωρίς τη βαρύτητα, δεν υπάρχει καμιά κατεύθυνση προς τα πάνω για να ανέβει ο θερμός αέρας και να δημιουργήσει ένα ρεύμα μεταφοράς (Dietrich et al., 2007).
- Αυτό οφείλεται σε άκαυστα σωματίδια αιθάλης που διαφεύγουν εξαιτίας της ατελούς καύσης. Να γράψετε τις αντιδράσεις ατελούς καύσης προς μονοξείδιο του άνθρακα και αιθάλη ενός κεριού από εικοσάνιο (Faraday, 2002· Salthammer et al., 2021).

iii) Τι περιέχουν τα αρωματικά κεριά; Είναι επικίνδυνα για την υγεία μας;

Οι μαθητές/τριες μετά από βιβλιογραφική έρευνα θα μπορούσαν να επισημάνουν τα ακόλουθα:

- Οι ατελείς διαδικασίες καύσης των κεριών παράγουν υποπροϊόντα που είναι επιβλαβή για την ανθρώπινη υγεία. Ιδιαίτερα υψηλές συγκεντρώσεις τέτοιων παραπροϊόντων μπορεί να προκύψουν σε εσωτερικούς χώρους χωρίς εξαερισμό. Τα διοξείδιο του αζώτου, η ακρολεΐνη και το βενζοπυρένιο είναι μερικές από τις επικίνδυνες ουσίες για την υγεία που παράγονται κατά την καύση των κεριών (Salthammer et al., 2021).
- Τα αρωματικά κεριά είναι πολύ δημοφιλή και ευρέως διαθέσιμα στην αγορά, με περιορισμένους κανονισμούς ποιότητας και απροσδιόριστες πρώτες ύλες. Καιόμενα εκπέμπουν ένα φάσμα δυνητικά επικίνδυνων ουσιών που ενδεχομένως να σχετίζονται με τον καρκίνο της ουροδόχου κύστης (Adamowicz et al., 2019).

4. Συζήτηση

Με τη διδακτική προσέγγιση ISTE, σε συνδυασμό με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης, μπορούμε να κάνουμε πιο ελκυστικά τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Το συγκεκριμένο παράδειγμα εφαρμογής της, για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, σχετίζεται με την καύση και τα κεριά (προϊόντα καθημερινής χρήσης). Έχει ως με στόχο την εμβάθυνση στην έννοια της καύσης, τη συμπλήρωση χημικών εξισώσεων (οξειδοαναγωγικές, καύσης), δίνοντας παράλληλα εμπλουτισμένο με ιστορικά στοιχεία και πληροφορίες τεχνικής φύσης.

Μετά από εμπειρία πολλών ετών στην τάξη ο ερευνητής παρατήρησε ότι το μοντέλο ISTE όταν εφαρμόζεται στο σχολείο:

- Προκαλεί σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύει τα κίνητρα μάθησης,
- Μπορεί να ελέγξει την ορθότητα των απόψεων και των γνώσεών τους,
- Βοηθά τους μαθητές να μην πέφτουν θύματα παραπληροφόρησης,
- Βοηθά και στην αξιολόγηση πολλών μαθητών που ίσως αδιαφορούσαν για τη Χημεία (Korakas, 2021a).

Εφόσον συνδυαστεί και με την Ανεστραμμένη Τάξη θα λυθούν προβλήματα που σχετίζονται με τον σχετικά περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας στην τάξη.

Όλες οι παραπάνω παρατηρήσεις θα ελεγχθούν μελλοντικά για την επιβεβαίωση τους, ακολουθώντας την επιστημονική μέθοδο (ερωτηματολόγια, στατιστικές αναλύσεις κ.ά.).

Βιβλιογραφία

- Adamowicz, J., Juszcak, K., Poletajew, S., Van Breda, S.-V., Pokrywczynska, M. & Drewa, T. (2019). Scented Candles as an Unrecognized Factor that Increases the Risk of Bladder Cancer; Is There Enough Evidence to Raise a Red Flag? *Cancer Prevention Research*, 12(10), 645–652.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Kluwer.
- Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning, Florida Community College at Jacksonville*, 9-17.
- Bogdanov, S. (2016). *Beeswax: History, uses and trade*. Online Beeswax book (Chapter 2), pp. 1-17.
- Dietrich, D. L., Ross, H. D., Shu, Y., Chang, P. & T'ien, J.S. (2007). Candle Flames in Non-Buoyant Atmospheres. *Combustion Science and Technology*, 156(1), 1-24.
- Faraday, M. (2002). *The Chemical History of a Candle*. Dover Books, Mineola.
- Fine, P. M., Cass, G. R., & Simoneit, B. R. T. (1999). Characterization of fine particle emissions from burning church candles. *Environmental Science & Technology*, 33(14), 2352-2362.
- Hantla, B. F. (2014). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *Christian Education Journal*, 11(1), 183-188.

- Korakas, D. (2021a). 'Impressive Science Teaching Experiments (ISTE) presenting "Tsipouro", the Traditional Greek Spirit, in the University Laboratory' in Devetak, I. (ed.) *Educational Conference, 9th European Variety in University Chemistry Conference, Eurovariety 2021, Ljubljana, Slovenia, July 7-9, 2021*. (pp. 75-76). Slovenia: University of Ljubljana, Faculty of Education.
- Korakas, D. (2021b). *The chemistry of matches and candles*. YouTubeGR <https://www.youtube.com/watch?v=jpiu3ZvBeSA>
- Korakas, D. (2023). Impressive Science Teaching Experiments Presenting "Tsipouro" - The Traditional Greek Spirit in the University Laboratory. *The Educational Review, USA*, 7(7), 846-853.
- Logan, B. (2015). Deep Exploration of the flipped classroom before implementing. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1-12.
- Rodney, C. (2004). *Scientific American Inventions and Discoveries* (p. 275). John Wiley & Sons.
- Salthammer, T., Gu, J., Wientzek, S., Harrington, R., & Thomann, S. (2021). Measurement and evaluation of gaseous and particulate emissions from burning scented and unscented candles. *Environment International*, 155, 106590.
- Sunderland, P. B., Quintiere, J. G., Tabaka, G.A., Lian, D., & Chiu, C.-W. (2011). Analysis and measurement of candle flame shapes. *Proceedings of the Combustion Institute*, 33(2), 2489-2496.
- Telesco, P. (2001). *Exploring candle magic: Candle spells, charms, rituals & divinations*. Career Press.

Η Χημεία στη Διδασκαλία - Παρατήρηση, Συμμετοχή και Δημιουργία

Αλκέτα Ταρούση

Περίληψη

Η διδασκαλία της Χημείας στο σχολικό πλαίσιο απαιτεί τη συνύπαρξη επιστημονικής ακρίβειας και παιδαγωγικής ευελιξίας. Η παραδοσιακή προσέγγιση, που βασίζεται κυρίως σε θεωρητική διδασκαλία, συχνά αποτυγχάνει να προσεγγίσει τις αφηρημένες έννοιες της Χημείας με επάρκεια και παραστατικότητα. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εκπαιδευτική αξία της βιωματικής, εργαστηριακής και δημιουργικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Χημείας, μέσω της εφαρμογής σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων όπως η ανεστραμμένη τάξη και η εμπειρική μάθηση. Αναδεικνύεται η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής, της προσωπικής έκφρασης και της ανάπτυξης επιστημονικής σκέψης των μαθητών, με στόχο μια διεπιστημονική, ελκυστική και ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία.

Η διδασκαλία της χημείας συνδυάζει την επιστημονική ακρίβεια με τη δυνατότητα για δημιουργικότητα και πρακτική εφαρμογή. Η καλύτερη προσέγγιση για να κατανοήσει ένας μαθητής/τρια τα χημικά φαινόμενα δεν είναι μέσω της θεωρίας και μόνο των βιβλίων, αλλά μέσα από τη ζωντανή εμπειρία της παρατήρησης και της άμεσης συμμετοχής σε εργαστηριακές διαδικασίες. Στο πλαίσιο της εργασίας θα παρουσιαστεί η σημασία της εργαστηριακής διδασκαλίας της χημείας και πώς αυτή συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των χημικών φαινομένων, ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/τριων και καλλιεργεί την αγάπη για το αντικείμενο και ενεργοποιεί τους αδιάφορους ως τότε μαθητές/τριες. Η εργασία αυτή στη Χημεία ξεχωρίζει για την πρωτοτυπία και τον πολυδιάστατο τρόπο προσέγγισης της επιστήμης. Δεν περιορίστηκε μόνο στη θεωρητική μελέτη, αλλά επεκτάθηκε σε βιωματικές, δημιουργικές και εφαρμοσμένες δραστηριότητες, με στόχο την εμβάθυνση της γνώσης και την κατανόηση της Χημείας στη ζωή μας.

Τα εργαστήρια χημείας παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να δουν και να πειραματιστούν με χημικές αντιδράσεις και φαινόμενα, προσφέροντάς τους ταυτόχρονα μια οπτική και αισθητηριακή εμπειρία μέσω των χρωμάτων και των αλλαγών που συμβαίνουν. Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών σε έργα, όπως η δημιουργία poster ή παρουσιάσεων PowerPoint (PPT), ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης μέσω της ενδοσκόπησης και της προσωπικής τους κατανόησης του αντικειμένου. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, οι μαθητές αποκτούν το ερέθισμα να αγαπήσουν τη χημεία και να την αντιληφθούν ως κάτι που τους συνδέει με τον κόσμο γύρω τους. Η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες όπως η δημιουργία poster και η παρουσίαση τους καθιστούν ενεργούς παράγοντες της διαδικασίας μάθησης και ενισχύουν την αίσθηση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ

τους. Στην πραγματικότητα, πολλές φορές, οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσω της χημείας μια νέα μορφή τέχνης και δημιουργίας. Μερικές φορές, τα λόγια τους ή οι αντιδράσεις των υλικών γίνονται ποίηση ή ταινία μικρού μήκους κάτι που αποδεικνύει τη σύνδεση της επιστήμης με την καλλιτεχνική έκφραση.

Λέξεις - κλειδιά: χημεία, πείραμα, δημιουργικότητα, συνεργασία, παρουσίαση

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδασκαλία της Χημείας συνιστά ένα διεπιστημονικό πεδίο το οποίο καλείται να γεφυρώσει την επιστημονική αυστηρότητα με τη δημιουργική και πρακτική εμπειρία της μάθησης. Η αμιγώς θεωρητική προσέγγιση αποδεικνύεται συχνά ανεπαρκής για την ουσιαστική κατανόηση των χημικών φαινομένων από τους μαθητές. Αντιθέτως, η ενεργητική μάθηση, μέσω εργαστηριακής πρακτικής, εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία, καθιστώντας τη γνώση άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρική πραγματικότητα.

Η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (*flipped classroom*), το οποίο αναδομεί τη διδακτική πράξη, μετατοπίζοντας τη μετάδοση της θεωρητικής γνώσης εκτός τάξης (μέσω ψηφιακού υλικού) και μετατρέποντας την τάξη σε χώρο συνεργασίας, αναστοχασμού και εφαρμογής. Η μέθοδος αυτή καλλιεργεί τη μαθητική αυτενέργεια, τη συνεργατικότητα και την κριτική σκέψη, προσφέροντας ένα δυναμικό και συμμετοχικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η παρούσα μεθοδολογία στοχεύει στην αναβάθμιση της διδασκαλίας της χημείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής του μοντέλου της αντιστραμμένης τάξης (*flipped classroom*), σε συνδυασμό με την εμπειρική μάθηση και βελτιωμένες εργαστηριακές πρακτικές, στηριζόμενη σε σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα.

1. Αντιστροφή της τάξης (Flipped Classroom)

Βασική αρχή της μεθοδολογίας είναι η εφαρμογή της αντιστραμμένης τάξης, όπου οι μαθητές μελετούν το θεωρητικό υλικό εκτός τάξης, μέσω βίντεο, παρουσιάσεων και άλλων ψηφιακών πόρων, όπως προτείνεται από Srinivasan et al. (2018) και Boesdorfer et al. (2023). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, η προσέγγιση αυτή αυξάνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, μειώνει την παθητική απομνημόνευση και ενισχύει την αλληλεπίδραση στην τάξη.

2. Ενσωμάτωση διαδραστικών δραστηριοτήτων

Εμπλουτίζοντας το μοντέλο της αντιστραμμένης τάξης, χρησιμοποιούνται διαδραστικές προσομοιώσεις PhET (Wu et al., 2021), οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να πειραματιστούν ψηφιακά με χημικές έννοιες, ενισχύοντας την εννοιολογική τους κατανόηση και συνδέοντας τη θεωρία με την πρακτική. Η ενσωμάτωση αυτών των δραστηριοτήτων συμβάλλει στην αυξημένη ενεργοποίηση της σκέψης και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3. Εμπειρική μάθηση και εργαστηριακή πρακτική

Σύμφωνα με τις προτάσεις του Yao (2023), η εμπειρική μάθηση (experiential learning) αποτελεί βασικό πυλώνα της μεθοδολογίας. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε εργαστηριακές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την παρατήρηση, τη διερεύνηση και την επίλυση προβλημάτων σε πραγματικές ή προσομοιωμένες συνθήκες. Αυτό το στοιχείο επιτρέπει την εμβάθυνση της γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Παράλληλα, υιοθετείται το πλαίσιο του μοντέλου ACELL (Buntine et al., 2007), το οποίο υπογραμμίζει τη σημασία της στενευμένης εργαστηριακής μάθησης με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού επιτρέπει την πιο αποτελεσματική οργάνωση και αξιολόγηση των εργαστηριακών δραστηριοτήτων, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές κατανοούν τις βασικές έννοιες και αναπτύσσουν δεξιότητες που απαιτούνται για τη χημεία.

2. Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε μέσα από το μοντέλο guided inquiry, όπου προτείνονται θέματα από τον καθηγητή (π.χ. περιβαλλοντικά ζητήματα, βιοχημικές διεργασίες), αλλά οι μαθητές σχεδίασαν τις δικές τους υποθέσεις και δραστηριότητες πειραματισμού. Οι καθηγητές λειτούργησαν κυρίως ως συντονιστές και μέντορες, όχι ως παραδοσιακοί «καθοδηγητές».

Μελέτες δείχνουν ότι η ένταξη τέτοιων δημιουργικών προσεγγίσεων αυξάνει την αυτοέκφραση και το κίνητρο για μάθηση, ενώ παράλληλα διευκολύνει την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών με μη συμβατικό τρόπο (Boesdorfer et al., 2023· Chen et al., 2023). Οι μαθητές και οι μαθήτριές άνοιξαν φτερά και ταξίδεψαν στον κόσμο της τέχνης και της έκφρασης, συμμετέχοντας με ενθουσιασμό σε διαγωνισμούς ποίησης, και ταινιών μικρού μήκους. Με την πένα τους κατέγραψαν σκέψεις και συναισθήματα, με το πινέλο αποτύπωσαν όνειρα και χρώματα, και με την κάμερα έδωσαν ζωή σε ιστορίες και ιδέες.

Η συμμετοχή τους δεν είναι απλώς μια παρουσία – είναι μια πράξη τόλμης, δημιουργικότητας και εσωτερικής δύναμης. Σε αυτό το άρθρο γιορτάζουμε αυτό το υπέροχο ταξίδι. Τιμούμε την προσπάθεια, τη φαντασία και τη φωνή κάθε παιδιού που τόλμησε να εκφραστεί και να μοιραστεί το ταλέντο του με τον κόσμο.

Η μεθοδολογία δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στα εργαστηριακά πειράματα, όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκτέλεση και παρατήρηση των πειραμάτων, ενισχύοντας έτσι την πρακτική τους εμπειρία και την κριτική σκέψη (Yao, 2023· Buntine et al., 2007).

Η μεθοδολογική προσέγγιση της ανεστραμμένης τάξης εφαρμόστηκε με σκοπό την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της Χημείας. Οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν τη θεωρία στο σπίτι, μέσω επιλεγμένων βίντεο ή σύντομων κειμένων, ενώ ο χρόνος της τάξης αφιερώθηκε σε δραστηριότητες κατανόησης, επίλυση ασκήσεων και δημιουργικά έργα. Η

προσέγγιση αυτή έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική και σε προηγούμενες πειραματικές μελέτες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Syakdiyah, Wibawa και Muchtar (2018), η εφαρμογή της μεθόδου σε τάξεις Χημείας Λυκείου οδήγησε σε σημαντικά βελτιωμένες επιδόσεις και αυξημένη ενεργοποίηση των μαθητών, ενισχύοντας το μαθησιακό τους ενδιαφέρον και την αυτονομία τους.

Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους και τις γνώσεις που αποκόμισαν μέσω διαφορετικών καινοτόμων μορφών έκφρασης, που υποστηρίζουν τόσο την επιστημονική κατανόηση όσο και τη δημιουργικότητα. Συγκεκριμένα, οι παρουσιάσεις πραγματοποιούνται με τους εξής τρεις τρόπους:

με έμφαση στην οπτική αναπαράσταση της πληροφορίας Αφίσες (Poster), όπου οι μαθητές σχεδιάζουν και οργανώνουν το υλικό συνοπτικά και κατανοητά

με παρουσιάσεις PowerPoint (PPT): οι μαθητές αναπτύσσουν διαδραστικές παρουσιάσεις, αξιοποιώντας πολυμέσα, για να εκφράσουν τα αποτελέσματα και τις ερμηνείες τους και

με καλλιτεχνικές εκφράσεις: Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται η δημιουργία ταινιών μικρού μήκους (short films) ή ποιημάτων που σχετίζονται με τα πειράματα και τις έννοιες της χημείας, προσφέροντας έναν πιο ελεύθερο και προσωπικό τρόπο έκφρασης και ενίσχυσης της σύνδεσης με το αντικείμενο.

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας 'Ημέρας Χημείας' στο σχολείο, οργανώθηκαν εργαστήρια με θέμα τη χημεία για κάθε τάξη, προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν και να δημιουργήσουν. Παράλληλα, δημιουργήθηκε 'poster session' στον πρώτο όροφο του σχολείου για την σημασία της χημείας στη ζωή μας. Όλες αυτές οι δράσεις αποσκοπούν στο να κάνουν τους μαθητές να κατανοήσουν και να αγαπήσουν τη χημεία, όχι μόνο ως επιστήμη, αλλά και ως μια ζωντανή και δημιουργική διαδικασία που ενθαρρύνει τη συνεργασία, την παρατήρηση, την ασφάλεια και την προσωπική έκφραση.

Μέσα από αυτή την εργασία, επιχειρείται να καταδειχθεί ότι η Χημεία δεν είναι μόνο σύνολο κανόνων και εξισώσεων, αλλά και πεδίο δημιουργίας, έκφρασης και ουσιαστικής εμπλοκής. Η εκπαιδευτική καινοτομία δεν αποτελεί απλώς εργαλείο βελτίωσης της επίδοσης, αλλά μοχλό πολιτισμικής αλλαγής στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη μάθηση και τον ρόλο του σχολείου.

Η εκπαιδευτική αυτή δράση επιδίωξε να μετατοπίσει τη διδασκαλία της Χημείας από το θεωρητικό, αποσπασματικό πλαίσιο, σε ένα περιβάλλον ενεργού, βιωματικής και ερευνητικής μάθησης. Μέσα από την υιοθέτηση των αρχών του inquiry-based learning και τη σύνδεση της επιστήμης με ζητήματα της καθημερινής ζωής, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ουσιαστικές έννοιες της Χημείας με τρόπο ενεργητικό και προσωπικό.

Η πολυμορφία αυτή στις μορφές παρουσίασης συμβάλλει στη διεύρυνση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, ενώ παράλληλα καλύπτει διαφορετικούς τρόπους μάθησης και ενδιαφέροντα.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των πρακτικών έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν θετικά στην ανεστραμμένη δομή του μαθήματος. Η ενεργός τους συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, η αυξημένη διάθεση για συνεργασία και η ενισχυμένη κατανόηση των εννοιών της Χημείας καταδεικνύουν τη δυναμική της μεθόδου αυτής. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία παρουσιάσεων και αφισών, που λειτούργησαν όχι μόνο ως αξιολογητικά εργαλεία, αλλά και ως μέσα προσωπικής έκφρασης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις διαπιστώσεις των Boesdorfer et al. (2023), οι οποίοι κατέγραψαν παρόμοιες θετικές επιδράσεις από την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης σε μαθήματα Χημείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της για τη διαμόρφωση ενός μαθητοκεντρικού και δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης.

Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης, το οποίο αποτύπωσε την ανταπόκριση, την κατανόηση και την προσωπική επίδραση των δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ανάπτυξη νέων στρατηγικών.

Πίνακας 3.1: αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Ερώτηση	Θετική ανταπόκριση
1. Πόσο ενδιαφέρον βρήκατε το πείραμα;	90%
2. Η εκτέλεση του πειράματος βοήθησε στην κατανόηση της θεωρίας;	80%
3. Καταλάβατε καλύτερα την αντίδραση μετά το πείραμα;	90%
4. Θα θέλατε να επαναλάβετε το πείραμα στο μέλλον;	85%
5. Το πείραμα έδωσε πρακτική κατανόηση της θεωρίας;	84%
6. Πόσο ενεργά συμμετείχατε στο PowerPoint ή το poster;	82%
7. Η παρουσίαση βοήθησε στην κατανόηση της θεωρίας;	50%
8. Πώς βλέπετε τη Χημεία μετά τη δραστηριότητα;	85%
9. Πώς ήταν η συνεργασία με την ομάδα σας;	85%
10. Θα ήθελες να ξανακάνεις παρόμοια δραστηριότητα;	92%

Η συμμετοχή των μαθητών στα πειράματα είναι θεμελιώδης για την ενίσχυση της εμπειρικής μάθησης και την κατανόηση των επιστημονικών εννοιών (Buntine et al., 2007). Με την άμεση εμπλοκή τους στην πειραματική διαδικασία, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, συλλογής δεδομένων και κριτικής σκέψης (Yao, 2023). Η πρακτική αυτή ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση, η οποία έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει σημαντικά την κατανόηση της χημείας και την απόδοση σε εξετάσεις (Syakdiyah et al., 2018). Η εμπλοκή σε εργαστηριακές δραστηριότητες επιτρέπει στους μαθητές να διασυνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, μειώνοντας τη γνωστική απόσταση μεταξύ των εννοιών που διδάσκονται και της πραγματικότητας (Chen et al., 2023). Παράλληλα, αυξάνει το ενδιαφέρον και τη δέσμευση, στοιχεία απαραίτητα για τη βιώσιμη μάθηση (Srinivasan et al., 2018).

Εικόνα 3.1: Πειράματα που πραγματοποιήθηκαν με αφορμή την ημέρα χημείας



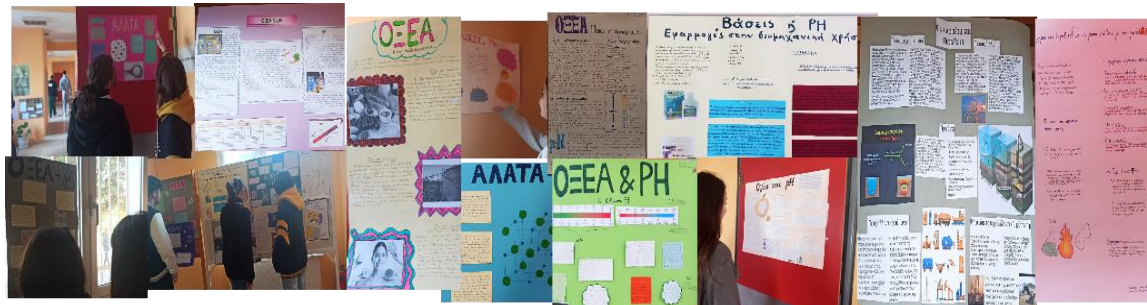
Η χρήση παρουσιάσεων PPT επιτρέπει στους μαθητές να ενσωματώσουν πολυμέσα, όπως εικόνες, βίντεο και γραφήματα, καθιστώντας την παρουσίαση πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα (Wu et al., 2021). Η ανάπτυξη μιας παρουσίασης PowerPoint ενισχύει τις τεχνικές δεξιότητες, την οργάνωση σκέψης και την ικανότητα διατύπωσης επιχειρημάτων. Έρευνες δείχνουν ότι η διαδικασία προετοιμασίας και παράδοσης μιας παρουσίασης ενισχύει την ενεργό μάθηση και την εμπέδωση της γνώσης (Chen et al., 2023· Srinivasan et al., 2018). Παράλληλα, προάγει την αυτονομία και την υπευθυνότητα, καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου για τους συμμαθητές τους (Boesdorfer et al., 2023).

Η εμπειρία της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης 'flipped classroom' κατέδειξε ότι οι μαθητές, όταν εμπλέκονται ενεργά μέσα από ομαδοσυνεργατικές και δημιουργικές διαδικασίες, όχι μόνο κατανοούν βαθύτερα τη Χημεία αλλά και εκφράζουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για το μάθημα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη των Syakdiyah et al. (2018), όπου αποδείχθηκε ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν Χημεία με 'flipped classroom' είχαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από όσους διδάχθηκαν με παραδοσιακή μεθοδολογία. Η ανεστραμμένη τάξη αποδείχθηκε ότι ενισχύει την αυτενέργεια, καλλιεργεί επιστημονική σκέψη και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ουσιαστική αλληλεπίδραση εντός της σχολικής τάξης.

Οι αφίσες 'poster' αποτελούν μια οπτική μέθοδο παρουσίασης που βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν πληροφορίες με συνοπτικό και σαφή τρόπο (Boesdorfer et

al., 2023). Μέσω της δημιουργίας αφισών, οι μαθητές μαθαίνουν να εξάγουν τα βασικά σημεία της εργασίας τους, να συνοψίζουν δεδομένα και να προσεγγίζουν την επιστήμη με τρόπο που είναι εύληπτος και ελκυστικός (Wu et al., 2021).

Εικόνα 3.2: poster session με αφορμή την ημέρα χημείας



Η διαδικασία σχεδιασμού της αφίσας προάγει τη συνεργασία και την κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν τι θεωρούν σημαντικό και πώς θα το παρουσιάσουν οπτικά Srinivasan et al. (2018) Επιπλέον, η έκθεση σε κοινό μέσα από τις αφίσες αναπτύσσει δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοπεποίθησης (Chen et al., 2023).

Από την άλλη η χρήση καλλιτεχνικών μέσων όπως οι μικρές ταινίες ή τα ποιήματα προσφέρει μια πιο δημιουργική και προσωπική προσέγγιση στη μάθηση της χημείας. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές ενσωματώνουν επιστημονικές έννοιες σε αφηγήσεις ή εικαστικές εκφράσεις, διευρύνοντας την κατανόηση και το ενδιαφέρον τους (Yao, 2023).

Οι ταινίες μικρού μήκους επιτρέπουν την αφήγηση μιας ιστορίας γύρω από ένα πείραμα ή μια χημική έννοια, ενισχύοντας τη μνημονική αποθήκευση και την εμπλοκή (Syakdiyah et al., 2018). Αντίστοιχα, η συγγραφή ποιημάτων ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και την αναστοχαστική σκέψη, προωθώντας μια ολιστική εκπαίδευση που συνδέει επιστήμη και τέχνη (Yao, 2023).

4. Συζήτηση

Η αύξηση της μαθησιακής εμπλοκής με την άμεση συμμετοχή σε πειράματα αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών και βελτίωσε τη συγκράτηση εννοιών, όπως φάνηκε από τις συζητήσεις και τις εργασίες τους. Η ενίσχυση της δημιουργικότητας με την παραγωγή πόστερ και παρουσιάσεων επέτρεψε στους μαθητές να προσεγγίσουν τη Χημεία όχι μόνο ως επιστημονική γνώση, αλλά και ως πεδίο καλλιτεχνικής έκφρασης.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας μέσω της ανεστραμμένης τάξης και των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, παρατηρήθηκε βελτίωση στη συνεργατικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την αυτοπεποίθηση κατά την παρουσίαση. Η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη Χημεία δημιουργεί μεγαλύτερη σύνδεση με το μάθημα και αντιλαμβάνονται τη Χημεία ως κάτι «ζωντανό» και σχετικό με τη ζωή τους.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδυάζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα πειράματα με τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα και τις ιδέες τους μέσω διαφορετικών μέσων (αφίσα, παρουσίαση PowerPoint, μικρού μήκους ταινία ή ποίημα) δημιουργεί ένα πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό το περιβάλλον ευνοεί την εμβάθυνση της γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων με τρόπο που παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δυσκολεύονται να πετύχουν με την ενίσχυση της κατανόησης μέσω της πρακτικής εμπειρίας. Η συμμετοχή στα πειράματα επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν τις επιστημονικές έννοιες στην πράξη. Αυτή η άμεση εμπειρία βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση της ύλης, καθώς οι μαθητές δεν μένουν μόνο στη θεωρία, αλλά βλέπουν πώς λειτουργεί η επιστήμη στην πράξη (Buntine et al., 2007). Η πρακτική ενασχόληση ενισχύει επίσης την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την κριτική σκέψη. Οι διαφορετικοί τρόποι παρουσίασης δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από τη δημιουργία αφισών, διαφανειών ή και καλλιτεχνικών έργων. Η εργασία σε ομάδες για τη δημιουργία αυτών των έργων προάγει τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών (Srinivasan et al., 2018).

Η δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε πιο παραδοσιακές (PPT, αφίσα) και πιο δημιουργικές (ταινία, ποίημα) μορφές έκφρασης δίνει χώρο για προσωπική έκφραση και ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν με νέους τρόπους γύρω από το επιστημονικό θέμα (Yao, 2023). Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Η ποικιλία στις δραστηριότητες και η ενεργή συμμετοχή κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, αυξάνοντας το κίνητρό τους να εμπλακούν και να μάθουν (Syakdiyah et al., 2018). Η σύνδεση της επιστήμης με τη δημιουργική έκφραση κάνει το μάθημα πιο προσιτό και προσωπικά σημαντικό. Η μέθοδος ενισχύει δεξιότητες απαραίτητες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική ζωή, όπως η έρευνα, η ομαδική εργασία, η παρουσίαση ιδεών και η τεχνολογική επάρκεια (Boesdorfer et al., 2023· Chen et al., 2023).

Η εξοικείωση των μαθητών με την προετοιμασία και παρουσίαση εργασιών μέσω PowerPoint αποτελεί ουσιαστικό βήμα για την ομαλή μετάβαση στο περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πανεπιστήμιο, η σύνταξη και παρουσίαση εργασιών σε μορφή PPT είναι σύνηθες εργαλείο αξιολόγησης και επικοινωνίας γνώσεων, απαιτώντας δεξιότητες όπως η οργάνωση πληροφοριών, η σαφής διατύπωση και η χρήση οπτικοακουστικών μέσων (Srinivasan et al., 2018). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αποκτούν πρόωρα τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Επιπλέον, η ικανότητα να παρουσιάζουν περιεκτικά και πειστικά αποτελεί σημαντικό προσόν όχι μόνο στην ακαδημαϊκή ζωή αλλά και στην επαγγελματική σταδιοδρομία. Οι συνεντεύξεις για εργασία συχνά περιλαμβάνουν παρουσίαση έργου ή την ανάγκη να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά ιδέες και επιτεύγματα. Η εκπαίδευση στην ανάπτυξη και παρουσίαση PPT από το σχολείο ενισχύει την

αυτοπεποίθηση, την επικοινωνιακή επάρκεια και την ικανότητα να πείθουν και να συνεργάζονται, δεξιότητες απαραίτητες για την επιτυχία στην ενήλικη ζωή (Boesdorfer et al., 2023· Chen et al., 2023). Με αυτόν τον τρόπο, η χρήση παρουσιάσεων PPT στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι μόνο μέσο μάθησης, αλλά και μια επένδυση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Τα πειράματα που πραγματοποιήσαμε ήταν πλήρως συνδεδεμένα με την ύλη του μαθήματος κάθε τάξης, ενισχύοντας την κατανόηση μέσω της πράξης. Λειτουργήσαν ως εκπαιδευτικό εργαλείο και βοήθησαν στην καλύτερη επεξήγηση εννοιών, όπως οι χημικές αντιδράσεις, τα διαλύματα, τα οξέα-βάσεις και τα άλατα. Τα πειράματα συνδυάστηκαν με παρατηρήσεις και συμπεράσματα, ενισχύοντας τον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Οι ερευνητικές εργασίες που εκπονήθηκαν αφορούσαν επίκαιρα και ουσιαστικά ζητήματα που συνδέουν τη Χημεία με την καθημερινή ζωή όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος από το πετρέλαιο και τα καυσαέρια. Αναλύθηκαν οι χημικές συνέπειες, η επίδραση στο οικοσύστημα και οι μέθοδοι καθαρισμού. Διερευνήθηκε πώς η χημεία του σώματος επηρεάζει τα συναισθήματα, μέσω ουσιών όπως η ντοπαμίνη και η σεροτονίνη. Εξετάστηκε η χημεία πίσω από το κάπνισμα και την κατανάλωση ποτών/ενεργειακών ποτών ή άλλων ουσιών και τις χημικές αντιδράσεις που προκαλούν και τις επιπτώσεις τους στην υγεία. Επισημάνθηκε η πρακτική εφαρμογή βασικών χημικών εννοιών σε τρόφιμα, καθαριστικά, φαρμακευτικά σκευάσματα και η χρήση ουσιών όπως άλατα, οξέα και βάσεις στην καθημερινότητα κ.ά.

Η μετατροπή της εργασίας μας σε επιστημονική ταινία μικρού μήκους πρόσθεσε δημιουργικότητα και επέκτεινε τη διάχυση της γνώσης σε ευρύτερο κοινό. Με απλό αλλά επιστημονικά ακριβή λόγο, χρησιμοποιήσαμε οπτικοακουστικά μέσα για να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, με στόχο τη συμμετοχή σε διαγωνισμούς και δράσεις ευαισθητοποίησης. Το επιστημονικό poster που δημιουργήσαμε συνοψίζει με εικονιστικό και εύληπτο τρόπο τη δουλειά μας, παρουσιάζοντας τα βασικά σημεία της μεθοδολογίας και των ευρημάτων. Παράλληλα, οι παρουσιάσεις PowerPoint μας βοήθησαν να μεταδώσουμε με σαφήνεια την εργασία μας σε κοινό (σχολείο, επιτροπή, γονείς), ενισχύοντας τις δεξιότητες παρουσίασης και επιστημονικής επικοινωνίας.

Η εργασία αυτή θεωρείται πρωτότυπη, πολυδιάστατη και παιδαγωγικά ουσιαστική, επειδή συνδυάζει επιστήμη, τεχνολογία και δημιουργικότητα. Αφορά θέματα με κοινωνικό και περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, εφαρμόζει τη γνώση σε πραγματικές καταστάσεις και προσεγγίζει τη διδασκαλία της Χημείας με τρόπο σύγχρονο, ομαδοσυνεργατικό και βιωματικό. Αυτός ο τύπος διδασκαλίας, που συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, είναι ο πλέον αποτελεσματικός για την καλλιέργεια της επιστημονικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

5. Επίλογος

Η χρήση καινοτόμων πειραμάτων, η εστίαση σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα (όπως η ρύπανση, οι ορμόνες, το κάπνισμα, τα οξέα και τα άλατα στην καθημερινότητα) και η δημιουργία πολυμορφικού υλικού (poster, επιστημονική ταινία, PPT) ανέδειξαν τη Χημεία ως επιστήμη με νόημα, εφαρμογή και κριτικό προβληματισμό.

Το poster session, λειτουργώντας ως ένα μικρό επιστημονικό συμπόσιο στο σχολικό περιβάλλον, έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να βγουν από το παραδοσιακό πλαίσιο της τάξης, να αναλάβουν ρόλους και να επικοινωνήσουν τα ευρήματά τους στο εκπαιδευτικό κοινό. Η δημόσια έκφραση και παρουσίαση των εργασιών τους ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση, την επικοινωνιακή ικανότητα και τη δημιουργικότητα – βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα.

Τέλος, η συγκεκριμένη εμπειρία επιβεβαιώνει τη δύναμη της διεπιστημονικής, συνεργατικής και βιωματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, προάγοντας τη μαθησιακή εμπλοκή, την αυτορρύθμιση και τη βαθύτερη κατανόηση της επιστημονικής γνώσης. Στο επίκεντρο της προσπάθειας αυτής δεν βρίσκεται μόνο η διδασκαλία της Χημείας, αλλά και η ενδυνάμωση του μαθητή ως ερευνητή, δημιουργό και κριτικά σκεπτόμενο πολίτη.

Να τονίσουμε εδώ πως τα πειράματα έγιναν στο χώρο του Γυμνασίου της περιοχής επειδή το Λύκειο δεν έχει εργαστηριακή αίθουσα. Θερμές ευχαριστίες οφείλονται στη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας του Γυμνασίου που μας παρείχε τον χώρο και αντιδραστήρια για την πραγματοποίηση των πειραμάτων και επίσης στη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας του Λυκείου για τη συνεχή υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση που παρείχε σε κάθε στάδιο της προετοιμασίας και υλοποίησης. Επίσης την πληροφορικό Εύη Μήτσου για την υλική υποστήριξη μέσω των υπολογιστών συσκευών στην ώρα του μαθήματός της για την διεργασία των ερωτηματολογίων και όλων των υπολοίπων συναδέλφων για την ηθική υποστήριξη.

Βιβλιογραφία

- Buntine, M. A., Read, J. R., Robinson, M. A., Tasker, R., White, J. M., & Williams, M. L. (2007). Advancing Chemistry by Enhancing Learning in the Laboratory (ACELL): A model for improving student laboratory learning outcomes. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 130–139. <https://doi.org/10.1039/B7RP90005B>
- Boesdorfer, S. B., Chapman, D., Despain, N., Galle, J., Murphy, A., O'Neil, R., & Slattery, B. (2023). Experiences with flipped classroom methodology in US high school chemistry courses: Lessons learned from action research projects. *Journal of Chemical Education*, 100(6), 2096–2104.
- Chen, D. W., Yang, X. M., & Zhang, L. (2023). Impacts of the flipped classroom on student performance and problem-solving skills in secondary school chemistry courses. *Chemistry Education Research and Practice*, 24(2), 372–387. <https://doi.org/10.1039/D2RP00339B>

- Srinivasan, S., Gibbons, R. E., Murphy, K. L., & Raker, J. (2018). Flipped classroom use in chemistry education: Results from a survey of postsecondary faculty members. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(4), 1307–1318. <https://doi.org/10.1039/C8RP00094H>
- Syakdiyah, H., Wibawa, B., & Muchtar, H. (2018). The effectiveness of flipped classroom in high school chemistry education. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 434, 012098.
- Wu, H.-T., Lin, C.-T., Lin, H.-C., Chiu, Y.-C., & Lee, C.-Y. (2021). Incorporating concept development activities into a flipped classroom structure: Using PhET simulations to put a twist on the flip. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(4), 842–854. <https://doi.org/10.1039/D1RP00086A>
- Yao, J. (2023). Exploring experiential learning: Enhancing secondary school chemistry education through practical engagement and innovation. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 189–197. <https://drpress.org/ojs/index.php/EHSS/article/view/12508>

Η διδασκαλία της συνάρτησης $y=ax$. Μια συμπεριληπτική εκπαιδευτική παρέμβαση Μαθηματικών και Φυσικής

Αριστούλα Κοντογιάννη & Γεωργία Ιατράκη

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την ανάπτυξη επιστημονικού γραμματισμού και δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας της συνάρτησης $y = ax$ σε μαθητές/τριες Β' Γυμνασίου, συνδέοντας τα Μαθηματικά με τη Φυσική. Στόχος ήταν η ενίσχυση του συναρτησιακού συλλογισμού και η κατανόηση της εφαρμογής των μαθηματικών εννοιών στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δέκα μαθητές/τριες από επαρχιακό δημόσιο γυμνάσιο, εκ των οποίων δύο είχαν Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και πρόσθετες δυσκολίες. Χρησιμοποιήθηκε δομημένη διερεύνηση με στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία, όπως ο διαδραστικός πίνακας και τα πολυμέσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στην κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης, ενώ οι μαθητές/τριες διατήρησαν και γενίκευσαν τη νέα γνώση. Η εμπειρία τους αξιολογήθηκε επίσης θετικά, καθώς ανέφεραν μεγαλύτερη κατανόηση και ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία. Η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της συμπερίληψης και της αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διδασκαλία διεπιστημονικών θεμάτων στις θετικές επιστήμες.

Λέξεις-κλειδιά: συναρτήσεις, ευθύγραμμη ομαλή κίνηση, εκπαιδευτική παρέμβαση, ψηφιακή τεχνολογία, συμπερίληψη.

0. Εισαγωγή

Η σύνδεση των Μαθηματικών με τη Φυσική συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επιστημονικού γραμματισμού, ενισχύοντας τη βαθύτερη κατανόηση αφηρημένων εννοιών και την εφαρμογή τους σε πραγματικά πλαίσια (Roberts & Bybee, 2014). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης και η ανάπτυξη συναρτησιακού συλλογισμού, τα οποία αποτελούν κρίσιμα σημεία για τη μετάβαση των μαθητών/τριών από τις αριθμητικές διαδικασίες στην αφηρημένη μαθηματική σκέψη. Πρόσθετα, η απόκτηση νοηματοδοτημένης μάθησης μέσω παραδειγμάτων που άπτονται της καθημερινής ζωής, όπως η κατανόηση της κίνησης συμβάλλουν στη γενίκευση της νέας γνώσης (Eylon et al., 2024). Η θεώρηση των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (ΚΣΜ) και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία συμβάλλουν στην ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους ανεξαρτήτως των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους σε συμπεριληπτικό πλαίσιο (Hall et al., 2012· King-Sears et al., 2023).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η καλλιέργεια επιστημονικού γραμματισμού στις θετικές επιστήμες και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τους μαθητές και τις μαθήτριες αποτελούν πρωταρχικούς στόχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bao & Koenig, 2019· Constantinou et al., 2018· Yacoubian, 2018). Η συστηματική ενασχόληση με βασικές έννοιες των Μαθηματικών συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων λογικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, ερμηνείας και αιτιολόγησης, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την απόκτηση επιστημονικού γραμματισμού. Μέσω της κατανόησης εννοιών και φαινομένων που σχετίζονται με την καθημερινή εμπειρία, οι μαθητές/τριες ως μελλοντικοί επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (National Research Council, 2012· OECD, 2021).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέχει θεμελιώδη σημασία η κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης, η εφαρμογή και η γενίκευσή της τόσο στο μάθημα των Μαθηματικών όσο και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη Φυσική (Gibson & Odden, 2023). Ήδη από τον 18ο και 19ο αιώνα, η έννοια της συνάρτησης συνέβαλε στην επίλυση προβλημάτων Φυσικής και αντίστροφα (Dilling & Kraus, 2022). Η ανάπτυξη συναρτησιακού συλλογισμού πραγματοποιείται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του γυμνασίου, όπου οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τις διαδικασίες κατανόησης των διάφορων τρόπων αναπαράστασης των συναρτήσεων και στις μεταξύ τους συνδέσεις (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-pronoli>). Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, η έννοια της συνάρτησης συγκαταλέγεται στις δυσκολότερες μαθηματικές ιδέες για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αναδεικνύοντας την ανάγκη για διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν τις αναπαραστάσεις και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που επηρεάζουν την κατανόηση των μαθητών/τριών (Beers, 2011· Meli et al., 2016· Testa & Catena, 2022). Οι βασικές παράμετροι αυτών των δυσκολιών αναφέρονται: α) στην συνθετότητα της έννοιας της συνάρτησης και στην ποικιλία των μαθηματικών νοημάτων που σχετίζονται με αυτήν, όπως μεταβλητή, συν-μεταβολή, σύνολο και άλλες, β) στη συχνότητα εμφάνισής της στο μεγαλύτερο μέρος των Μαθηματικών, με αποτέλεσμα τη δυσκολία διαμόρφωσης ενός ενιαίου πλαισίου μελέτης της και στην αναγκαιότητα αντίληψης της έννοιας σε διαφορετικά επίπεδα, είτε ως διαδικασία είτε ως αντικείμενο.

Οι μαθηματικές έννοιες αποτελούν το υπόβαθρο για την κατανόηση των εννοιών και των φαινομένων της Φυσικής και ο συνδυασμός τους παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του επιστημονικού γραμματισμού (Hansson et al., 2023). Η ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία μέσω κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών εφαρμογής και γενίκευσης του περιεχομένου (Hohenwarter et al., 2009· Pospiech, 2019) συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη βάση της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, όπως η διερευνητική μάθηση και η εκπαίδευση διεπιστημονικού

περιεχομένου τύπου STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) αναδεικνύονται ως αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την απόκτηση περιεχομένου Μαθηματικών και Φυσικής (Eylon et al., 2024). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η πρόσφατη μελέτη των González-Polo και Castaneda (2024), η οποία διερεύνησε την κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης από μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω μιας δραστηριότητας για την ελεύθερη πτώση χρησιμοποιώντας ψηφιακή τεχνολογία.

Διαφορετικοί τύποι ψηφιακής τεχνολογίας σε ευθυγράμμιση με τις αρχές του ΚΣΜ αξιοποιούνται για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hall et al., 2012· Jwad et al., 2022). Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών μέσω των τεχνολογικών και μαθησιακών παροχών τους ενισχύουν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον, αυξάνουν την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλουν στη διατήρηση της συγκέντρωσης και προσοχής, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, βελτιώνοντας συνολικά τη μαθησιακή εμπειρία (Barlott et al., 2020· Kellems et al. 2019).

Στην περίπτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διακρίνονται προκλήσεις στους διάφορους τομείς, ακαδημαϊκός, γνωστικός, επικοινωνιακός, κοινωνικός, συμπεριφορικός και πρακτικός τομέας (American Psychiatric Association, 2022). Οι προσαρμογές στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία, ελαχιστοποιούν τους περιορισμούς ως προς την απόκτηση επιστημονικού γραμματισμού (Ainscow et al., 2006· Individuals With Disabilities Education Improvement, 2004· National Research Council, 2012).

Με βάση τα προαναφερόμενα προκύπτει ένα επιστημονικό ενδιαφέρον ως προς τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διεπιστημονικού περιεχομένου μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, της εφαρμογής του μοντέλου της διερευνητικής μάθησης και του ΚΣΜ για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη.

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας συμπεριληπτικής διδασκαλίας για την αξιολόγηση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου γύρω από τη συνάρτηση $y=ax$ στα Μαθηματικά και την εφαρμογή της στη Φυσική. Οι ερευνητικοί άξονες αφορούν: α) την κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης $y=ax$, β) την ερμηνεία των ειδών αναπαραστάσεων της $y=ax$, γ) τη μετάβαση από το ένα είδος αναπαράστασης στο άλλο, και δ) την εφαρμογή της στην επίλυση της εξίσωσης κίνησης σε ένα πρόβλημα Φυσικής.

Στη συνέχεια διατυπώνονται οι επιμέρους μαθησιακοί στόχοι. Όπου αναμένεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

1. Να εκφράζουν ένα μέγεθος συναρτήσει ενός άλλου.

2. Να συμπληρώνουν πίνακα τιμών μιας συνάρτησης.
3. Να σχεδιάζουν τη γραφική παράσταση μιας συνάρτησης από τον αντίστοιχο πίνακα τιμών.
4. Να βρίσκουν κατά προσέγγιση τις συντεταγμένες ενός σημείου της γραφικής παράστασης.
5. Να ελέγχουν αν ένα σημείο ανήκει ή όχι στη γραφική παράσταση μιας συνάρτησης.
6. Να προσδιορίζουν τη σχέση που συνδέει τις αντίστοιχες τιμές δυο ανάλογων ποσών.
7. Να γνωρίζουν ότι η γραφική παράσταση της συνάρτησης $y=ax$ διέρχεται από την αρχή των αξόνων, έχει κλίση a και να μπορούν να τη σχεδιάζουν.
8. Να βρίσκουν την εξίσωση μιας ευθείας που διέρχεται από την αρχή των αξόνων, αν γνωρίζουν την κλίση της.
9. Να υπολογίσουν την ταχύτητα ενός κινητού που κινείται ευθύγραμμα και ομαλά, αν γνωρίζουν το διάγραμμα διαστήματος - χρόνου.

2.1 Συμμετέχοντες/ουσες και χώρος της παρέμβασης

Δέκα μαθητές από ένα επαρχιακό δημόσιο γυμνάσιο του νομού των Ιωαννίνων, τρεις μαθήτριες και επτά μαθητές με μέση τιμή ηλικίας 13,5 έτη, συμμετείχαν στην παρούσα συμπεριληπτική εκπαιδευτική παρέμβαση. Δύο από τους 10 μαθητές χαρακτηρίζονται ως μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), εκ των οποίων ο ένας διαθέτει συνοδά χαρακτηριστικά οπτικής αναπηρίας και ο άλλος αντιμετωπίζει προκλήσεις στο συμπεριφορικό τομέα.

Ως προς το ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών/τριών, αυτοί διαθέτουν χαμηλό έως βασικό λεξιλόγιο, μέτρια έως σοβαρή δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση και σημαντική δυσκολία στην εκτέλεση σύνθετων πράξεων. Κοινό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων/ουσών είναι ότι χρειάζονται αρκετές προτροπές και σαφείς προφορικές οδηγίες για την ολοκλήρωση των βημάτων των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα διδασκαλίας, με τα θρανία μετωπικά διατεταγμένα και τους/τις μαθητές/τριες σε πλαίσιο ένας προς έναν. Στην τάξη βρίσκονταν δύο εκπαιδευτικοί, η Μαθηματικός γενικής αγωγής και η Φυσικός παράλληλης στήριξης (όπως προβλέπεται με βάση τις αξιολογήσεις του επίσημου φορέα ΚΕ.ΔΑΣΥ.), οι οποίες συνεργάζονται σε πλαίσιο συμπερίληψης.

2.2 Διδακτικά εργαλεία και υλικά

Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική παρέμβαση περιλάμβανε τα εξής διδακτικά υλικά:

1. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ερωτηματολογίων και φύλλων εργασιών:

α) ερωτηματολόγιο αρχικής αξιολόγησης – ανίχνευσης των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά, το οποίο χορηγήθηκε πριν την παρέμβαση,

β) δύο φύλλα εργασίας για την ανάπτυξη του περιεχομένου της συνάρτησης $y=ax$ στα Μαθηματικά,

γ) ερωτηματολόγιο αρχικής αξιολόγησης – ανίχνευσης προηγούμενων γνώσεων των μαθητών/τριών στη Φυσική,

δ) φύλλο εργασίας για την εφαρμογή και γενίκευση της νέας γνώσης στη Φυσική, ειδικότερα στην εξίσωση της κίνησης ενός σώματος που κινείται με σταθερή ταχύτητα,

ε) ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, με διαδοχικές ερωτήσεις από τα δύο γνωστικά αντικείμενα,

στ) ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εμπειρίας των μαθητών από τη συνολική εκπαιδευτική παρέμβαση και

ι) ερωτηματολόγιο διατήρησης της γνώσης.

Τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές με αναπηρία τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες των δύο μαθητών (ο μαθητής με ΔΑΦ και προβλήματα όρασης έλαβε τα έντυπα μεγεθυμένα και ο μαθητής με ΔΑΦ και συμπεριφορικές δυσκολίες έλαβε το υλικό με απλοποίηση του περιεχομένου σε σύντομες και σαφείς οδηγίες).

2. Χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων:

Χρήση διαδραστικού πίνακα, όπου σε πραγματικό χρόνο δημιουργείται αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών. Για το σχεδιασμό του ψηφιακού υλικού αξιοποιήθηκαν οι τρεις αρχές του ΚΣΜ (εμπλοκή, αναπαράσταση, δράση και έκφραση) οι οποίες μέσω της θεώρησης των διαφοροποιημένων αναγκών των μαθητών, προάγουν την προσβασιμότητα σε περιβάλλοντα συμπερίληψης (CAST, 2018· Coyne et al., 2012· Hall et al., 2012· Meyer et al., 2014).

2.3 Συμπεριληπτική εκπαιδευτική παρέμβαση Μαθηματικών-Φυσικής

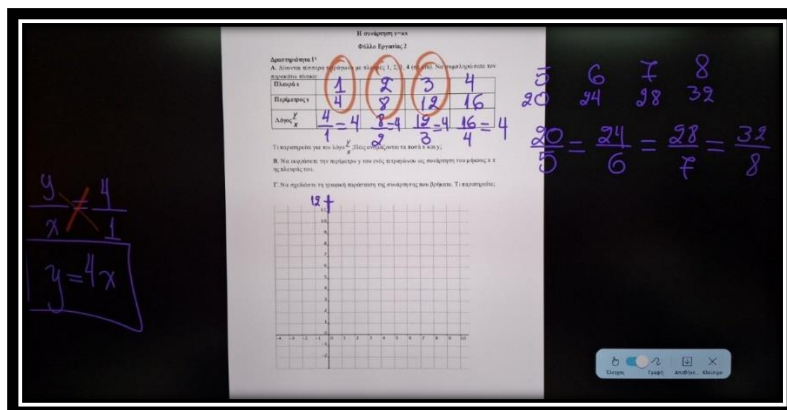
Για την ανάπτυξη της παρέμβασης εφαρμόστηκε το μοντέλο της δομημένης διερεύνησης με κύρια στάδια: προσανατολισμός, εννοιολόγηση, κύρια παρέμβαση, συμπέρασμα και συζήτηση - εφαρμογή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα αναφερόμενα στάδια σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της νέας γνώσης γύρω από την κύρια ερώτηση που καθοδήγησε το στάδιο του προσανατολισμού «ποια είναι η συνάρτηση $y=ax$;» (Ardasheva, 2024· Constantinou et al., 2018· Pedaste et al., 2015).

Στη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια αρχικής αξιολόγησης και ανίχνευσης των προηγούμενων και προαπαιτούμενων γνώσεων των μαθητών για την έννοια της συνάρτησης, όπου και καταγράφηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών. Οι προφορικές οδηγίες που δόθηκαν στο παρόν στάδιο περιείχαν πανομοιότυπες λεκτικές προτροπές, όπως για παράδειγμα «επιλέξτε τη σωστή απάντηση» χωρίς περαιτέρω προτροπή ή ανατροφοδότηση.

Η κύρια παρέμβαση για τη γραμμική συνάρτηση $y=ax$ συμπεριέλαβε μετά το στάδιο του προσανατολισμού (διατύπωση κύριας ερώτησης «ποια είναι η συνάρτηση

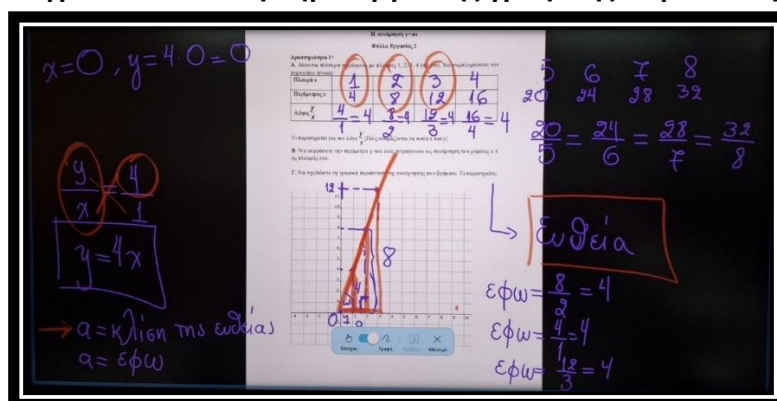
$y=ax;$ » και την ακολουθία του καταγισμού των ιδεών των μαθητών), το στάδιο της εννοιολόγησης της $y=ax$ στο πλαίσιο οριοθετήσεων, συμπληρώθηκε ο πίνακας τιμών (βλ. Εικόνα 1), ερμηνεύτηκαν τα ανάλογα ποσά, και αναφέρθηκαν παραδείγματα.

Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από τη συμπλήρωση του πίνακα τιμών της $y=ax$.



Πρόσθετα σχεδιάστηκε η γραφική παράσταση της συνάρτησης $y=ax$, υπολογίστηκε η κλίση της και προσδιορίστηκε η σχέση της με τα τεταρτημόρια στα οποία βρίσκεται (βλ. Εικόνα 2). Συνολικά η κύρια παρέμβαση για τη συνάρτηση $y=ax$ διήρκησε τέσσερις διδακτικές ώρες (45 περίπου λεπτά ανά διδακτική ώρα), που πραγματοποιήθηκαν σε δύο εβδομάδες, με συχνότητα διεξαγωγής ένα δίωρο ανά εβδομάδα στη διάρκεια των οποίων οι μαθητές συμπλήρωσαν δύο φύλλα εργασίας, τα οποία συζήτησαν και ερμήνευσαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού στο διαδραστικό πίνακα (βλ. Εικόνες 1, 2). Η στοχευμένη επιστημονική ορολογία περιλάμβανε όρους όπως συνάρτηση, μεταβλητή, ανάλογα ποσά, τεταγμένα, τετμημένα, αρχή των αξόνων, ορθοκανονικό σύστημα, γραφική παράσταση και κλίση.

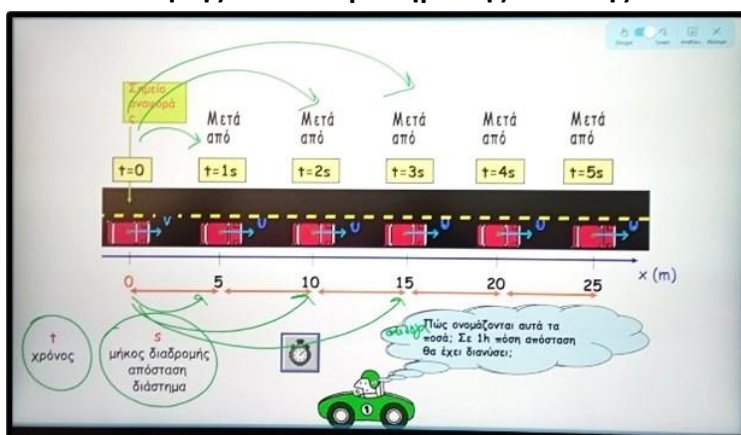
Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από τη δημιουργία της γραφικής παράστασης της $y=ax$.



Εφόσον ολοκληρώθηκε η παρέμβαση στα Μαθηματικά, οι 10 μαθητές εισήχθησαν στην παρέμβαση της Φυσικής, όπου έγινε ανταλλαγή ρόλων των δύο εκπαιδευτικών και αξιοποιήθηκε ψηφιακό υλικό σε μορφή παρουσίασης με οπτικές αναπαραστάσεις και κινούμενα γραφικά (βλ. Εικόνα 3). Προτού ξεκινήσει η παρέμβαση Φυσικής οι

μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της πρότερης γνώσης τους αναφορικά με τις προαπαιτούμενες έννοιες. Η παρέμβαση στη Φυσική αποτέλεσε το στάδιο εφαρμογής και γενίκευσης της συνάρτησης $y=ax$ στην κατανόηση της εξίσωσης κίνησης της ευθύγραμμης ομαλής κίνησης $s=vt$ (s =διάστημα, v =ταχύτητα, t =χρόνος) και διήρκεσε μία διδακτική ώρα. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά συμπληρώνοντας το φύλλο εργασίας που σχεδιάστηκε γι' αυτό το σκοπό, το οποίο συμπεριέλαβε όρους όπως εξίσωση κίνησης, διάστημα, χρόνος, ανάλογα μεγέθη, μονάδες μέτρησης, σύστημα αναφοράς, γραφική παράσταση s - t και κλίση η οποία παριστάνει την ταχύτητα.

Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από την εφαρμογή της συνάρτησης $y=ax$ στην εξίσωση κίνησης $s=vt$ στο μάθημα της Φυσικής.



Καθ' όλη τη διάρκεια της συμπεριληπτικής παρέμβασης, οι μαθητές καθοδηγήθηκαν ώστε να εκτελέσουν διαδικασίες επίλυσης προβλήματος και να αναπτύξουν δεξιότητες διερεύνησης, όπως η διεξαγωγή παρατηρήσεων, η υποβολή ερωτήσεων, η αναζήτηση και η αξιολόγηση πληροφοριών, και η κοινοποίηση συμπερασμάτων (Ardasheva et al., 2024· Pedaste et al., 2015). Οι ερευνήτριες προσανατόλισαν την έρευνα αναφέροντας παραδείγματα από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών και μέσω του ερωτήματος «πώς αντιστοιχίζονται η συνάρτηση $y=ax$ με την εξίσωση κίνησης $s=vt$;», υπενθυμίζοντας στους μαθητές τα ανάλογα ποσά. Κάθε στάδιο της δομημένης διερεύνησης υποστηρίχθηκε σημαντικά από την ψηφιακή τεχνολογία, δόθηκαν σαφείς προφορικές οδηγίες, αξιοποιήθηκαν τεχνικές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όπως η ανάλυση έργου σε βήματα, οι προτροπές και η παροχή χρονικής καθυστέρησης για να υποστηρίξουν τη μάθηση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των δύο μαθητών με αναπηρία (Mikropoulos & Iatraki, 2022).

2.4 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε όλη τη διαδικασία συλλογής δεδομένων προκειμένου να διατηρηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Εφαρμόστηκε μεικτή

μεθοδολογία (ερωτηματολογία αυτοαναφοράς πριν και μετά την παρέμβαση και άμεση παρατήρηση).

Το επίπεδο απόκτησης περιεχομένου της έννοιας της συνάρτησης $y=ax$ και της εφαρμογής της προσδιορίζεται από “χαμηλό” έως “υψηλό” με ταυτόχρονη αποτίμηση των ποσοτικών δεδομένων και της εκτίμησης των ποιοτικών δεδομένων από την παρατήρηση της ικανότητας ενασχόλησης των μαθητών/τριών με την συνάρτηση και με τη γραφική της παράσταση στη διάρκεια των μαθημάτων. Πρόσθετα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να αξιολογήσουν την εμπειρία τους, ειδικότερα να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την μάθηση, την ικανοποίηση από την εμπειρία και την πρόθεσή τους για μελλοντική διεπιστημονική διδασκαλία είτε στα ίδια γνωστικά αντικείμενα είτε σε διαφορετικά.

Ως προς την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν ενσωματώθηκαν στο ερευνητικό σχέδιο μεμονωμένου ατόμου για τη διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των δύο μαθητών με αναπηρία (Cook & Cook, 2016). Μέσω αυτής της διαδικασίας παρατηρήθηκε η ικανότητα των μαθητών α) να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας β) να σχεδιάζουν γραφικές παραστάσεις, γ) να αντιστοιχίζουν το επιστημονικό λεξιλόγιο των Μαθηματικών στη Φυσική.

3. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης αναλύθηκαν ποιοτικά, δεδομένου του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/τριών καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις τους.

Η αρχική αξιολόγηση στα Μαθηματικά σχεδιάστηκε με στόχο να διερευνήσει την πρότερη γνώση των μαθητών/τριών γύρω από βασικές έννοιες όπως η συνάρτηση, η αναγνώριση συντεταγμένων και η τοποθέτηση σημείων σε γραφική παράσταση. Περιλάμβανε δέκα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την κατανόηση των συντεταγμένων και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου που απαιτούσαν τη συμπλήρωση πίνακα τιμών με βάση τη γραφική αναπαράσταση μιας συνάρτησης. Από τις απαντήσεις προέκυψε πως οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στον εντοπισμό του τεταρτημορίου ενός σημείου όταν δεν τους δινόταν το αντίστοιχο ορθοκανονικό σύστημα. Αντίθετα, κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να εντοπίσουν τις συντεταγμένες σημείων και να συμπληρώσουν πίνακες όταν τους δόθηκε το αντίστοιχο σχήμα. Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκαν σημαντικές αδυναμίες στον εντοπισμό των σημείων τομής με τους άξονες και στον υπολογισμό της απόστασης σημείου από αυτούς, καθώς μόνο δύο μαθήτριες απάντησαν σωστά. Χαρακτηριστικά, μία μαθήτρια ανέφερε ότι το σημείο «απέχει δύο τετραγωνάκια από τον άξονα x' και τέσσερα από τον $y'y$ », χωρίς να επισημαίνει πως η απόσταση

εκφράζεται με θετική τιμή. Συνολικά, η επίδοση των μαθητών/τριων στην αρχική αξιολόγηση κυμάνθηκε από χαμηλή έως μέτρια.

Αντίστοιχα, στην αρχική αξιολόγηση της Φυσικής περιλαμβάνονταν οκτώ ερωτήσεις που στόχευαν στον εντοπισμό των προϋπαρχουσών γνώσεων. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με την έννοια της κίνησης, την τροχιά και την ευθύγραμμη μετακίνηση, μία ερώτηση συμπλήρωσης κενού με πίνακα φυσικών μεγεθών (π.χ. χρόνος, διάστημα, ταχύτητα) και τις αντίστοιχες μονάδες και σύμβολα, καθώς και μία ερώτηση ανάλυσης διαγράμματος $s-t$ με έξι υποερωτήματα τύπου Σωστό-Λάθος και υπολογισμό διανυόμενης απόστασης. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες κατανόησαν τη βασική έννοια της κίνησης και προσδιόρισαν σωστά την τροχιά και την ευθύγραμμη πορεία. Επίσης, κατάφεραν να καταγράψουν στον πίνακα βασικά στοιχεία όπως τον χρόνο και το διάστημα, ωστόσο παρουσίασαν σύγχυση ως προς τα μεγέθη της θέσης, της μετατόπισης και της ταχύτητας. Η ερμηνεία του γραφήματος διαστήματος-χρόνου προκάλεσε σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι αντιλήφθηκαν την ευθεία με θετική κλίση ως «ανηφορική», κάτι που υποδεικνύει παρανόηση της γραφικής αναπαράστασης. Δυσκολίες διαπιστώθηκαν και στον υπολογισμό του διαστήματος και της ταχύτητας από το διάγραμμα, ενώ μόλις οι μισοί/ές μαθητές/τριες απάντησαν σωστά στο ερώτημα υπολογισμού του μήκους διαδρομής. Η συνολική επίδοση στη Φυσική κρίνεται μέτρια, με αρκετές γνωστικές δυσκολίες και παρερμηνείες.

Μετά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, αρκετοί/ές μαθητές/τριες βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, όπως καταγράφηκε στην τελική αξιολόγηση. Στα Μαθηματικά, οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στη νέα γνώση που αποκτήθηκε, με έμφαση στη συνάρτηση της μορφής $y=ax$ και τις ιδιότητές της (ανάλογα ποσά, κλίση ευθείας, μορφή εξίσωσης). Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, συμπλήρωσης κενών, τύπου Σωστό-Λάθος, καθώς και μία ανοικτού τύπου που βασιζόταν σε γραφική παράσταση. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις κλειστού τύπου και Σ-Λ, ωστόσο ορισμένοι δυσκολεύτηκαν στις ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών και σε αυτήν της ανοικτής μορφής.

Στη Φυσική, η τελική αξιολόγηση περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για τη συνάρτηση $s=vt$ και τη γραφική της αναπαράσταση, μία ερώτηση συμπλήρωσης πίνακα (αντίστοιχη της αρχικής), στην οποία οι μαθητές τα πήγαν σε γενικές γραμμές καλά, καθώς και μία ερώτηση με ανάλυση διαγράμματος τύπου $s-t$. Παρότι παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση στα επιμέρους Σ-Λ ερωτήματα, παρέμειναν δυσκολίες στην αντιστοίχιση μεγεθών και στην αναγνώριση γραφικών παραστάσεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε μια νέα ερώτηση που ενσωμάτωνε στοιχεία και από τα δύο μαθήματα και βασιζόταν στη σύγκριση των δύο γραφικών παραστάσεων. Οι μαθητές/τριες κατάφεραν να εντοπίσουν με επιτυχία τις αντιστοιχίες μεταξύ των μεταβλητών.

Τέλος, η εμπειρία των μαθητών/τριων από τη διεπιστημονική και συμπεριληπτική παρέμβαση αποτυπώθηκε μέσα από την απάντησή τους σε 12 ερωτήσεις (βλ. Πίνακας 1). Οι απόψεις τους ποίκιλαν, αντανakλώντας διαφορετικές στάσεις ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, το ενδιαφέρον για τα μαθήματα, την πρόθεση συμμετοχής σε μελλοντικές παρόμοιες δραστηριότητες και τη χρησιμότητα της διδακτικής προσέγγισης. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών αναγνώρισε τη συμβολή της χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας στη μάθηση και δήλωσε ότι απόλαυσε τη διαδικασία. Επιπλέον, εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στον συνδυασμό των μαθημάτων και την επιθυμία να επεκταθεί η πρακτική αυτή και σε άλλα γνωστικά πεδία. Στα ανοιχτά ερωτήματα, αναδείχθηκαν και δυσκολίες, ιδιαίτερα από μαθητή με ΔΑΦ, του οποίου οι μονολεκτικές απαντήσεις (“τα πάντα”, “τίποτα”) δείχνουν την ανάγκη για μεγαλύτερη προσαρμογή του εκπαιδευτικού πλαισίου και περισσότερο χρόνο εξοικείωσης με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 1: Αξιολόγηση της εμπειρίας των μαθητών/τριών.

Ερωτήσεις		M.T. ± T.A. 5βάθμια κλίμακα Likert
1.	Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι έμαθες από το μάθημα για τη συνάρτηση $y=ax$;	$3 \pm 0,8$
2.	Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι έμαθες από το μάθημα για τη συνάρτηση $s=vt$;	$2,6 \pm 0,8$
3.	Σε ποιο βαθμό σε βοήθησε η συνάρτηση $y=ax$ για να μάθεις τη συνάρτηση $s=vt$;	$2,6 \pm 1,1$
4.	Το συνδυαστικό μάθημα Μαθηματικών και Φυσικής ήταν ευχάριστο;	$3,3 \pm 1,1$
5.	Θα ήθελες να παρακολουθείς με αυτόν τον τρόπο κι άλλα μαθήματα;	$3,4 \pm 0,8$
6.	Σου άρεσε όπως χρησιμοποιήσαμε τα Μαθηματικά στο μάθημα της Φυσικής;	$3,3 \pm 1,2$
7.	Σε ποιο βαθμό σε βοήθησε να μάθεις η χρήση του διαδραστικού πίνακα;	$3,5 \pm 1,3$
8.	Ήταν χρήσιμα όσα έμαθες στα δύο μαθήματα;	$4,0 \pm 1,1$
9.	Τι σε βοήθησε περισσότερο για να μάθεις καλύτερα; “τα μαθηματικά”, “ο συνδυασμός μαθημάτων”, “τα φύλλα εργασίας και ο διαδραστικός”	
10.	Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη μάθηση; “η φυσική”, “ο τύπος $s=vt$ ”, “τα πάντα”	
11.	Τι σου άρεσε περισσότερο; “τα 2 μαθήματα μαζί”, “τα μαθηματικά”, “που δε γράφαμε πολύ”, “δεν ξέρω”, “τίποτα”	
12.	Τι σου άρεσε λιγότερο; “όλα ήταν ωραία”, “μερικές ασκήσεις”, “η φυσική”, “τίποτα”, “δεν ξέρω”, “τα πάντα”	

4. Συζήτηση

Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση μιας στοχευμένης διεπιστημονικής και συμπεριληπτικής παρέμβασης στη μαθησιακή πρόοδο και στη γνωστική εμπλοκή μαθητών/τριών. Η αρχική αξιολόγηση αποκάλυψε δυσκολίες στην αναγνώριση των τεταρτημορίων, στον υπολογισμό αποστάσεων και στον προσδιορισμό σημείων τομής με άξονες, δείχνοντας περιορισμένη εξοικείωση των μαθητών/τριών με την έννοια της συνάρτησης και την ερμηνεία γραφικών

παραστάσεων. Αντίστοιχα, στη Φυσική εντοπίστηκαν παρανοήσεις ως προς τη διάκριση θέσης, μετατόπισης και ταχύτητας, καθώς και σύγχυση στην ανάλυση διαγραμμάτων $s-t$. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε βελτίωση της επίδοσης στα δύο μαθήματα. Στα Μαθηματικά, οι μαθητές/τριες κατάφεραν να αναγνωρίσουν τη μορφή της συνάρτησης $y=ax$, να εντοπίσουν τις βασικές της ιδιότητες και να μεταφράσουν τις αριθμητικές σχέσεις σε γραφική αναπαράσταση. Παρόμοια, στη Φυσική σημειώθηκε πρόοδος στην κατανόηση της σχέσης $s=vt$, στη χρήση πινάκων τιμών και στην ανάγνωση γραφημάτων, αν και παρέμειναν εννοιολογικές δυσκολίες στη μετάβαση από το ένα γνωστικό περιεχόμενο στο άλλο.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας καθώς και η ενσωμάτωση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης, η οπτικοποίηση των σχέσεων και η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων διευκόλυναν την εννοιολογική κατανόηση και ενίσχυσαν τη μαθησιακή εμπλοκή (Bozkurt, & Ruthven, 2018· King-Sears et al., 2023· Meyer et al., 2014· Mikropoulos & Iatraki, 2022). Η διαφοροποίηση του περιεχομένου και η παροχή διευκολύνσεων μέσω του διαδραστικού πίνακα συνέβαλαν στη μείωση του γνωστικού φορτίου. Η μεταγραφή μέσω της τεχνικής «κείμενο για όλους» και οι εξατομικευμένες υποστηρίξεις συνέβαλαν στην ενεργή συμμετοχή και τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ainscow et al., 2006).

Πρόσθετα, η εμπειρία των μαθητών/τριων αξιολογήθηκε ως θετική, επισημαίνοντας την ικανοποίησή τους από τη διεπιστημονική και τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση που μπορεί να ενισχύσει το κίνητρο και την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Mikropoulos & Iatraki, 2022).

Ως προς τους περιορισμούς της παρούσας εργασίας, ένας πρώτος αναφέρεται στον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών (10 μαθητές και μαθήτριες). Ένας δεύτερος περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ο χρόνος υλοποίησης της παρέμβασης όπου λόγω των απαιτήσεων των προγραμμάτων σπουδών του γυμνασίου η παρέμβαση δε συνεχίστηκε με αναπροσαρμογές και τροποποιήσεις ώσπου τα μαθησιακά αποτελέσματα να βελτιωθούν σημαντικά. Ένας τρίτος περιορισμός αφορά την χορήγηση του ερωτηματολογίου διατήρησης της γνώσης μία φορά μετά την παρέμβαση.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης κατά την δημιουργία ομάδων σε πλαίσιο διαφορετικού επιπέδου διερεύνησης, καθώς και να ελέγξει την αξιολόγηση εκτεταμένης φάσης διατήρησης και γενίκευσης της νέας γνώσης.

5. Επίλογος

Αυτή η μελέτη καταδεικνύει τα οφέλη μιας συμπεριληπτικής παρέμβασης διεπιστημονικού περιεχομένου για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη διδασκαλία των Μαθηματικών και της Φυσικής, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες και τις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Μέσω αυτής αναδεικνύεται το γεγονός ότι η συμπεριληπτική διδασκαλία συμβάλλει στην

απόκτηση ορολογίας και κατανόησης εννοιών των Μαθηματικών και της Φυσικής με επίκεντρο τη συνάρτηση $y=ax$. Καθώς και επισημαίνεται η σημασία της ενσωμάτωσης της ψηφιακής τεχνολογίας στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, στη διατήρηση του ενδιαφέροντος, στην άρση των εμποδίων και στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων τους. Τέλος, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη τεκμηριωμένων πρακτικών διδασκαλίας φαίνεται να οδηγούν σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα κατά την επίλυση προβλημάτων διεπιστημονικού περιεχομένου Μαθηματικών και Φυσικής στη γενική τάξη.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. et al. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Oxfordshire, UK: Routledge.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.).
- Ardasheva, Y., Hemmings, B. & Tretter, T. (2024). Integrating inquiry and mathematical modeling when teaching a common topic in lower secondary school: An iSTEM approach. *Frontiers in Education*, 9, Article 1376951. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1376951>
- Bao, L. & Koenig, K. (2019). Physics education research for 21st century Learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(2).
- Barlott, T., Aplin, T., Catchpole, E., Kranz, R., Le Goullon, D., Toivanen, A. & Hutchens, S. (2020). Connectedness and ICT: Opening the door to possibilities for people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 24(4), 503–521.
- Beers, S. Z. (2011). *21st Century Skills: Preparing Students for THEIR Future*. National Education Association.
- Bozkurt, G. & Ruthven, K. (2018). Classroom-based professional expertise: A mathematics teacher's practice with technology. *Educational Studies in Mathematics*, 97(1), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9773-2>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Constantinou, C. P., Tsivitanidou, O. E., Rybska, E. (2018). What Is inquiry-based science teaching and learning?. In: Tsivitanidou, O., Gray, P., Rybska, E., Louca, L., Constantinou, C. (eds) *Professional Development for Inquiry-Based Science Teaching and Learning. Contributions from Science Education Research*, vol 5. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91406-0_1
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A. & Smith, N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172.
- Dilling, F. & Kraus, S. F. (Eds.). (2022). *Comparison of mathematics and physics education II: Examples of interdisciplinary teaching at school*. Springer Spektrum.

- Eylon, B.-S., Cohen, R., Sasson, A. & Spector-Levy, O. (2024). Integration of physics and mathematics in STEM education: Use of modeling. *Education Sciences*, 14(1), 20.
- Gibson, M. & Odden, T. O. B. (2023). Introducing an instructional model for teaching blended math–science sensemaking in undergraduate STEM courses using computer simulations. *arXiv preprint arXiv:2305.13451*.
- González-Polo, R. I. & Castaneda, A. (2024). Progressive mathematization of functions in secondary school students using a free-fall activity. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(1), em0765.
- Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Hansson, Ö., Juter, K. & Redfors, A. (2023). On mathematics and physics teaching in upper-secondary school. *Education Sciences*, 13(6), Article 564.
- Hohenwarter, M., Hohenwarter, J., & Lavicza, Z. (2009). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 28(2), 135–146.
- Individuals With Disabilities Education Improvement (2004). 20 U.S.C. §1400, H.R. 1350.
- Jwad, S., Miesenberger, K. & Fagerholm, A. (2022). Universal Design for Learning implementation in European inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 921–938.
- Kellems, R. O., Cacciatore, G. & Osborne, K. (2019). Using an augmented reality–based teaching strategy to teach mathematics to secondary students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4), 253–258.
- King-Sears, M. E., Johnson, T. M., Berkeley, S., Weiss, M. P., Peters-Burton, E. & Evmenova, A. S. (2023). Universal Design for Learning and student outcomes: A research synthesis. *Remedial and Special Education*, 44(2), 111–126. <https://doi.org/10.1177/07419325221115345>
- Meli, K., Zacharos, K. & Koliopoulos, D. (2016). The integration of mathematics in physics problem solving: A case study of Greek upper secondary school students. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(1), 48–63.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Mikropoulos, T. & Iatraki, G. (2022). Digital technology supports science education for students with disabilities: A systematic review. *Education and Information Technologies*. 28, 3911–3935.
- National Research Council. (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- OECD (2021). *21-st Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Pisa, OECD Publishing, Paris.

- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L., de Jong, T., Van Riesen, S., Kamp, E., Manoli, C., Zacharia, Z. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
- Pospiech, G., Eylon, B. S., Bagno, E. & Lehavi, Y. (2019). Role of teachers as facilitators of the interplay between physics and mathematics. In G. Pospiech, M. Michelini, & B. S. Eylon (Eds.), *Mathematics in physics education* (pp. 229–246). Springer.
- Roberts, D.A. & Bybee, R.W. (2014). *Scientific Literacy, Science Literacy, and Science Education*. Routledge.
- Testa, I. & Catena, D. (2022). High school students' performances in transitions between different representations of linear relationships in mathematics and physics. *Education Sciences*, 12(11), 776.
- Yacoubian, H. A. (2018). Scientific literacy for democratic decision-making. *International Journal of Science Education*, 40(3), 308–327.

Η μουσική (t)rap στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το παράδειγμα του τραγουδιού Napolì

Ευγενία Καρούμπαλη

Περίληψη

Η χρήση στη μουσικής rap στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων στο μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλέπεται στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών Μουσικής, υποείδος της οποίας είναι η μουσική trap. Καθώς ένα αξιολογούμενο ποσοστό (t)rap τραγουδιών κάνουν λόγο για παράνομες δραστηριότητες, κοινωνική αναρρίχηση, βία, σεξισμό και επίδειξη υλικού πλουτισμού χρησιμοποιώντας (συχνά) στιγματισμένες εκφράσεις, υπάρχει ελάχιστη αξιοποίηση των τραγουδιών της (t)rap που ακούει ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών εκτός σχολείου, καθώς πολλά από τα τραγούδια αυτά κρίνονται ως «ακατάλληλα» προς παιδαγωγική αξιοποίηση, άποψη η οποία κρίνεται ισοπεδωτική και απόλυτη ιδιαίτερα για μαθήτριες/ές γυμνασίου που έχουν τα νοητικά εργαλεία της τυπικής λογικής σκέψης. Το διδακτικό αυτό σενάριο αξιοποιεί παιδαγωγικά το (t)rap τραγούδι Napolì του Rack. Στη στοχοθεσία του διδακτικού αυτού σεναρίου περιλαμβάνονται: ο εντοπισμός στοιχείων του αφηγήματος της πλειονότητας των τραγουδιών της μουσικής (t)rap τόσο τους στίχους του τραγουδιού όσο και στο επίσημο μουσικό του βίντεο και την εξέταση της αναπαράστασης των γυναικών στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού, σε σχέση με την στερεοτυπική αναπαράσταση των γυναικών στα μουσικά βίντεο της (t)rap μουσικής. Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε σε τμήματα του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών κατά τα σχολικά έτη 2022 – 2023 και 2024 – 2025 με θετική ανταπόκριση των μαθητών/τριών και με επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Λέξεις-κλειδιά: (t)rap μουσική, Napolì (Rack), δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μουσικό βίντεο, Μουσική.

0. Εισαγωγή

Παρά το γεγονός ότι στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014· Ελληνική Δημοκρατία, 2023β) προτείνεται η παιδαγωγική αξιοποίηση της μουσικής rap, στην πράξη τραγούδια από το μουσικό αυτό είδος χρησιμοποιούνται σε πολύ μικρό βαθμό καθώς ειδικά τα περισσότερα τραγούδια της μουσικής trap που ακούει ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών και μαθητριών γυμνασίου θεωρούνται από πολλούς/ές εκπαιδευτικούς «ακατάλληλα» (Κοσμίδης, 2021). Από την άλλη πλευρά, όμως, ο (πρακτικά) αποκλεισμός ενός σημαντικού αριθμού τραγουδιών που ακούν οι μαθητές/τρις εκτός σχολείου έχει ως συνέπεια την απώλεια ευκαιριών διαχείρισης

σημαντικών ζητημάτων σχετικά με τη δημοφιλή κουλτούρα, την κοινωνία και την εξωσχολική ζωή των μαθητών/τριών (Tobias, 2014).

1. Λίγα λόγια για τη μουσική (t)rap

Η μουσική trap είναι υποείδος της rap μουσικής. Πρωτοεμφανίστηκε στο λούμπεν προλεταριάτο των νοτίων Η.Π.Α. (Memphis, Miami & Huston) και από τις αρχές της δεκαετίας του 2010 είναι πλέον κυρίαρχο μουσικό (υπο)είδος σε παγκόσμιο επίπεδο, συνεπικουρούμενη και την παγκόσμια οικονομική ύφεση που ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 2010 (Setaro, 2018). Το ίδιο συνέβη και στον ελλαδικό χώρο όπου η κρίση χρέους (που ξεκίνησε στην Ελλάδα την ίδια χρονική περίοδο) σε συνδυασμό με τις δολοφονίες των Αλέξανδρου Γρηγορόπουλου και Παύλου Φύσσα συνεπικούρησαν στην σημαντική αύξηση της δημοφιλίας του συγκεκριμένου μουσικού είδους στα άτομα εφηβικής ηλικίας (Efthymiou & Stavrakakis, 2018). Στις μέρες μας η (t)rap μουσική είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στα άτομα εφηβικής (και νεαρής γενικότερα) ηλικίας (Savvoroulos & Stavrakakis, 2022)

Η πλειονότητα των στίχων των (t)rap τραγουδιών κάνει λόγο για παράνομες δραστηριότητες, κοινωνική αναρρίχηση, χρήση βίας, σεξουαλική (όχι απαραίτητα ερωτική) δραστηριότητα με την ύπαρξη του σεξισμού (και του στιγματιμένου λόγου) σε έντονο βαθμό, παρουσιάζοντας τον τρόπο ζωής συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων χωρίς φίλτρα εξευγενισμού (Kaluža, 2018). Με την παγκόσμια αύξηση της δημοφιλίας της (t)rap μουσικής οι προαναφερθείσες θεματικές ανέβηκαν στα υψηλότερα επίπεδα στην ιστορία της μουσικής (Carmichael, 2017), με αποτέλεσμα να ασκείται κριτική στην (t)rap μουσική ότι προάγει το σεξισμό, τις παράνομες δραστηριότητες και τον «ανήθικο» βίο, σε τόσο μεγάλο βαθμό που να αγγίζει τα όρια του ηθικού πανικού (Negut, & Sârbescu, 2014). Ο σεξισμός, η επίδειξη υλικού πλούτου και οι παράνομες δραστηριότητες που (συχνά) εμφανίζονται στους στίχους των (t)rap τραγουδιών θα πρέπει να θεωρηθούν ως αντανάκλαση καπιταλιστικών και πατριαρχικών πρακτικών που ήδη ενυπάρχουν στις κοινωνίες στις οποίες δημιουργούνται τα τραγούδια αυτά (Jeffries, 2010; Stoia et al, 2017). Δεν έχει λογική η πεποίθηση ότι οι στίχοι των (t)rap τραγουδιών με σχετικές θεματικές οδηγούν σε φαινόμενα σεξισμού, υλισμού και εγκληματικότητας στην κοινωνία (Richardson & Scott, 2002).

Τα τελευταία χρόνια αποτελεί συνηθισμένη πρακτική η τοποθέτηση προϊόντων τόσο στο ποιητικό κείμενο των τραγουδιών όσο και στα επίσημα μουσικά βίντεο των τραγουδιών, φαινόμενο το οποίο είναι ακόμα πιο έντονο στη (t)rap μουσική (Delattre & Colonic, 2009). Λόγω της απώλειας εσόδων που έχουν επιφέρει οι αλλαγές στην κατανάλωση μουσικής (και κυρίως η κατανάλωση μουσικής μέσω του διαδικτύου) σε συνδυασμό με την οικονομική δυσπραγία (σε σχέση με το παρελθόν) των δισκογραφικών εταιριών, η τοποθέτηση προϊόντων στους στίχους και στα μουσικά βίντεο των τραγουδιών είναι ένας από τους τρόπους που αντισταθμίζουν την

προαναφερθείσα απώλεια εσόδων των καλλιτεχνών/καλλιτεχνιδών (Wikström, 2020).

2. «Ακαταλληλότητα» της (t)rap μουσικής και διαχείριση της «ακαταλληλότητας»

Ένα τραγούδι το οποίο έχει προσβλητικές εκφράσεις, σεξιστικές και ρατσιστικές ιδέες θεωρείται «ακατάλληλο» για παιδαγωγική αξιοποίηση (Κοσμίδης, 2021; Κοκκίδου, 2019; Καράγιωργας, 2017) ως εκ τούτου ένα μεγάλο ποσοστό των (t)rap τραγουδιών που ακούν οι μαθητές/τριες γυμνασίου αποκλείεται από την εκπαιδευτική διαδικασία από ένα σημαντικότατο τμήμα εκπαιδευτικών μουσικής. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτή η άποψη είναι μάλλον ισοπεδωτική και απόλυτη. Η «ακαταλληλότητα» αυτή μπορεί, σε έναν βαθμό, να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά με τους εξής τρόπους:

- Σε περίπτωση που ο στιγματισμένος λόγος δεν έχει στόχο να προσβάλλει, αλλά είναι μέρος των ιδιωμάτων των νέων ή κοινωνιολέκτων διαφόρων κοινωνικών ομάδων (π.χ. παράνομων ομάδων, τοξικοεξαρτημένων ατόμων) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της επικοινωνιακής ορθότητας της γλώσσας, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η στη στοχοθεσία του Πρόγραμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου συμπεριλαμβάνεται η επικοινωνιακά ορθή χρήση της γλώσσας (Ελληνική Δημοκρατία, 2023α).
- Τυχόν σεξιστικό κείμενο ή εικόνα του εν λόγω μουσικού (υπο)είδους να μετατραπεί με τέτοιον τρόπο ώστε να προάγει την ισότητα των φύλων στη συνείδηση των μαθητών/τριών (Κανταρτζή, 1996; Φρόση και σύν., 2001; Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη και σύν., 2001). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του σχολιασμού τυχόν σεξιστικών κειμένων ή εικόνων και κυρίως μέσω του προβληματισμού και αναζήτησης των αιτίων από τους/τις μαθητές/τριες (Συλλογικό, 2007α: 23-24, 43-44, 53-54, 60-61· Συλλογικό 2007β: 25, 28-20, 34, 41).

Τα παραπάνω είναι απόλυτα συμβατά για την ηλικία μαθητών/τριών γυμνασίου (~12-15 ετών), καθώς έχουν μπει στην περίοδο της τυπικής λογικής σκέψης (το τελευταίο από τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget) οπότε έχουν κατακτήσει την αφηρημένη σκέψη, την αφαιρετική σκέψη και την προτασιακή σκέψη (Elliott et al., 2008).

Το μόνο που θα μπορούσε να αποτελεί κριτήριο για μη παιδαγωγική εκμετάλλευση (t)rap τραγουδιού είναι η ύπαρξη ρητορικής μίσους (προσβολή ενός ατόμου ή μίας κοινωνικής ομάδας) και αναφορές σε ακραίες σκηνές (βίας ή σεξ) όπου στην πράξη παραβιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού. Άξιο παρατήρησης είναι ότι η κεντρική φιλοσοφία του ισχύοντος Διαθεματικού Ενιαίου Πλασίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. εφεξής) έχει να κάνει με το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων/των δικαιωμάτων του παιδιού και την προαγωγή της ισότητας των φύλων (Ελληνική Δημοκρατία, 2003).

3. Η ένταξη του επίσημου μουσικού βίντεο κατά τη διδασκαλία ενός σύγχρονου δημοφιλούς τραγουδιού

Η χρήση υποστηρικτικού υλικού (ηχητικού, οπτικοακουστικού, βιβλιογραφικού κτλ.) είναι απαραίτητη κατά τη διδασκαλία τραγουδιού για την επίτευξη των εκάστοτε διδακτικών στόχων (Μόσχος και σύν., 2020). Ειδικά για τη διδασκαλία ενός σύγχρονου δημοφιλούς τραγουδιού (ένα trap τραγούδι είναι ένα σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι) απαραίτητα υποστηρικτικά υλικά αποτελούν το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού (εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και εφεξής το επίσημο μουσικό βίντεο είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι ενός δημοφιλούς τραγουδιού που εξυπηρετεί την προώθησή του) (Κοκκίδου, 2019) και συνεντεύξεις (είτε σε έντυπο είτε σε ηλεκτρονικό μέσο) των δημιουργών και των ερμηνευτών που γίνονται αναφορές στο τραγούδι αυτό.

Το επίσημο μουσικό βίντεο ενός τραγουδιού είναι αυτό το οποίο έχει δημιουργηθεί υπό την αιγίδα των ερμηνευτών/τριών και της δισκογραφικής τους εταιρίας με την οποία συνεργάζονται. Ως εκ τούτου το επίσημο μουσικό βίντεο εκφράζει (σε σημαντικότερο βαθμό) την άποψη των ερμηνευτών/τριών σχετικά με την οπτικοποίηση του τραγουδιού το οποίο ερμηνεύουν (Κοκκίδου, 2019).

Το μουσικό βίντεο αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών/και των μαθητριών για το μάθημα της μουσικής και μέσω αυτού μπορούν να εισαχθούν ποίκιλα θέματα προς διερεύνηση στη μαθησιακή διαδικασία. (McClain, 2016· Κοκκίδου και σύν., 2017).

Καθώς το νόημα των μουσικών βίντεο προκύπτει από την αλληλεπίδραση της μουσικής, στίχων και εικόνας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τις μαθήτριες και τους μαθητές να αναλύουν, να αξιολογούν και ερμηνεύουν τα πολυτροπικά κείμενα των μουσικών βίντεο (Κοκκίδου, 2019).

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο ανάλυσης ενός μουσικού βίντεο είναι αυτό του Andrew Goodwin (1992), οι άξονες του οποίου θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των μουσικών βίντεο του σεναρίου αυτού είναι οι ακόλουθοι:

- Σχέση μουσικής και εικόνας. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τη μουσική.
- Σχέση εικόνας και στίχων του τραγουδιού. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τους στίχους του τραγουδιού.
- Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μουσικών βίντεο έχοντας ως βάση την οπτική αφήγηση: αφηγηματικό (διηγείται μια ιστορία), εννοιολογικό (περιγράφει μια έννοια μέσω συμβολισμών), βίντεο εκτέλεσης (οι καλλιτέχνες/ιδες ερμηνεύουν ζωντανά το τραγούδι). Κάθε μουσικό βίντεο ανήκει είτε σε μία είτε σε περισσότερες από τις προαναφερθείσες κατηγορίες (στη συγκεκριμένο περίπτωση γίνεται λόγος για μικτό μουσικό βίντεο).

Κατά την ανάλυση ενός μουσικού βίντεο είναι απαραίτητο να αναλυθούν οι διάφοροι κινηματογραφικοί κώδικες (cinematic codes) που υπάρχουν σε αυτό (και να συσχετιστούν τόσο με τη μουσική όσο και με τους στίχους του τραγουδιού)

(Κοκκίδου, 2019) προκειμένου το μοντέλο του Goodwin να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

4. Λίγα λόγια για το τραγούδι *Napoli*

Το τραγούδι *Napoli* κυκλοφόρησε τον Ιανουάριο του 2023 από τον Rack (Ηρακλής Μαρνέζος, 1999 –). Ο ίδιος έχει δηλώσει σε συνεντεύξεις του ότι ο πατέρας του, επίσης καλλιτέχνης της rap μουσικής, Λεκτικός Επεξεργαστής (Ανδρέας Μαρνέζος 1970 - 2011) είναι το μόνο πρότυπο που έχει. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι οι στίχοι των τραγουδιών του απλά περιγράφουν τη σημερινή κοινωνία, «μια κοινωνία κουραστική, που είναι γεμάτη βία, γεμάτη απαισιοδοξία» ευχόμενος στο μέλλον να υπάρχει μια κοινωνία καλύτερη προκειμένου οι καλλιτέχνες της trap να «ριμάρουν καλύτερες εικόνες» (Πουλερές, 2023).

Στην πλειονότητα των στίχων των trap τραγουδιών χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο γλωσσικά ιδιώματα των νέων, τα οποία χρησιμοποιούνται από μερίδα νέων σε περιπτώσεις: ιδιωτικής επικοινωνίας, έκφρασης συναισθημάτων, κοινωνικής εγγύτητας και συμμετρικών σχέσεων (μεταξύ συνομηλίκων) (Ανδρουτσόπουλος, 1997· Androutsopoulos, 2005· Androutsopoulos & Scholz, 2003).

5. Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών & προαπαιτούμενες γνώσεις

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ασχολείται με τους τρεις πρώτους θεματικούς οργανωτές. Υπάρχει σαφής σύνδεση της μουσικής με την κινηματογραφική τέχνη. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα θεματικά πεδία και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

Πίνακας 1. Θεματικά πεδία και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Νέου Προγράμματος Μουσικής Γυμνασίου με τα οποία καταπιάνεται το προς παρουσίαση διδακτικό σενάριο

Θεματικό Πεδίο			Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
Πρώτος θεματικός οργανωτής:	Μορφή		Να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν να συγκρίνουν και να αναλύουν μουσικές ακροάσεις διαφορετικών μουσικών ειδών, στιλ και πολιτισμών με τη χρήση κατάλληλης μουσικής ορολογίας.
Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.			

Πρώτος οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Θεματικός Μορφή τραγουδιού σε δημοφιλή μουσικά είδη	Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μέρη των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής Να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ διαφορετικών μερών σε ένα μουσικό έργο.
Δεύτερος οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη μουσική συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά.	Θεματικός Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20 ^{ου} – 21 ^{ου} - αιώνα	Να ακούν με προσοχή και συγκέντρωση ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων το οποίο συμπεριλαμβάνει και δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20 ^{ου} -21 ^{ου} αιώνα.
Τρίτος οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες	Θεματικός Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.	Να συνδυάσουν τη μουσική με τον λόγο ... και την κινούμενη εικόνα σε ένα επίπεδο συμβολικό, υπερβατικό και διαισθητικό
Τρίτος οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες	Θεματικός Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.	Να συνειδητοποιήσουν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο

Άξιο παρατήρησης είναι ότι στις επιδιώξεις του μαθήματος της μουσικής συγκαταλέγεται η σύνδεση του μαθήματος της μουσικής με την ευρύτερη κοινωνία και το ανθρωπογενές περιβάλλον.

Τα φύλλο εργασίας 1 διαμορφώθηκε, στο κομμάτι που αφορά την ερμηνεία του ποιητικού κειμένου, έχοντας κατά νου τα ακόλουθα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του γνωστικού πεδίου της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2023α):

Πίνακας 2 : προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του γνωστικού πεδίου της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου που καλλιεργούνται στο διδακτικό σενάριο

Θεματικό πεδίο	Θεματική ενότητα	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
Μετεπικοινωνιακή επίγνωση	Γραμματική και λεξιλόγιο σε κειμενικό/πραγματολογικό πλαίσιο: Λειτουργίες των μορφολογικών και των συντακτικών	Να συνδυάζουν τις γλωσσικές και νοηματικές επιλογές ενός/μίας ομιλητή/τριας, συγγραφέα/έως με τη μορφή της πραγματικότητας που δημιουργείται

	δομών σε καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο	(δράσεις, αισθήσεις, σχέσεις, μετέχοντες περικείμενο)
Μετεπικοινωνιακή επίγνωση	Γραμματική και λεξιλόγιο σε κειμενικό / πραγματολογικό πλαίσιο: Λειτουργίες των μορφολογικών και των συντακτικών δομών σε καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο	Να εφαρμόσουν ενσυνείδητα τους κανόνες συνομιλίας, με βάση τις σημειωτικές συμβάσεις της επικοινωνίας στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που ζουν.
Μετεπικοινωνιακή επίγνωση	Γραμματική και λεξιλόγιο σε κειμενικό / πραγματολογικό πλαίσιο: Λειτουργίες των μορφολογικών και των συντακτικών δομών σε καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο	Να διακρίνουν τις κοινωνικές/ ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ πομπού και δέκτη, οι οποίες πραγματώνονται μέσω της επιλογής ορισμένων δομών ή λέξεων σε σχέση με το επικοινωνιακό και το κοινωνικό πλαίσιο (περικείμενο)

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την μορφολογική ανάλυση δημοφιλούς τραγουδιού και να είναι εξοικειωμένοι/ες με βασικές έννοιες της μορφολογίας της δημοφιλούς μουσικής (refrain/chorus, couplet/verse, middle eight/μεσαίο τμήμα). Επιπρόσθετα θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

6. Σκοπός διδακτικού σεναρίου & προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *Napoli* και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με τα λεκτικά και τα εξωλεκτικά μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου στην καθημερινότητά τους.

Μετά την ολοκλήρωση του παρόντος διδακτικού σεναρίου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να:

- Κατονομάζουν τη βασική μορφολογική δομή του τραγουδιού *Napoli*.
- Περιγράφουν τη βασική έννοια που διακατέχει το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Napoli*.

- Εντοπίζουν τα σημεία του μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Napoli* στα οποία η εικόνα υπογραμμίζει το περιεχόμενο των στίχων και αναδύεται το riff του συγκεκριμένου τραγουδιού στη μελωδική γραμμή της φωνής.
- Ερμηνεύουν τα σημεία του μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Napoli* στα οποία η εικόνα υπογραμμίζει το περιεχόμενο των στίχων και αναδύεται το riff του συγκεκριμένου τραγουδιού στη μελωδική γραμμή της φωνής.
- Αναγνωρίζουν σημαντικές χειρονομίες στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Napoli*.
- Ερμηνεύουν τις σημαντικές χειρονομίες στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Napoli*.
- Εντοπίζουν τον έμφυλο κώδικα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Napoli*.
- Εξετάζουν την αναπαράσταση των γυναικών στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Napoli*, σε σχέση με την στερεοτυπική αναπαράσταση των γυναικών στα μουσικά βίντεο της (t)rap μουσικής.
- Εντοπίζουν στοιχεία του αφηγήματος της πλειονότητας των τραγουδιών της μουσικής (t)rap τόσο τους στίχους του τραγουδιού *Napoli* όσο και στο επίσημο μουσικό του βίντεο.
- Αναγνωρίζουν τον ενδυματολογικό κώδικα του ερμηνευτή στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Napoli*.
- Ερμηνεύουν τον ενδυματολογικό κώδικα του ερμηνευτή στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Napoli*.
- Αναγνωρίζουν την επικοινωνιακή ορθότητα χρήσης συγκεκριμένης λέξης (που αποτελεί στιγματισμένο λόγο, μεν, αλλά είναι τμήμα των ιδιωμάτων των νέων).
- Προβληματίζονται σχετικά με την τοποθέτηση προϊόντων στα rap (και trap) τραγούδια.
- Καλλιεργήσουν αισθητικά κριτήρια αναφορικά με το τραγούδι *Napoli*.
- Καλλιεργήσουν θετική στάση σχετικά με την ενεργητική ακρόαση του τραγουδιού *Napoli*.
- Καλλιεργήσουν τον πολυτροπικό τους γραμματισμό.

7. Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Ακρόαση του τραγουδιού *Napoli* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 (βρίσκεται στο παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. Καθώς σε ένα σημείο του τραγουδιού (στο τέλος του couplet/verse 2) υπάρχει έκφραση στιγματισμένου λόγου, η οποία όμως αποτελεί έκφραση τόσο των ιδιωμάτων των νέων (όσο και παρανόμων) και έχει σκοπό τη (λεκτική) επίδειξη εξουσίας και όχι η προσβολή είτε κάποιου ατόμου είτε κάποιας κοινωνικής ομάδας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι επικοινωνιακά ορθή, καθώς η αφήγηση στο τραγούδι αυτό γίνεται από άτομο νεαρής ηλικίας και απευθύνεται σε συνομήλικα άτομα, επισημαίνοντας ότι η χρήση της έκφρασης αυτής σε περίπτωση

που υπάρχουν στο πλαίσιο επικοινωνίας υπάρχουν ενήλικα άτομα δεν είναι επικοινωνιακά ορθή (εκτιμώμενη διάρκεια: 10 λεπτά).

Ακρόαση του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού Napolì και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2 (βρίσκεται στο παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων(εκτιμώμενη διάρκεια: 10 λεπτά).

Σε περίπτωση που έχει συζητηθεί στο παρελθόν με τους μαθητές και τις μαθήτριες το αφήγημα της πλειονότητας των στίχων των (t)rap τραγουδιών ο / η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση – διδακτική βοήθεια: «Κατά πόσον η οπτική αφήγηση του μουσικού αυτού βίντεο και οι στίχοι του τραγουδιού συμφωνούν με το αφήγημα της πλειονότητας των στίχων των (t)rap τραγουδιών ή όχι;» (με τη διδακτική αυτή βοήθεια να στοχεύει στην αξιολόγηση της ικανότητας εφαρμογής προηγούμενης γνώσης σε νέο πλαίσιο). Σε περίπτωση που δεν έχει συζητηθεί στο παρελθόν με τους μαθητές και τις μαθήτριες το αφήγημα της πλειονότητας των στίχων των (t)rap τραγουδιών ο/η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση – διδακτική βοήθεια: «Με δεδομένο ότι η πλειονότητα των στίχων της (t)rap αποτελούν ένα αφήγημα που ανυψώνει στην κοινωνική αναρρίχηση και την οικονομική άνεση ως αυτοσκοπό ακόμα και αν αυτές είναι αποτέλεσμα παράνομων δραστηριοτήτων με παράλληλη πίστη στην ομάδα, η οπτική αφήγηση του μουσικού αυτού βίντεο κατά πόσον υπακούει (ή όχι) στο προαναφερθέν αφήγημα;» Ακολουθεί σχετική συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι στην οπτική αφήγηση αναδεικνύονται τόσο η οικονομική άνεση όσο και η πίστη στην ομάδα. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι κάποια άτομα είτε φοράν κουκούλες είτε είναι θολωμένα τα πρόσωπά τους, θα μπορούσε να παραπέμπει ότι αυτά τα άτομα εμπλέκονται σε παράνομες δραστηριότητες (η απόκτηση πλούτου μέσω παράνομων δραστηριοτήτων ανήκει στο αφήγημα των στίχων των (t)rap τραγουδιών), κάτι όμως, το οποίο δεν διευκρινίζεται στους στίχους του τραγουδιού, το οποίο κάνει λόγο για την κοινωνική αναρρίχηση και την επίδειξη υλικού πλούτου (εκτιμώμενη διάρκεια: 5 λεπτά).

Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση/διδακτική βοήθεια: «Στο τραγούδι αυτό υπάρχουν αναφορές σε σημαντικό αριθμό εμπορικών προϊόντων. Με δεδομένο ότι τα τελευταία χρόνια (ειδικά στα rap τραγούδια) έχει αυξηθεί η πρακτική της διαφήμισης προϊόντων μέσω των τραγουδιών είτε μέσω αναφοράς αυτών στους στίχους είτε μέσω εμφάνισής τους στα μουσικά βίντεο, ποια η γνώμη σας για την πρακτική αυτή, που λέγεται τοποθέτηση προϊόντος / γκρίζα διαφήμιση;» Ακολουθεί σχετική συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να εκφέρουν τη γνώμη τους σχετικά με το θέμα αυτό. Κάθε τεκμηριωμένη απάντηση θεωρείται αποδεκτή. (εκτιμώμενη διάρκεια: 5 λεπτά)

Ακρόαση του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού Napolì και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 3, 4 και 5 σε ομάδες (βρίσκονται στο παράρτημα). Παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενη διάρκεια: 15 λεπτά).

8. Πραγματοποίηση & αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση του διδακτικού αυτού σεναρίου γίνεται μέσω των δραστηριοτήτων που διερευνούν τις ικανότητες ακρόασης και ερμηνείας όπου υπάρχουν στο διδακτικό σενάριο. Επιπρόσθετα αξιολογικό μέσο αποτελεί και η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών και το έργο τους ως μέλος μιας ομάδας, όπου αυτό ζητήθηκε. Όλα τα προαναφερθέντα αξιολογικά μέσα είναι σύμφωνα με αυτά που προτείνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2023β). Εργαλεία αξιολόγησης αποτέλεσαν η παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου από την γράφουσα εκπαιδευτικό και άτυπες συνεντεύξεις από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών κατά τη σχολική χρονιά 2022 – 2023 τμήματα Α1, Β1, Β3, Γ1, Γ2 και Γ3 και κατά τη σχολική χρονιά 2024 – 2025 στο τμήμα Α3. Το τραγούδι αυτό ανήκε στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητριών και των μαθητών των τμημάτων αυτών κάτι το οποίο είχε καταφανεί σε δραστηριότητα ανίχνευσης που είχε λάβει χώρα σε προηγούμενη χρονική στιγμή, ως εκ τούτου οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά. Καθώς στο παρελθόν έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοια διδακτικά σενάρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αντιμετώπισαν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες. Σε γενικές γραμμές οι διδακτικοί στόχοι πραγματοποιήθηκαν. (Ημερολόγια σχολικών ετών 2022 – 2023 και 2024 – 2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας).

Βιβλιογραφία

- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (1997). Η γλώσσα των νέων σε συγκριτική προοπτική: Ελληνικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 17ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ (22-24 Απριλίου 1996)*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 562-576.
- Androutsopoulos, J. (2005). Research on Youth Language. In A. Ulrich, N. Dittmar, K.J. Mattheier & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, 2. Aufl., Vol. 2*. Berlin: de Gruyter (HSK 3.2), 1496-1505.
- Androutsopoulos J. & Scholz, A. (2003). Spaghetti funk: Appropriations of hip hop culture and rap music in Europe. *Popular Music and Society*. 26 (4), 463 – 479.
- Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ., & Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Carmichael, R. (2017). Culture Wars. Ανακτήθηκε από: <https://www.npr.org/sections/therecord/2017/03/15/520133445/culture-wars-trapinnovation-atlanta-hip-hop>
- Delattre, E., & Colovic, A. (2009). Memory and perception of brand mentions and placement of brands in songs. *International Journal of Advertising*, 28(5), 807–842.

- Efthymiou, A. and Stavrakakis, H. (2018). Rap in Greece: Gendered configurations of power in-between the rhymes. *Journal of Greek Media & Culture*, 4(2).
- Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304.
- Ελληνική Δημοκρατία (2023α). Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β' αριθμός φύλλου 685.
- Ελληνική Δημοκρατία (2023β). Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β' αριθμός φύλλου 1998.
- Elliott, S.,N., Kratochwill, T., R., Littlefield Cook, J. & Travers, J., F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση* (μτφρ. Μ.. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory: Music Television and popular culture*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Jeffries, M. P. (2010). *Thug Life: Race, Gender, and the Meaning of Hip Hop*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Kaluža, J. (2018). Reality of Trap: Trap music and its emancipatory potential. *IAFOR Journal of Media, Communication & Film*, 5(1), 23-42.
- 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.
- Καραγιώρας, Μ. (2017). *Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής. Αρχές, Κριτήρια και Προτάσεις Εφαρμογής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Σπουδών και Τεχνών, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης.
- Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ. & Αναστασιάδου, Ξ. (2017). Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής. Έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 7-22.
- Κοκκίδου. Μ. (2019). *Μουσικό βίντεο. Οπτικοακουστική αφήγηση. Εργαλεία ανάλυσης. Εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Fagottobooks.
- Κοσμίδης, Μ. (2021). *Το μουσικό βίντεο δημοφιλούς μουσικής στη μουσική διδασκαλία – μάθηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών «Νέο Σχολείο» και τις απόψεις εκπαιδευτικών Μουσικής: Ποιοτική Έρευνα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- McClain, J., M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3, 38-46.
- Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.
- Negut, A. & Sârbescu, P. (2014). Problem music or problem stereotypes? The dynamics of stereotypo activitation in rock and hip hop music. *Musicae Scientiae*, 18(1), 3-16.

- Πουλερές, Σ. (2023). Rack πώς είναι στα 23 σου να έχεις ζήσει σχεδόν τα πάντα; Ανακτήθηκε από: <https://www.intronews.gr/stiles/portraits/rack-synenteyxi-raper/>
- Rap Cafe #24 - Rack (Rack Cafe) <https://www.youtube.com/watch?v=biTF3UsWqQU>
- Richardson, J. W., & Scott, K. A. (2002). Rap music and its violent progeny: America's culture of violence in context. *Journal of Negro Education*, 71, 175–192.
- Savvopoulos, K & Stavrakakis, Y. (2022). Populist performance(s) in contemporary Greek rap music. *Popular Music*, 41, 313 – 332.
- Setaro, S. (2018, February 14). How trap music came to rule the world. Ανακτήθηκε από: <https://www.complex.com/music/2018/02/how-trap-music-came-to-rule-the-world>
- Stoia, N., Adams, K. & Drakulich., K. (2017). Rap Lyrics as Evidence: What can music theory tell us. *Race and Justice*, 1-36.
- Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία.
- Συλλογικό (2007α). Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθητικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια θεωρητικής κατεύθυνσης. Γυμνάσιο. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Συλλογικό (2007β). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθητικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης. Γυμνάσιο. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Tobias, E., S. (2014). Flipping the misogynist script: Gender, agency, hip hop and Music Education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 13(2), 48-83.
- Φρόση, Λ., Κουιμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Μελέτη επισκόπησης). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014), «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Επιστημονικό Πεδίο: ΤΕΧΝΕΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: ΜΟΥΣΙΚΗ / ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, Α΄ - ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Α΄ - Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/2z0VJHE>.
- Wikström, P. (2020). *The Music Industry: Music in the Cloud*. Medford, MA: Polity Press.

Παράρτημα

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στο ιστότοπο:
https://www.dropbox.com/scl/fi/hkckeqrwn252axfagx71/Napoli_Fylla_Ergasias.pdf?rlkey=94aaf6u1dp226vndx3shye7c8&st=cn1z858e&dl=0

Τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου. Πέφτω και κυλιέμαι σα ...Zari

Ευγενία Καρούμπαλη

Περίληψη

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου τα μαθησιακά περιβάλλοντα θα πρέπει να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να συνδέεται με αυθεντικές γνώσεις από την καθημερινή ζωή των μαθητριών και των μαθητών προβάλλοντας την ποικιλία του παγκόσμιου μουσικού πολιτισμού με έμφαση και στην κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Το διδακτικό αυτό σενάριο βασίστηκε στο σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι *Zari*, το εκπροσώπησε την Ελλάδα στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2024. Στους μαθησιακούς στόχους του διδακτικού αυτού σεναρίου συμπεριλαμβάνονται: ο συσχετισμός του περιεχομένου του τραγουδιού *Zari* με τη μορφολογική δομή του, ο εντοπισμός των αλλαγών της ενορχήστρωσης στο τραγούδι αυτό, ο συσχετισμός της οπτικής αφήγησης που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού με το πλαίσιο δημιουργίας του, το περιεχόμενο των στίχων και τη μουσική του. Το διδακτικό αυτό σενάριο έλαβε χώρα σε τμήματα του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών κατά τις σχολικές χρονιές 2023 – 2024 και 2024 – 2025 με τις μαθήτριες και τους μαθητές να ανταποκρίνονται θετικά στο διδακτικό αυτό σενάριο και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα να εκπληρώνονται.

Λέξεις-κλειδιά: Σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια, *Zari*, Μαρίνα Σάττι, Μουσική, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

0. Εισαγωγή

Στις 28 Μαρτίου του 2023 κυκλοφόρησε νέο ΦΕΚ με το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία 2023), το οποίο ουσιαστικά αποτελεί για μια μετεξέλιξη του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής του 2014, το οποίο αποτελεί συμπληρωματικό του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής, παρά το γεγονός ότι δεν έχει δημοσιευτεί σε Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (Καρούμπαλη, 2023).

1. Τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου

Δημοφιλής μουσική ονομάζεται μία ομάδα μουσικών ειδών (genres), τα οποία θεωρούνται κατώτερης αξίας και πολυπλοκότητας σε σχέση με την έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική και είναι προσिता σε σημαντικό τμήμα του πληθυσμού που δεν

έχει κάποια σημαντική μουσική παιδεία. Μία υποκατηγορία (που σχετίζεται μάλλον με το χρονικό διάστημα δημιουργίας παρά με το μουσικό είδος ή τη μίξη μουσικών ειδών) δημοφιλούς μουσικής είναι τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια, τα οποία δημιουργούνται στις μέρες μας (Middleton & Manuel, 2025). Η πλειονότητα των σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών έχουν επίσημα μουσικά βίντεο, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα ενός σύγχρονου δημοφιλούς τραγουδιού (Κοκκίδου, 2019). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το επίσημο μουσικό βίντεο ενός τραγουδιού είναι μουσικό βίντεο που έχει δημιουργηθεί υπό την αιγίδα των ερμηνευτών/τριών και της δισκογραφικής τους εταιρίας με την οποία συνεργάζονται. Ως εκ τούτου το επίσημο μουσικό βίντεο εκφράζει (σε σημαντικότερο βαθμό) την άποψη των ερμηνευτών/τριών σχετικά με την οπτικοποίηση του τραγουδιού το οποίο ερμηνεύουν (Κοκκίδου, 2019).

Με δεδομένο ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου είναι «ανοικτό και ευέλικτο... το οποίο διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το μάθημα της μουσικής σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών» (Ελληνική Δημοκρατία 2023: 19465) σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι έφηβοι/ες χρησιμοποιούν τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια για να καλύψουν τις προσωπικές (ψυχολογικές) τους ανάγκες και για να δομήσουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα (Κοκκίδου, 2022) θα πρέπει να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια στο μάθημα της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άξιο παρατήρησης είναι ότι το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέεται με αυθεντικές γνώσεις από την καθημερινή ζωή των μαθητριών και των μαθητών προβάλλοντας την ποικιλία του παγκόσμιου μουσικού πολιτισμού με έμφαση και στην κοινωνική / συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022).

2. Λίγα λόγια για το τραγούδι *Zari*

Το τραγούδι *Zari* εκπροσώπησε την Ελλάδα στο 68ο Διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision, τερματίζοντας στην 11η θέση με 126 βαθμούς. Αμέσως μετά το πέρας του διαγωνισμού το τραγούδι ήταν ιδιαίτερα δημοφιλές σε πλατφόρμες ροής ήχου και πολυμέσων.

Τον Οκτώβριο του 2023, με την ανακοίνωση της Μαρίνας Σάττι ως εκπροσώπου της Ελλάδας στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2024, σχετικό δελτίο τύπου προσκαλούσε δημιουργούς τραγουδιών να στείλουν υποψήφια για το διαγωνισμό τραγούδια, παρά το γεγονός ότι η μουσικές σπουδές της Μαρίνας Σάττι της επιτρέπουν να γράφει και η ίδια τραγούδια. Στάλθηκαν πάνω από 200 τραγούδια, από τα οποία η Μαρίνα Σάττι και οι συνεργάτες της επέλεξαν τα στοιχεία που τους άρεσαν. Ως εκ τούτου το τραγούδι *Zari* είναι ένας συνδυασμός μουσικών συνθέσεων και στίχων, για το λόγο αυτό οι δημιουργοί του συγκεκριμένου τραγουδιού είναι εννέα! Γενικά η Μαρίνα Σάττι θεωρεί ότι είναι μια καλλιτέχνιδα με στοιχεία μίξης (blender artist), φυλάγοντας μουσικές ιδέες που παρουσιάζουν μουσικό ενδιαφέρον

χωρίς να γράφει τραγούδια από το πουθενά, αναφέροντας ότι για την ίδια σύνθεση είναι να παίρνει μικρά κομμάτια που λένε μια ιστορία προκειμένου να χτίσει κάτι μεγαλύτερο.

Σε συνέντευξή της η Μαρίνα Σάττι έχει δηλώσει αναφορικά με τη μουσική του συγκεκριμένου τραγουδιού ότι στόχευε να κάνει από τα ελληνικά παραδοσιακά στοιχεία κάτι καινούργιο που αντιπροσωπεύει τη νέα γενιά της Ελλάδας, να αντιπροσωπεύει τη Νέα Ελλάδα και όχι την εικόνα που οι ξένοι έχουν στερεοτυπικά για τη χώρα. Η δομή του τραγουδιού έχει μία «τυχειότητα», η οποία αντικατοπτρίζει το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού που γίνεται λόγος για το τυχαίο (σε μια σχέση).

Αναφορικά με το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Zari*, ενώ οι στίχοι του τραγουδιού *Zari* κάνουν για μία σχέση που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην τυχειότητα, η οπτική αφήγηση κάνει λόγο για μια ξενάγηση στο κέντρο της Αθήνας. Η ερμηνεύτρια σε συνέντευξή της έχει δηλώσει ότι στο μουσικό βίντεο θέλει να δείξει την Ελλάδα του σήμερα (κάτι σαν travel vlog) και όχι στερεοτυπικές εικόνες που απέχουν από την πραγματικότητα. (Adams, 2024· Tudor, 2024· Hulot, 2024· Πλακίδα, 2024· Efthymiadou, 2023). Άξιο παρατήρησης είναι ότι στο μουσικό βίντεο μπορεί να δοθεί μια άλλη ερμηνεία στους στίχους ενός τραγουδιού (Vernallis, 2013).

3. Συμβατότητα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ασχολείται με τους τρεις πρώτους θεματικούς οργανωτές. Υπάρχει σαφής σύνδεση της μουσικής με την κινηματογραφική τέχνη. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα θεματικά πεδία και οι προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

Πίνακας 1. Θεματικά πεδία και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Νέου Προγράμματος Μουσικής Γυμνασίου με τα οποία καταπιάνεται το προς παρουσίαση διδακτικό σενάριο

	Θεματικό πεδίο	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
Πρώτος θεματικός οργανωτής	Μορφή	Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν μουσικές ακροάσεις διαφόρων μουσικών στυλ και πολιτισμών με τη χρήση κατάλληλης μουσικής ορολογίας.
Πρώτος θεματικός οργανωτής	Ηχόχρωμα	Να αναγνωρίζουν τη χροιά μουσικών οργάνων
Δεύτερος θεματικός οργανωτής	Δημοφιλή μουσικά ρεύματα 20 ^{ου} – 21 ^{ου} αιώνα	Να ακούν συγκεντρωμένα ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων, το οποίο περιλαμβάνει και δημοφιλή

		μουσικά ρεύματα του 20ού και 21 ^{ου} αιώνα
Τρίτος θεματικός οργανωτής	Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα	Να συνδέσουν τη μουσική με την κινούμενη εικόνα σε ένα επίπεδο συμβολικό, υπερβατικό και διαισθητικό.
Τρίτος θεματικός οργανωτής	Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα	Να συνειδητοποιήσουν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο.

4. Σκοπός διδακτικού σεναρίου & Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *Zari* και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με τα λεκτικά και τα εξωλεκτικά μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου στην καθημερινότητά τους.

Μετά το πέρας του διδακτικού αυτού σεναρίου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να:

- περιγράφουν το πλαίσιο δημιουργίας του τραγουδιού *Zari*
- προβληματίζονται σχετικά με την έννοια του *blender artist*.
- κατονομάζουν τα βασικά μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού *Zari*.
- συσχετίζουν με το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού *Zari* με τη μορφολογική δομή του.
- εντοπίζουν τις αλλαγές της ενορχήστρωσης στο τραγούδι *Zari*
- αναγνωρίζουν μοτίβα και την πορεία αυτών στο τραγούδι *Zari*.
- περιγράφουν την οπτική αφήγηση που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Zari*.
- συσχετίζουν την οπτική αφήγηση που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Zari* με το πλαίσιο δημιουργίας του, το περιεχόμενο των στίχων και τη μουσική του τραγουδιού.
- εντοπίζουν τον ενδυματολογικό κώδικα της ερμηνεύτριας στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Zari*.
- συσχετίζουν τον ενδυματολογικό κώδικα της ερμηνεύτριας με μουσική και την οπτική αφήγηση στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Zari*.
- αναγνωρίζουν τα σημαντικά αντικείμενα (*props*) στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Zari*.
- συσχετίζουν τα σημαντικά αντικείμενα (*props*) με το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού και με χαρακτηριστικά της καλλιτεχνικής προσωπικότητας της ερμηνεύτριας στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Zari*.
- περιγράφουν τη διάσταση μεταξύ το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού *Zari* και την οπτική αφήγηση στο επίσημο μουσικό βίντεο αυτού.

- ερμηνεύουν τη διάσταση μεταξύ το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού *Zari* και την οπτική αφήγηση στο επίσημο μουσικό βίντεο αυτού.
- Συσχετίζουν τις αλλαγές της χορογραφίας στο βίντεο της παρουσίασης του τραγουδιού *Zari* στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision με τη δομή του τραγουδιού και σε ορισμένα σημεία με τις μουσικές του φράσεις.

5. Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

5.1 Πρώτη διδακτική ώρα

Ακρόαση του τραγουδιού *Zari* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 (βλ. παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. Κατά την παρουσίαση του έργου των ομάδων θα πρέπει να επισημανθεί από τον/την εκπαιδευτικό η πορεία του μοτίβου «eh oh-eh, oh-eh oh-eh, oh-eh»

Εικόνα 1. Παρτιτούρα του μοτίβου «eh oh-eh, oh-eh oh-eh, oh-eh» του τραγουδιού *Zari*



όπως επίσης και οι μικροδιαφορές στην ενορχήστρωση των τμημάτων 1 και 3 όταν αυτά επαναλαμβάνονται (με στόχο την ποικιλότητα στη μουσική σύνθεση). Καθώς το τραγούδι ξεφεύγει κατά πολύ από το μορφολογικό ιδεότυπο των σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι περισσότερο καθοδηγητικός. Βοηθητικό για τις μαθήτριες και τους μαθητές είναι να εντοπίσουν περισσότερο διακριτά τμήματα παρά να τα ονοματίσουν refrain/chorus, couplet/verse κτλ. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το τραγούδι ξεφεύγει σημαντικά από τις «κλασσικές» δομές ενός σύγχρονου δημοφιλούς τραγουδιού. Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει την ακόλουθη ερώτηση / διδακτική βοήθεια: «Με δεδομένα ότι:

- Η Μαρίνα Σάττι έχει κάνει μουσικές σπουδές με υποτροφία σε κορυφαίο πανεπιστημιακό μουσικό ίδρυμα των ΗΠΑ (Berklee College of Music), οπότε οι μουσικές της γνώσεις είναι υπερβολικά πολλές για να χαρακτηριστεί «ακαδημαϊκό λάθος» η δομή του τραγουδιού.
- Σύμφωνα με δηλώσεις της Μαρίνας Σάττι το τραγούδι εστιάζει στο θέμα της τύχης (σε μία σχέση) (εξ ου και ο τίτλος του)

πως θα μπορούσε να ερμηνευτεί η «ιδιότυπη» αυτή δομή του τραγουδιού». Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση, όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η δομή του τραγουδιού έχει μία «τυχαιότητα», η οποία αντικατοπτρίζει το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού που γίνεται λόγος για το τυχαίο (σε μια σχέση) (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά).

Ακρόαση του τραγουδιού *Zari* προσκαλώντας τις μαθήτριες και τους μαθητές να αναγνωρίσουν μουσικά είδη από τα οποία έχει στοιχεία του συγκεκριμένο τραγούδι. Ακολουθεί συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το τραγούδι αυτό έχει στοιχεία από: pop, trap, παραδοσιακές μουσικές της Ελλάδας (και των Βαλκανίων γενικότερα) (π.χ. μελωδία ζουρνά, σμυρναίικα τραγούδια στο τμήμα 1), αναφέροντας ότι η ερμηνεύτρια σε συνεντεύξεις της έχει αναφέρει ότι στο τραγούδι αυτό είχε ως στόχο να αναμείξει παλιούς και νέους πολιτισμούς και παραδόσεις της Ελλάδας θεωρώντας τη μίξη στοιχείων από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς κάτι σαν αδερφική ενέργεια. Βοηθητικό για τις μαθήτριες και τους μαθητές είναι η ακρόαση αποσπασμάτων τόσο από ζουρνά, τόσο από σμυρναίικα τραγούδια (στο διδακτικό αυτό σενάριο χρησιμοποιήθηκε απόσπασμα από το τραγούδι Θα σπάσω κούπες ερμηνευμένο από τη Μαρίκα Παπαγκίκα)(εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά).

Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε μαθητές και μαθήτριες το φύλλο εργασίας 2 (βλ. παράρτημα) (το οποίο κάνει λόγο για το πλαίσιο δημιουργίας του τραγουδιού *Zari* και την αυτοαναφορά της Μαρίνας Σάττι ως blender artist) καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να πουν τη γνώμη τους σχετικά με αυτόν τον τρόπο δημιουργίας τραγουδιών. Η όποια άποψη είναι σεβαστή αρκεί να βασίζεται σε λογική σκέψη, ως εκ τούτου εκφράσεις (από μεριάς του / την εκπαιδευτικούς) τύπου: «ευχαριστούμε» «ευχαριστούμε για την άποψή σου» είναι πιο δόκιμες από εκφράσεις τύπου: «μάλιστα», «ναι», καθώς οι τελευταίες υπονοούν κάποια συμφωνία με την άποψη ενώ οι πρώτες εκφράζουν ουδετερότητα ως προς την άποψη (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά).

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Zari* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 3 (βλ. παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων με τον/την εκπαιδευτικό να αναφέρει ότι η ερμηνεύτρια σε συνέντευξή της έχει δηλώσει ότι στο μουσικό βίντεο θέλει να δείξει την Ελλάδα του σήμερα (κάτι σαν travel vlog) και όχι στερεοτυπικές εικόνες που απέχουν από την πραγματικότητα (και για το λόγο αυτό η Ακρόπολη είναι γεμάτη κόσμο που την επισκέπτεται και η ίδια εικονίζεται στο κέντρο της Αθήνας όπως αυτό πραγματικά είναι (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά).

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Zari* και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 4 και 5 (βλ. παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων 10 λεπτά)

5.2 Δεύτερη διδακτική ώρα

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τις μαθήτριες και τους μαθητές να συνδέσουν το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού *Zari* με την οπτική αφήγηση που υπάρχουν στο επίσημο μουσικό βίντεο. Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι ενώ οι στίχοι του τραγουδιού *Zari* κάνουν για μία σχέση που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην

τυχειότητα, η οπτική αφήγηση κάνει λόγο για μια ξενάγηση στο κέντρο της Αθήνας. Η επιλογή της θεματολογίας της συγκεκριμένης οπτικής αφήγησης ενδεχομένως να συμβαίνει για τους εξής λόγους (ίσως και σε συνδυασμό):

- Το τραγούδι αυτό έχει δημιουργηθεί για έναν πανευρωπαϊκό διαγωνισμό τραγουδιού, με διεθνή, όμως, εμβέλεια, οπότε είναι ένας τρόπος (έστω και αντισυμβατικός) προβολής της Ελλάδας και συγκεκριμένα της Αθήνας. Άξιο παρατήρησης είναι ότι τα postcards (μικρής διάρκειας trailers που προβάλλονται ανάμεσα στα διαγωνιζόμενα τραγούδια διαγωνισμού τραγουδιού της Eurovision) που προβλήθηκαν στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2006 (ο οποίος έλαβε χώρα στην Αθήνα) προέβαλλαν τουριστικά αξιοθέατα της Ελλάδας και ήταν χρηματοδοτημένα από τον Εθνικό Οργανισμό Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.) για το λόγο αυτό.
- Η οπτική αφήγηση θα μπορούσε να ρίξει φως σε μία άλλη σχέση που βασίζεται στην τυχειότητα και είναι η σχέση της Ελλάδας με τους ανθρώπους που ζουν σε αυτή από την έναρξη της κρίσης χρέους και μετά. Άξιο παρατήρησης είναι ότι ένα από τα συνθήματα που αναδύθηκαν μετά το πολύνεκρο σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη στις 28 Φεβρουαρίου του 2023 (που έλαβε χώρα λίγους μήνες πριν τη δημιουργία του τραγουδιού αυτού) είναι το «από τύχη ζούμε» και ότι η οπτική αφήγηση ενός μουσικού βίντεο μπορεί να δώσει μια εντελώς νέα ερμηνεία των στίχων του. Τα doughnuts που κάνει το ταξί θα μπορούσαν να συμβολίζουν την αβεβαιότητα που ζουν οι κάτοικοι της Ελλάδας και η ψύχραιμη αντίδραση της ερμηνεύτριας μέσα στο αυτοκίνητο που κάνει doughnuts. Οι άνθρωποι, όμως που ζουν στην Ελλάδα της κρίσης διαχειρίζονται την αβεβαιότητα αυτή με αισιοδοξία. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά)

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Zari* και οι μαθήτριες και οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας 6 (βλ. παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά)

Προβολή της παρουσίασης του τραγουδιού *Zari* στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2024 και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 7 (βλ. παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά).

6. Πραγματοποίηση & αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής δεν ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών και των μαθητριών, αλλά περιλαμβάνει την παρακολούθηση της πορείας των μαθητριών και των μαθητών και την ανατροφοδότησή τους (από τον ή την εκπαιδευτικό) για τη συγκεκριμένη πορεία (Ελληνική Δημοκρατία 2023). Συνεπώς, οι μετρήσεις του βαθμού πραγματοποίησης των στόχων σχετίζονται με τις ενδεικτικές απαντήσεις των φύλλων εργασίας σε συνδυασμό με την προσπάθεια των μαθητών και μαθητριών. Εργαλεία αξιολόγησης

αποτελέσαν η παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου (journal) από την γράφουσα εκπαιδευτικό και άτυπες συνεντεύξεις από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Το διδακτικό αυτό σενάριο πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2023 – 2024 κατά το μήνα Μάιο αμέσως μετά την ολοκλήρωση του 68ου διαγωνισμού τραγουδιού της Eurovision στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών σε όλες τις τάξεις (τρεις τάξεις από τρία τμήματα στην κάθε τάξη). Επιπρόσθετα εφαρμόστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2024 – 2025 στο τμήμα Α3 της ίδιας σχολικής μονάδας.

Προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξοικειωθούν με τον ήχο των Σμυρναϊκών τραγουδιών επιλέχτηκε το μικρασιάτικο τραγούδι Θα σπάσω κούπες καθώς το τραγούδι αυτό έχει διασκευαστεί από τη Μαρίνα Σάττι, κάτι που έγινε αντιληπτό από μεμονωμένες μαθήτριες. Το στοιχείο αυτό μπήκε στη συζήτηση (στα τμήματα που έγινε αντιληπτή η διασκευή) σχετικά με την έννοια του blender artist.

Συνειδητά δεν έγιναν:

- ενασχόληση με τον κώδικα φωτισμού στο βίντεο της παρουσίασης του τραγουδιού (ο οποίος και αυτός ακολουθούσε τη δομή ή και τις φράσεις του τραγουδιού) καθώς δεν υπήρχε επάρκεια χρόνου
- φωνητική ερμηνεία του τραγουδιού, καθώς η φωνητική έκταση του τραγουδιού είναι υπερβολικά μεγάλη για μέσους μαθητές και μέσες μαθήτριες γυμνασίου.

Οργανική ερμηνεία του τραγουδιού, καθώς η σχολική μονάδα που εφαρμόστηκε δεν διαθέτει εργαστήριο πλήρως εξοπλισμένο για το μάθημα της Μουσικής (Ημερολόγια σχολικών ετών 2023 – 2024 & 2024 – 2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας).

Βιβλιογραφία

- Ελληνική Δημοκρατία (2023). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 1998.
- Ζαχαροπούλου, Κ. & Κωνσταντινίδης, Α. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Μουσική Γυμνασίου. 2η Έκδοση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Ημερολόγια σχολικών ετών 2023 – 2024 & 2024 – 2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας.
- Καρούμπαλη, Ε. (2023). (Πιλοτικό) Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου. Από το σχεδιασμό στην εφαρμογή... Λίγες σκέψεις.... Στο Α. Τσέκου, Α. Κατσαμάγκος, Α. Παπαδοπούλου & Ξ. Φουλίδη (επ.) *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και Πράξη»*, Β' τόμος. Ελευσίνα σσ.39 – 44
- Κοκκίδου. Μ. (2019). *Μουσικό βίντεο. Οπτικοακουστική αφήγηση. Εργαλεία ανάλυσης. Εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Fagottobooks.
- Κοκκίδου, Μ. (2022). *Δημοφιλής Μουσική. Ταυτότητες, Κοινότητες, Εμπειρίες, Νοήματα*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Middleton, R. & Manuel, P. (2022), Popular music. Grove Music Online. Oxford Music Online. Ανακτήθηκε από <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/43179>
- Vernallis, C. (2013). *Unruly media. YouTube, Music Video and the new digital cinema*. New York: Oxford University Press.

Δικτυογραφία

- Adams, W. D. (2024). Marina Satti: Luck is a major theme of my Eurovision 2024 song. Ανακτήθηκε από: <https://wiwibloggs.com/2024/02/15/marina-satti-luck-is-a-major-theme-of-my-eurovision-2024-song/279927/>
- Efthymiadou, G. (2023). Marina Satti: Greece's Eurovision 2024 singer wants to break stereotypes about Greek music. Ανακτήθηκε από: <https://wiwibloggs.com/2023/11/20/marina-satti-greeces-eurovision-2024-singer-wants-to-break-stereotypes-about-greek-music/278426/>
- Tudor, R. (2024). Greece's Marina Satti releases her Eurovision 2024 entry "Zari". Ανακτήθηκε από: <https://wiwibloggs.com/2024/03/07/greece-marina-satti-release-eurovision-2024-song-zari/280489/>
- GR Marina Satti describes Greece's Eurovision 2024 song "Zari" in exclusive London interview https://youtu.be/U_IQ1I7wUs4?t=2
- Eurovision σε είδον: Η Μαρίνα Σάττι μιλάει για το Ζάρι, τους δημιουργούς & το ελληνικό βίντεο κλιπ <https://www.youtube.com/watch?v=w1lz-EVoIKI>
- Η Μαρίνα Σάττι στον καναπέ του «Στούντιο 4» | 25/04/2024 | EPT <https://www.youtube.com/watch?v=cP7-NT98JTI>
- Πλακίδα, Ε. (2024). Μαρίνα Σάττι: Απαντά στα αρνητικά σχόλια. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://glance.gr/lifestyle/celebrity-news/marina-satti-apanta-sta-arnitika-scholia/>
- Ποια εικόνα της Ελλάδας εκπέμπει το «Ζάρι» της Μαρίνας Σάττι; – Η «Κ» ανοίγει τον διάλογο. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/culture/562927861/poia-eikona-tis-elladas-ekpemppei-to-zari-tis-marinas-satti-i-k-anoigei-ton-dialogo/>
- Μαρίνα Σάττι: Πρώτη συνέντευξη μετά την ανακοίνωση πως θα εκπροσωπήσει την Ελλάδα στη Eurovision | EPT <https://www.youtube.com/watch?v=Z8ehRhkNO60>
- Hulot, M. (2024). Το «Ζάρι» που ενόχλησε τον Μπύθουλα. Περί «μουσικών ασυναρτησιών» και ένα τραγούδι (για τα πανηγύρια) που προσβάλλει το μουσικό πολιτισμό των Ελλήνων. Ανακτήθηκε από: <https://www.lifo.gr/blogs/nothing-days/zari-poy-enohlise-ton-mpythoula>
- Eurovision: Το κόστος και τα κέρδη – Πού έγιναν οι πιο ακριβοί διαγωνισμοί. Ανακτήθηκε από: <https://www.tanea.gr/2021/05/19/economy/eurovision-ta-kostos-kai-ta-kerdi-pou-eginan-oi-pio-akrivoi-diagonismoι/>
- Malmö 2024. <https://eurovision.tv/event/malmo-2024/grand-final>
- Γκάιντα-Ναστρίτζινι, Ν. Σερρών (Χοροστάσι, "Αλέξανδρος") <https://www.youtube.com/watch?v=4Jo98ha9q70>
- ΘΑ ΣΠΑΣΩ ΚΟΥΠΕΣ, 1928, ΜΑΡΙΚΑ ΠΑΠΑΓΚΙΚΑ <https://www.youtube.com/watch?v=rHlas6kBnEE>
- Marina Satti – MIROLOI <https://www.youtube.com/watch?v=anEHhXUG8Ao>
- Marina Satti – PALI <https://www.youtube.com/watch?v=g57vTiltCWA>
- Marina Satti - SPIRTO KE VENZINI <https://www.youtube.com/watch?v=UUcog3DclUw>

Marina Satti - ZARI (LIVE) | Greece GR | Grand Final | Eurovision 2024

<https://www.youtube.com/watch?v=ENb4LCeq9Lc>

Marina Satti - ZARI (Official Music Video)

<https://www.youtube.com/watch?v=mTSTnLWGUPs>

Σάττι: Το «Ζάρι» Νο18 στο Viral 50 του Spotify – Ξεπέρασε την Τέιλορ Σουίφτ.

Ανακτήθηκε από: <https://www.koutipandoras.gr/article/satti-to-zari-no18-sto-viral-50-tou-spotify-xeperase-tin-teilor-souift/>

Παράρτημα

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στον ιστότοπο:

https://www.dropbox.com/scl/fi/vs0mm3a39627aozsvc75u/Zari_fylla_ergasias.pdf?rlkey=xg0lvy2fk78xnza2r0ggvqwmr&st=sz1i1b3v&dl=0

Δημιουργώντας συνδέσεις στα προγράμματα σπουδών: Από το ατομικό όργανο επιλογής του Μουσικού Σχολείου στην ειδίκευση/κατεύθυνση των Πανεπιστημιακών τμημάτων

Κεσελοπούλου Ζωή & Μαρίνα Λιόντου Μωχάμεντ

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζονται τα Προγράμματα Σπουδών για τα μαθήματα μουσικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, με έμφαση στο μάθημα «Ατομικό Όργανο Επιλογής», και συγκεκριμένα στα όργανα Παραδοσιακής Μουσικής, όπως αυτά ορίζονται από την υπάρχουσα νομοθεσία. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μία κριτική παρουσίαση και ανάλυση των κριτηρίων εισαγωγής στα Μουσικά Τμήματα της χώρας, με γνώμονα τις ισχύουσες διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας και τις ανακοινώσεις των πανεπιστημιακών τμημάτων, όσον αφορά την ένταξη σε Μουσικές Ειδικεύσεις παραδοσιακών και λαϊκών οργάνων. Η παράλληλη εξέταση των παραπάνω στοχεύει στο να αναδείξει τις ενυπάρχουσες ανακολουθίες στην σύνδεση δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακολούθως τα σοβαρά προβλήματα που εγείρονται στην μουσική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Αντί επιλόγου, προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης των παραδοξοτήτων και των αστοχιών που διακρίνονται εύλογα στο ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης στην τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση της χώρας. Ταυτόχρονα, η παρούσα εισήγηση ευελπιστεί στο να ανοίξει ένας ενεργός διάλογος μεταξύ όλων των μελών των μουσικών φορέων της χώρας, ο οποίος θα ενεργοποιήσει ένα νέο θεσμικό πλαίσιο, μακριά από τις παθογένειες του παρελθόντος. Σημαντική προς την κατεύθυνση αυτή είναι η συνεργασία με μαθητές, φοιτητές και ενεργούς καθηγητές μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: προγράμματα σπουδών, μουσικά σχολεία, ειδίκευση οργάνου

0. Εισαγωγή

Τα μουσικά σχολεία (ΜΣ) ιδρύθηκαν το 1988 με σκοπό να παρέχουν μία εκπαίδευση που να συνδυάζει τη γενική παιδεία με τη συστηματική μουσική κατάρτιση. Έκτοτε, 52 σχολεία σε όλη τη χώρα, τα ΜΣ αποτελούν τον βασικό θεσμό δημόσιας και δωρεάν μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ειδικότερα, στα ΜΣ, εκτός από τα υποχρεωτικά μουσικά όργανα (πιάνο, υποχρεωτικό όργανο αναφοράς παραδοσιακής μουσικής (ταμπουράς ή κάποιο άλλο παραδοσιακό όργανο συναφές με την τοπική παράδοση του σχολείου) δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν ένα μουσικό όργανο το οποίο θα διδάσκονται κατά την διάρκεια της εξαετούς τους φοίτησης στο μουσικό γυμνάσιο (2 ώρες εβδομαδιαίο ατομικό μάθημα) και λύκειο (1 ώρα εβδομαδιαίο ατομικό μάθημα). Επίσης στους μαθητές της Γ' λυκείου δίνεται η δυνατότητα να

επιλέξουν το ατομικό όργανό τους και ως μάθημα επιλογής, κάτι το οποίο τους δίνει επιπρόσθετα δύο ώρες την εβδομάδα τη δυνατότητα να διδάσκονται το ατομικό όργανο επιλογής τους. Το όργανο επιλογής μπορεί να είναι σχεδόν οποιοδήποτε από τα όργανα της ευρωπαϊκής ή παραδοσιακής/δημοτικής μουσικής. Παράλληλα, οι μαθητές συμμετέχουν σε σύνολα οργανοχρησίας και μουσικής έκφρασης πάντα με βάση το ατομικό όργανο επιλογής τους. Τέλος, το μάθημα του ατομικού οργάνου επιλογής ανήκει στα πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα, δίνοντας στους μαθητές των ΜΣ την δυνατότητα να εισαχθούν σε τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διεκδικώντας ανώτατες σπουδές στο συγκεκριμένο μουσικό όργανο οι οποίες με την σειρά τους θα καταλήξουν σε απόκτηση πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδίκευση στο συγκεκριμένο όργανο.

Σύμφωνα με τον Μάριο Μαυροειδή (1995), μουσικολόγο και έναν από τους βασικούς εισηγητές του οράματος των ΜΣ στην Ελλάδα, η ένταξη της παραδοσιακής μουσικής στα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) υπήρξε μία από τις σημαντικότερες πρωτοτυπίες που ανέδειξε το ΜΣ. Ωστόσο, η απουσία κεντρικής σκοποθεσίας των μαθημάτων, καθώς και ο προσδιορισμός της ύλης και της μεθοδολογίας, παραμένουν μέχρι σήμερα ένα μεγάλο και άλυτο πρόβλημα. Στο θεωρητικό πρόγραμμα της παραδοσιακής μουσικής στα ΜΣ διακρίνεται έως και σήμερα η επίδραση του Σίμωνα Καρά.²² Το γεγονός αυτό είναι εύλογο, πρώτον διότι μέχρι τότε δεν υπήρχε κάποιο άλλο οργανωμένο σύστημα, και δεύτερον επειδή η ιδρυτική ομάδα του Πειραματικού ΜΣ της Παλλήνης, του πρώτου ΜΣ, αποτελούνταν από μαθητές του, όπως ο Μ. Μαυροειδής και ο Γ. Αρβανίτης (Καψοκαβάδης, 2017). Το παράδοξο, ωστόσο, είναι ότι, παρόλο που οι πρωτεργάτες του εγχειρήματος προσέγγιζαν την παραδοσιακή και βυζαντινή μουσική με αισθητικά και όχι ιδεολογικά κριτήρια — μακριά από εθνικιστικής φύσεως προσεγγίσεις (Μαυροειδής, 1995; 1996) — η έλλειψη συγκεκριμένου και ενιαίου προγράμματος διδασκαλίας επιτρέπει, μέχρι και σήμερα είτε σε εκπαιδευτικούς είτε σε πρόσωπα εξουσίας που σχετίζονται με τα ΜΣ, να μεταφέρουν στρεβλά την έννοια της παράδοσης και να την καπηλεύονται, προσδίδοντάς της εθνικιστικό χαρακτήρα. Γι' αυτό και η εκπαίδευση στην παραδοσιακή μουσική διαφοροποιείται προσωποκεντρικά σε κάθε ΜΣ, ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό προσωπικό (Καψοκαβάδης, 2017).

Μολονότι η εκπαιδευτική ελευθερία θεωρείται επιθυμητή, η απουσία πλαισίου την καθιστά προβληματική στην πράξη, καθώς το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της διδασκαλίας διαμορφώνονται τελικώς με βάση την προσωπική καλλιτεχνική αντίληψη, τις ιδεολογικές προσλαμβάνουσες, το μορφωτικό υπόβαθρο και τις ατομικές ευαισθησίες του εκπαιδευτικού. Αυτή η συνθήκη παράγει σημαντικές εκπαιδευτικές ανισότητες και ενδέχεται να δημιουργήσει γνωστικά ελλείμματα

²² Για την επιρροή του Σίμωνα Καρά στην ιδρυτική ομάδα των Μουσικών Σχολείων και ακολούθως στην δράση των Μουσικών Σχολείων, το έργο της Κallimopoulou, Ε. (2006). *Music, meaning, and identity in a contemporary greek urban movement: The 'paradhosiaka' phenomenon*. (σ. 125-126) αποτελεί ένα κατατοπιστικό εργαλείο.

στους μαθητές. Ενδεικτικό παράδειγμα των προβλημάτων που ανακύπτουν από αυτή την κατάσταση θα μπορούσε να αποτελεί η υποθετική περίπτωση ενός μαθητή με ατομικό όργανο επιλογής το ούτι, ο οποίος επιθυμεί να μελετήσει συνολικά το σχετικό ρεπερτόριο, τόσο αυτό που αφορά στην παρουσία του οργάνου στον ελλαδικό χώρο όσο και στις μουσικές παραδόσεις των προσφυγικών κοινοτήτων που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα μετά το 1922. Το γεγονός ότι μεγάλο μέρος του ρεπερτορίου αυτών των πληθυσμών είναι μη ελληνόφωνο – συχνά τουρκόφωνο – σημαίνει πως η επαφή του μαθητή με το συγκεκριμένο υλικό προϋποθέτει γλωσσική και πολιτισμική ευαισθησία. Ωστόσο, εάν το εν λόγω ρεπερτόριο δεν περιλαμβάνεται ρητά στη διδακτέα ύλη, είναι πιθανό να παραλειφθεί εντελώς για ιδεολογικούς, ανιστόρητους ή ακόμη και εθνικά προκατειλημμένους λόγους. Αυτή η επιλεκτική αποσιώπηση πολιτισμικών διαστάσεων της μουσικής συνιστά σοβαρό έλλειμμα σε μια σύγχρονη, ολιστική και διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Παράλληλα, υπονομεύει την ενσυνείδητη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς και εντείνει τη διάκριση ανάμεσα στην επίσημη (ή «αποδεκτή») και την περιθωριοποιημένη μουσική γνώση.

Πέρα από τις ελλείψεις στον σχεδιασμό ΠΣ για τα παραδοσιακά όργανα παρατηρούνται και μεγάλες ανακολουθίες στη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να χαρτογραφήσει αυτές τις ανακολουθίες και να προτείνει ένα θεσμικό πλαίσιο συνοχής όσον αφορά την εκπαίδευση της παραδοσιακής μουσικής.

1. Προγράμματα Σπουδών στα Μουσικά Σχολεία: Ορατές και Αόρατες Ασυνέχειες

Η διαδικασία αξιολόγησης των ΠΣ αποτελεί ένα πολυδιάστατο έργο σύμφωνα με τον Καψάλη (1990). Υπό αυτό το πολύπλευρο πρίσμα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερευνήσει και τις αδυναμίες και τα κενά που παρατηρούνται στον σχεδιασμό των ΠΣ για τα παραδοσιακά μουσικά όργανα στα ΜΣ. Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε η επισκόπηση του σχετικού θεσμικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η υπουργική απόφαση με αριθμ. 203617/Δ2 (ΦΕΚ 2858/28-12-2015), η οποία καθορίζει τα αναλυτικά ΠΣ μαθημάτων μουσικής παιδείας για τα ΜΣ. Στο εν λόγω ΦΕΚ καταγράφονται λεπτομερώς τα προγράμματα για τα θεωρητικά μαθήματα (θεωρία, αρμονία, dictee κ.ά.), για τα υποχρεωτικά μουσικά όργανα (πιάνο και ταμπουρά), καθώς και για τα μουσικά σύνολα και τα επιλεγόμενα όργανα όπως το πιάνο, το βιολοντσέλο, η κλασική κιθάρα και το φλάουτο. Παρατηρείται μάλιστα ότι αφιερώνονται περίπου διακόσιες πενήντα σελίδες στο υποχρεωτικό και το ατομικό μάθημα του πιάνου (σσ. 33881–33997, 34393–34527), έναντι μόλις έξι σελίδων για τον ταμπουρά, ο οποίος αποτελεί το όργανο αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής. Για τα υπόλοιπα όργανα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, δεν υφίσταται καμία πρόβλεψη.

Παρά την αναφορά σε μουσικά σύνολα παραδοσιακής μουσικής, δεν εντοπίστηκαν στο ΦΕΚ αντίστοιχα ΠΣ για τα παραδοσιακά όργανα ως ατομικά

μαθήματα επιλογής. Το γεγονός αυτό καθιστά την αξιολόγηση των ΠΣ ανέφικτη και αποκαλύπτει έναν σοβαρό θεσμικό κενό σχεδιασμό.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, γίνεται εμφανής η ανισομερής κατανομή στο ΦΕΚ της εκπαιδευτικής πληροφορίας μεταξύ δυτικοευρωπαϊκής και παραδοσιακής μουσικής. Η ίδια επισήμανση φαίνεται και από την άνιση κατανομή ωρών στις δύο κατευθύνσεις (Dionyssiou, 2000). Όλα τα παραπάνω στοιχεία από μόνα τους καταδεικνύουν την 'εθνική' προτίμηση στη δυτική ευρωπαϊκή παιδεία ή αντίστοιχα την συστημική και θεσμική υποτίμηση της λαϊκής, παραδοσιακής μουσικής. Άλλωστε, σύμφωνα με τους (Apple, 1979/2004; Pinar et al., 1995) όπως αναφέρονται στο Saltari & Kokkidou (2024, σ. 8) «Τα επίσημα σχολικά ΠΣ αντανakλούν τις συγκεκριμένες πολιτικές, ιδεολογικές και εκπαιδευτικές επιλογές των σχεδιαστών εκπαιδευτική πολιτικής. Επίσης, έχει εξακριβωθεί ότι τα ΠΣ, αντανakλούν και το επικρατούν αξιακό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει πολιτισμικές νόρμες και στοιχεία κοινωνικού ελέγχου». Είναι σχεδόν αδύνατο να αγνοήσουμε την πολιτική επιλογή που διαφαίνεται η οποία έρχεται σε σοβαρή αντίθεση με την υπεράσπιση της - παρωχημένης κατά τη γνώμη μας- εννοιοδότησης της παράδοσης που εμφανίζεται παρακάτω στο ΦΕΚ 2858 (σ. 34178).

Ειδική αναφορά αξίζει στο κείμενο του ΦΕΚ 2858 (σ. 34178), με τίτλο *Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής*. Το εν λόγω απόσπασμα, δομημένο με σχεδόν δοκιμιακό ύφος, επιχειρεί να εισαγάγει παιδαγωγικές αρχές χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση. Για παράδειγμα, υποστηρίζεται η προτίμηση των μαθητών στον «οπτικο-ακουστικό τρόπο μάθησης» χωρίς παραπομπές ή έρευνα, ενώ υιοθετείται η γενίκευση ότι «οι λαϊκοί οργανοπαίκτες αποτελούν ζωντανά παραδείγματα αυθεντικότητας» (ΦΕΚ 2858, σ. 34178). Ωστόσο, η έννοια της αυθεντικότητας, όπως έχει αναλυθεί από τον Walter Benjamin στο *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction* (1936), είναι σύνθετη, μη μετρήσιμη και συχνά προβληματική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανακύπτουν ερωτήματα όπως: ποιος ορίζει την αυθεντικότητα; Γιατί ο προφορικός τρόπος διδασκαλίας θεωρείται αυτομάτως αυθεντικός; Και κυρίως, δικαιολογεί η έννοια της αυθεντικότητας την πλήρη έλλειψη προγραμματισμού;

Επιπλέον, η χρήση όρων όπως «φόρμουλα», «χνάρι» και «χαρακτηριστικό μοτίβο» δημιουργεί σύγχυση, καθώς δεν εδράζεται σε κανένα αναγνωρισμένο θεωρητικό σύστημα της βυζαντινής ή ανατολικής μουσικής. Το κείμενο ολοκληρώνεται με γενικεύσεις και την παραδοχή ότι δεν προτείνουν ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας διότι κατά την γνώμη τους εφόσον το παλιό μοντέλο λειτουργεί δεν χρειάζεται να προταθεί κάτι νέο, εφόσον όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «δεν προσπαθήσαμε να προτείνουμε ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας γιατί αυτό θα σήμαινε ότι το παλιό είναι ανεπαρκές. Στην παρούσα περίπτωση, το καινού έρχεται από την ίδια την παράδοση, όπως άλλωστε συμβαίνει συχνά. Η σύγχρονη ελληνική μουσική εκπαίδευση έχει πολλά να κερδίσει αν χρησιμοποιήσει πιο δημιουργικά την παράδοση της ελληνικής κοινωνίας» (ΦΕΚ 2858, σ. 34178).

Παραδόξως, κι ενώ υπάρχει διάχυτη η εντύπωση ότι η παραδοσιακή μουσική είναι σημαντικό κομμάτι της ελληνικής μουσικής παιδείας, η ανάδειξη της έλλειψης έστω και οποιασδήποτε αναφοράς στο ΠΣ για τα συγκεκριμένα όργανα, αποτελεί σοβαρή ένδειξη ανακολουθίας λεγομένων και πρακτών εκ του κεντρικού σχήματος σχεδιασμού εκπαίδευσης διαχρονικά. Τέλος, να σημειώσουμε ό,τι η προφορικότητα ως μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανατολική μουσική και συμβάλλει σημαντικά στην όξυνση της ακουστικής αντίληψης και στην εμβάθυνση στην προφορική και συλλογική μνήμη. Παρόλαυτα η χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα πρέπει να συγχέεται με την παντελή απουσία σχεδιασμού της διαδικασίας.

2. Η Είσοδος στα Πανεπιστημιακά Τμήματα: Δομή, Κενά και Ασάφειες

Με την δημιουργία και ανάπτυξη των ΜΣ σε όλη την επικράτεια, σταδιακά προέκυψε και η ανάγκη καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού με πανεπιστημιακή εξειδίκευση στα παραδοσιακά όργανα και την παραδοσιακή μουσική (Ververis, 2019). Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής, με ειδικεύσεις μουσικών οργάνων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε επισήμως το 1996 (Π.Δ. 363/96), με την ίδρυση του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (MET) το οποίο προσφέρει εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές σε τέσσερις κατευθύνσεις: 1. Ευρωπαϊκής μουσικής, 2. Βυζαντινής μουσικής 3. Ελληνικής Παραδοσιακής (Δημοτικής) μουσικής 4. Σύγχρονης Μουσικής. Το τμήμα άρχισε τη λειτουργία του το 1998²³, ωστόσο η κατεύθυνση της παραδοσιακής μουσικής ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2003. Ο καταστατικός νόμος της σχολής, προβλέπει τη διενέργεια ενδοτμηματικών μουσικών ακροάσεων πρωτοετών φοιτητών με ρεπερτόριο διαφορετικό από αυτό των πανελλαδικών εξετάσεων, το οποίο καθορίζει την εισαγωγή στην μουσική ειδίκευση ή στο γενικό ΠΣ²⁴. Σε αυτές τις ακροάσεις γίνονται δεκτοί ελάχιστοι φοιτητές ανά έτος στην κάθε μουσική ειδίκευση, αναλόγως το όργανο, το επίπεδο των υποψηφίων και τις διαθέσιμες ώρες των διδασκόντων. Επιπλέον, στη λήξη του δεύτερου έτους οι φοιτητές των μουσικών ειδικεύσεων συμμετέχουν σε δεύτερη εξέταση, η οποία κρίνει αν θα παραμείνουν στην ειδίκευση ή θα μεταπηδήσουν στον γενικό μουσικολογικό κορμό της σχολής. Για την εισαγωγή στο τμήμα απαιτούνται από ιδρύσεώς της η εξέταση στα πανελλαδικώς ειδικά μαθήματα.

Σχεδόν ταυτόχρονα με το MET, το 1999, ιδρύεται το τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής (ΤΛΠΜ) του πρώην ΤΕΙ Άρτας, με το ΠΔ 200/6-9-1999. Για την εισαγωγή στο εν λόγω τμήμα δεν απαιτούνταν οι ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις σε ειδικά μαθήματα, γεγονός που οδήγησε αρκετές φορές και στην εισαγωγή φοιτητών με περιορισμένο εύρος μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Το ζήτημα αυτό, το οποίο δυστυχώς δημιούργησε διαχρονικά θέματα τα οποία συνδέονται με το μουσικό επίπεδο των διδασκόντων στα ΜΣ, θεραπεύτηκε το 2019, με την αλλαγή

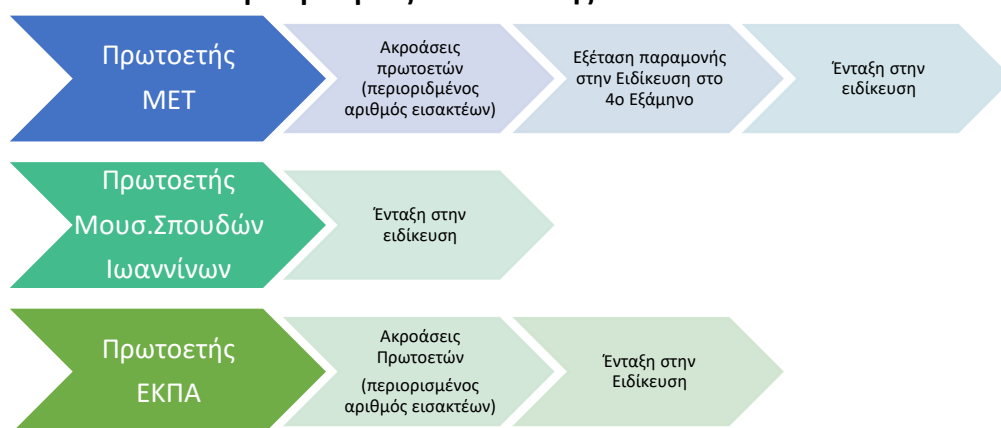
²³ <https://www.uom.gr/msa>

²⁴ <https://www.uom.gr/msa/akroaseis-ptoetou>

συστήματος εισαγωγής και την ανωτατοποίηση του τμήματος, το οποίο το 2018 μετεξελίχθηκε σε τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων²⁵. Όλοι οι φοιτητές, εντάσσονται σε μία μουσική δεξιότητα οργάνου και αποφοιτούν με πτυχίο ειδίκευσης σε αυτή. Ουσιαστικά, το ΤΛΠΜ ήταν το πρώτο ΠΣ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με εστίαση στην λαϊκή και παραδοσιακή μουσική της χώρας. Σήμερα στο τμήμα εκτός των οργάνων της παραδοσιακής και λαϊκής μουσικής προσφέρεται σπουδή σε όργανα από το χώρο της λόγιας δυτικής μουσικής, αλλά και από τις δημοφιλείς μουσικές παραδόσεις²⁶.

Μόλις το 2024, το τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ θεσμοθέτησε ΠΣ Μουσικών Ειδικεύσεων (ΦΕΚ 1410 τ. Β'/2024 της υπ' αριθμ. 73/14-2-2024 απόφασης της Συγκλήτου του ΕΚΠΑ). Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του τμήματος οι πρώτοι φοιτητές εντάχθηκαν σε ειδικεύσεις παραδοσιακών οργάνων από το εαρινό εξάμηνο του 2025 κατόπιν ενδοτμηματικών ακροάσεων. Ο αριθμός των εισαχθέντων φοιτητών θα είναι περιορισμένος όπως αναφέρεται πάντα στην ιστοσελίδα του τμήματος²⁷.

Εικόνα 1: Τρόποι ένταξης στις μουσικές ειδικεύσεις στα τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης



Ο τρόπος εισαγωγής στα μουσικά τμήματα της χώρας συνιστά κρίσιμο ζήτημα, δεδομένου ότι αντανακλά αρχικά τη σύνδεση της δευτεροβάθμιας με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τον βαθμό επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων των μουσικών τμημάτων. Σε πρώτη φάση, αξίζει να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα ειδικά μαθήματα. Αρχικά, οι υποψήφιοι εξετάζονταν σε δύο πανελλαδικώς εξεταζόμενα ειδικά μαθήματα: “Αρμονία” και “Υπαγόρευση Μουσικού Κειμένου”, το οποίο από το 2003 αντικαταστάθηκε με ένα νέο τύπο αξιολόγησης με τίτλο: “Έλεγχος Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων”. Αυτές οι εξετάσεις ήταν κοινές για όλα τα μουσικά τμήματα

²⁵ <https://music.uoi.gr/>

²⁶ <https://music.uoi.gr/didaskomena-moysika-organa/>

²⁷ https://www.music.uoa.gr/anakoinoseis_kai_ekdiloseis/proboli_anakoinosis/idrysi_systasi_eidikeys_eon_organon_stis_kateythynseis_prochorimenoy_examinoy_tms_ekpa.

της χώρας. Από το 2019, οπότε και αλλάζει το σύστημα, εντάσσονται στα ειδικά μαθήματα, στα πλαίσια του μαθήματος “Μουσική Αντίληψη και Γνώση”, μερικώς, η ιστορία μουσικής και κάποια στοιχεία μορφολογίας, καθώς και το μάθημα “Μουσική Εκτέλεση και Ερμηνεία” το οποίο περιλαμβάνει για πρώτη φορά προφορικές εξετάσεις στις οποίες αξιολογείται το επίπεδο οργανοχρησίας των υποψηφίων²⁸. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απουσία επίσημης διδακτέας ύλης για το μάθημα “Μουσική Αντίληψη και Γνώση”: οι μαθητές καλούνταν να γνωρίζουν όλη την ύλη των βιβλίων Ιστορίας Μουσικής της α΄, β΄ και γ΄ γυμνασίου και της Α΄ λυκείου το οποίο είχε μάλιστα, καταργηθεί και δεν κυκλοφορούσε. Αυτό σήμαινε ότι, ένας μαθητής όφειλε να έχει λεπτομερείς γνώσεις για όλα τα είδη μουσικής από τον αρχαίο κόσμο μέχρι τα σύγχρονα μουσικά ρεύματα. Για να γίνει κατανοητό το εύρος της παραπάνω ύλης αξίζει να αναφέρουμε ότι στην ολότητά της η συγκεκριμένη ύλη, διδάσκεται αναλυτικά σε όλα τα ΠΣ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο παράλογος όγκος της ύλης όπως αναδεικνύεται και παραπάνω, ήταν και το έναυσμα για τη σχετική διαμαρτυρία προς το ΥΠΑΙΘ από την Πανελλήνια Ένωση γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων²⁹. Επιπρόσθετα, στο μάθημα “Μουσική Εκτέλεση και Ερμηνεία”, οι μαθητές των οργάνων της ευρωπαϊκής μουσικής καλούνταν να ερμηνεύσουν ένα αργό και ένα γρήγορο κομμάτι της επιλογή τους «μέτριας δεξιολογικής και ερμηνευτικής δυσκολίας», «5^{ου} ή 6^{ου} επιπέδου». Και εδώ, εμφανίστηκε ένα σοβαρό πρόβλημα: κανένας εκ των συναδέλφων των ΜΣ, των ωδείων και των πανεπιστημίων δεν γνώριζαν πώς ορίζονται μουσικά αυτά τα επίπεδα και τί περιλαμβάνουν για πολλά όργανα για τα οποία δεν υπήρχε και δεν υπάρχει ΠΣ. Ταυτόχρονα, στα όργανα παραδοσιακής μουσικής οι μαθητές όφειλαν να επιλέξουν ένα αργό και ένα γρήγορο κομμάτι τα οποία να εμπεριέχουν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης και έναν αυτοσχεδιασμό. Αρκετά ανακριβής και πρόχειρη η αναμόρφωση των πανελλαδικών εξετάσεων του 2019 και κυρίως διαβλητή. Το 2024, εισήχθη νέος τρόπος εξέτασης, σύμφωνα με τον οποίο οι υποψήφιοι εξετάζονται σε δύο ενιαία μαθήματα: Μουσική Αντίληψη, Θεωρία και Αρμονία και Μουσική Εκτέλεση και Ερμηνεία. Τα μαθήματα αυτά είναι κοινά για την εισαγωγή και στα πέντε τμήματα της χώρας. Με τις αλλαγές του 2024, δεν ζητούνται, πλέον, γνώσεις ιστορίας μουσικής και μορφολογίας. Επιπλέον, όσον αφορά το μάθημα της Μουσικής Εκτέλεσης και Ερμηνείας, ορίστηκε από τους καθηγητές των πανεπιστημιακών τμημάτων συγκεκριμένο ρεπερτόριο ακροάσεων. Το γεγονός αυτό, ήταν μία καλή αρχή, ωστόσο και εδώ βλέπουμε προχειρότητες και ειδικά όσον αφορά τα όργανα της παραδοσιακής μουσικής. Ενδεικτικό παράδειγμα για την εκτέλεση οργάνων της κλασικής μουσικής προτείνονται 18 κομμάτια για κάθε όργανο. Για τα παραδοσιακά κρουστά προτείνονται μόλις τέσσερα. Διαχρονικά λοιπόν, εντοπίζονται αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίες δεν φαίνεται να

²⁸ Υ.Α. Φ.253/23170/Α5 (ΦΕΚ Β΄ 504/20.2.2019)

²⁹ https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/341622_moysika-sholeia-meiose-tin-yli-kai-sti-moysiki-antilipsi-kai-gnosi

συνοδεύονται και από τις αντίστοιχες στρατηγικές ανάπτυξης συλλογικού οράματος και σχεδιασμού. Στο πρόσφατα εισαγμένο ρεπερτόριο που αφορά το μάθημα Μουσική Εκτέλεση και Ερμηνεία και συγκεκριμένα για τα όργανα παραδοσιακής μουσικής, εμφανίζονται προτεινόμενα εξωσχολικά συγγράμματα τα οποία μπορεί να είναι (ή και όχι) εγνωσμένης εκπαιδευτικής αξίας, δεν παύουν όμως να είναι εξωσχολικά συγγράμματα. Ειδικά στις περιπτώσεις στις οποίες εμπλέκεται σημειογραφία, είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν σοβαρά λάθη στις καταγραφές, τα οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπαράγουν πιστά κατά την εξέταση τους. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση της μοναδικής προτεινόμενης ηχογράφησης. Για παράδειγμα, οι συνθέσεις των Ρωμιών συνθετών της Πόλης που προτείνονται στις εξετάσεις για το ούτι, συνοδεύονται από μια μοναδική εκτέλεση την οποία καλούνται μαθητές και καθηγητές να ακούσουν και να αντιγράψουν ακουστικά και να επιτελέσουν στις εξετάσεις. Αδιαπραγμάτευτα, η εξ' ακοής μίμηση είναι πολύ σημαντικό εργαλείο για την κατάκτηση του ρεπερτορίου, η μια και μοναδική ηχογράφηση δεν εξυπηρετεί τη δημιουργία κριτικής σκέψης και ερμηνείας πάνω στο έργο. Δεδομένου ότι μια μορφή δευτερογενούς προφορικότητας είναι η ακρόαση της ηχογράφησης, ίσως θα ήταν χρήσιμο να προτείνονται τουλάχιστον δύο ηχογραφήσεις του ίδιο έργου και μάλιστα διαφορετικών εποχών. Η προτεινόμενη από το υπουργείο διαδικασία, που περιλαμβάνει μία μοναδική εκτέλεση και την χρήση συγκεκριμένης παρτιτούρας, περιορίζει σημαντικά την επίδραση της προφορικότητας (έστω δευτερογενούς) στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Τέλος, πολλές από τις προτεινόμενες από το υπουργείο παρτιτούρες είναι γραμμένες στο σύστημα του τούρκικου μακάμ για το οποίο δεν γίνεται λόγος καθόλου στο ανύπαρκτο ΠΣ. Το σύστημα αυτό, παρά το γεγονός ότι είναι το αποκλειστικό σύστημα ανάγνωσης/ γραφής των μακάμ, δεν διδάσκεται επίσημα στα σχολεία, αλλά θεωρείται αυτονόητο από την επιτροπή δημιουργίας της ύλης των εξετάσεων δημιουργώντας σύγχυση σχετικά με τις τονικότητες τις οποίες πρέπει να ερμηνευθούν τα συγκεκριμένα προτεινόμενα έργα. Σύμφωνα με την έρευνα τις Dionyssiou (2000) σχετικά με τη χρήση διαφορετικών συστημάτων σημειογραφίας από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό στην παραδοσιακή μουσική, οι μαθητές έδειξαν σύγχυση και δυσφορία από την μη ύπαρξη ενός ενιαίου σχεδιασμού σε αυτό το κομβικό παιδαγωγικό ζήτημα.

Η πρόχειρη αντιμετώπιση εκ μέρους του ΥΠΠΑΙΘ της διαδικασίας των εξετάσεων εισαγωγής στα μουσικά τμήματα της χώρας γίνεται καταφανής και από τις διευκρινιστικές εγκυκλίους και τα δελτία τύπου. Ενδεικτικά παρατίθενται μερικά γεγονότα: Το 2019 με την αλλαγή του τρόπου εξέτασης του μαθήματος «Μουσική Εκτέλεση και Ερμηνεία» δημιούργησε απορίες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Έτσι, στις 10.6.2019³⁰, δηλαδή 20 μέρες πριν την εξέταση των υποψηφίων, το ΥΠΠΑΙΘ στέλνει διευκρίνιση στην οποία αναφέρεται χαρακτηριστικά το «5^ο και 6^ο επίπεδο»

³⁰ <https://www.minedu.gov.gr/mousika-sxoleia/eksetaseis-ms/41677-10-06-19-diefkriniseis-sxetika-me-tin-eksetasi-tou-mathimatos-mousiki-ektesesi-kai-ermineia-5> (ανακτήθηκε 25/06/2025)

τα οποία είναι απροσδιόριστα σε πολλά όργανα, και ζητάει από μαθητές να παρουσιάσουν σε χαρακτηριστικά λίγο και σχετικό χρόνο όλο το μουσικό τους ερμηνευτικό φάσμα (ευτυχώς ο χρόνος αυξήθηκε με το νέο σύστημα από το 2024 από τέσσερα (4) έως έξι (6) λεπτά)), ενώ παράλληλα, ζητάει είκοσι (20) μέρες πριν την εξέταση από τους μαθητές να εμφανίσουν παρτιτούρες, χωρίς να προσδιορίζεται μια συγκεκριμένη μορφή, καθιστώντας ιδιαιτέρως διαβλητή την διαδικασία. Επιπρόσθετα, για τις εξετάσεις του Μάιου-Ιουνίου 2024 και 2025, εκδόθηκε δελτίο τύπου για τα εξεταστικά κέντρα μέσα στο οποίο υπάρχουν οδηγίες προς τους υποψήφιους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η οδηγία που δίνει στους υποψηφίους το δικαίωμα χρήσης δικής τους παρτιτούρας³¹. Η παραπάνω διορθωτική οδηγία έρχεται σε αντίθεση με το άρθρο αριθμ. Φ.253/66947/Α5/14-06-2023 (ΦΕΚ 3927 Β') όπου ορίζονται τα μουσικά ρεπερτόρια προς εξέταση και στο οποίο αναφέρεται ρητά η έκφραση «Εκτέλεση από μνήμης». Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι πολλές φορές οι επιτροπές αξιολόγησης των υποψηφίων μαθητών απαρτίζονται από καθηγητές μουσικών ειδών διαφορετικών από το είδος που εκπροσωπεί το όργανο εξέτασής τους³². Για να γίνει σαφές το πόσο μπορεί αυτό να επηρεάσει το αποτέλεσμα της εξέτασης θα μπορούσαμε να το συγκρίνουμε με το να διορθώνει γραπτά βιολογίας καθηγητής μαθηματικών: και οι δύο είναι μεν στο πεδίο των θετικών επιστημών αλλά είναι αυτονόητο ότι κάτι τέτοιο δεν θα ήταν αποδεκτό. Όλες αυτές οι παραδοξότητες, αναπόφευκτα, δημιουργούν αίσθημα ανασφάλειας στους υποψήφιους και επιβαρύνουν με άγχος την ήδη εύθραυστη ψυχολογία τους. Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν την προχειρότητα με την οποία συμβαίνουν διαδικασίες οι οποίες καθορίζουν το μέλλον μαθητών, και σε βαθύτερο επίπεδο αναδεικνύουν την βαθιά υποτίμηση προς την καλλιτεχνική εκπαίδευση εν γένει. Εύλογα προκύπτουν ερωτήματα όπως το γιατί να μην υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα για τους επιτυχόντες στα μουσικά τμήματα της χώρας, προκειμένου να ενταχθούν σε μία μουσική ειδικότητα οργάνου, γιατί να μην υπάρχει ομοιογενές και πιστοποιημένο υλικό για την προετοιμασία του μαθήματος Μουσική Εκτέλεση και Ερμηνεία, γιατί να μην απαρτίζονται οι επιτροπές εξέτασης από ειδικευμένους καθηγητές τουλάχιστον του είδους υπό εξέταση και ούτω καθ' εξής.

3. Ανακολουθίες στις μουσικές ειδικεύσεις και ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού

Αναμενόμενη είναι η σύγχυση και τα αλυσιδωτά προβλήματα που μπορούν να προκληθούν τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς από την κατάσταση ανυπαρξίας κεντρικού σχεδιασμού για την διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων.

³¹ <https://www.minedu.gov.gr/epal-m/anakoinwseis-epala/58323-15-05-24-eksetastika-kentra-mousikon-mathimatou-mousiki-ektelesi-kai-ermineia-kai-mousiki-antilipsi-theoria-kai-armonia-etous-2027> (προσπελάστηκε 25/06/2025)

³² <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof/57756-22-02-24-19-4559-2018-142-383-4957-2022-141> (ανακτήθηκε 25/06/2025)

Η πλέον προβληματική ανακολουθία στο σύστημα εισαγωγής στα μουσικά τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός ότι υφίσταται πανελλαδικώς εξεταζόμενη ύλη σε αντικείμενα τα οποία δεν διδάσκονται επισήμως στη δευτεροβάθμια μουσική εκπαίδευση, λόγω απουσίας εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του δημοτικού τραγουδιού: παρά την ένταξή του στο ρεπερτόριο των εξετάσεων του μαθήματος «Μουσική Εκτέλεση και Ερμηνεία», δεν έχει προβλεφθεί από το ΥΠΠΑΙΘ η τοποθέτηση καθηγητών ειδικότητας με αντίστοιχη κατάρτιση στα ΜΣ. Ως συνέπεια, οι μαθητές της Γ' λυκείου καλούνται να ερμηνεύσουν, σε πανελλαδικό επίπεδο αξιολόγησης, ένα ιδιαίτερα απαιτητικό ρεπερτόριο, χωρίς να έχουν προηγουμένως λάβει καμία συστηματική διδακτική υποστήριξη στο εν λόγω αντικείμενο. Η έλλειψη δυνατότητας για σπουδές στο δημοτικό τραγούδι, σε συνδυασμό με τις εξεταστικές απαιτήσεις, δημιουργεί μια εκπαιδευτική παραδοξότητα: οι μαθητές εξετάζονται σε αντικείμενα για τα οποία δεν έχουν εκπαιδευτεί πρακτικά στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου.

Τα φαινόμενα αυτά αναδεικνύουν τη θεσμική αδυναμία εναρμόνισης μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας μουσικής εκπαίδευσης. Τα ΜΣ αποτελούν, όχι την μοναδική αλλά σαφώς την κυριότερη ροή εισόδου φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ανακολουθίες και οι ασάφειες που συνοδεύουν την απουσία σύγκλισης των δύο βαθμίδων σε επίπεδο τουλάχιστον περιεχομένου σπουδής και αντίστοιχης αξιολόγησης, υπογραμμίζουν την ανάγκη για σαφή ορισμό ειδικεύσεων, συνοδευόμενο από αντίστοιχα ΠΣ με καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα, αξιολογήσιμες δεξιότητες και επαρκή θεσμική υποστήριξη.

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Ο Eisner (1994) όπως αναφέρεται στο Saltari & Kokkidou (2024), υποστηρίζει ότι το να γράφεις για ένα ανύπαρκτο πρόγραμμα σπουδών αποτελεί παράδοξο. Παραμένει όμως, ιδιαίτερα σημαντική η ανάδειξη της απουσίας του, ώστε να υπάρξει κινητοποίηση προς τη δημιουργία του. Το τί και πώς θα συμπεριληφθεί εγείρει την συζήτηση περί εξουσίας, δύναμης και συμπερίληψης. Το παράδοξο που συναντάται στην ελληνική πραγματικότητα είναι ότι η οριακή (marginal) ομάδα οργάνων και μουσικής η οποία δεν εκπροσωπείται στο ΠΣ είναι αυτή η ίδια ομάδα η οποία επευφημείται ως φορέας της 'αναλλοίωτης μουσικής παράδοσης' όπως απαντάται στο σύνθημα της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής από τους αρχαίους χρόνους μέχρι σήμερα. Οι αγκυλώσεις που εμφανίζονται στην όποια προσπάθεια διαλόγου σχετικά με την δημιουργία ενιαίου ΠΣ έχουν τις ρίζες τους στην πεποίθηση ότι ο παλιός τρόπος έχει λειτουργήσει καλά και δεν υπάρχει λόγος να πειραματιστούμε με κάτι νέο (ΦΕΚ 2858, σ. 34178). Δυστυχώς τέτοιου τύπου πεποιθήσεις εμποδίζουν το πολύ σημαντικό έργο ανανέωσης του τρόπου διδασκαλίας. Οι κοινωνικές εξελίξεις, η ραγδαία αύξηση των μαθητών που ασχολούνται με όργανα παραδοσιακής μουσικής και τα παραδείγματα από γειτονικές χώρες (Τουρκία, Βουλγαρία, κ.α) καταδεικνύουν emphaticά την ανάγκη

για συστηματοποίηση των μουσικών σπουδών με άξονα μαθητοκεντρικό και όχι κατ'επίφαση εθνικοκεντρικό.

Δεδομένης της έλλειψης επίσημων, δωρεάν διανεμόμενων διδακτικών συγγραμμάτων – όπως συμβαίνει στα μαθήματα γενικής παιδείας – οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν έχουν σαφή εικόνα της διδακτέας ή εξεταστέας ύλης, του ετήσιου μαθησιακού φόρτου, ούτε των επιπέδων δυσκολίας και της δομής των ετών σπουδών. Η απουσία κεντρικής εκπαιδευτικής καθοδήγησης οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάθεση της διαμόρφωσης του ΠΣ στην προσωπική ευχέρεια κάθε διδάσκοντα. Σε αυτό το πλαίσιο, η επίκληση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως ενδεχόμενου ελεγκτικού μηχανισμού για την κάλυψη των παραπάνω κενών είναι εσφαλμένη. Η αξιολόγηση, εξ ορισμού, προϋποθέτει την ύπαρξη ΠΣ ως μέτρο αναφοράς για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής πράξης. Συνεπώς, εάν δεν υφίσταται επίσημο και ενιαίο ΠΣ, η αξιολόγηση δεν μπορεί να επιτελέσει τον σκοπό της. Το δομικό αυτό παράδοξο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ξεχωριστής ανάλυσης σε επόμενη εργασία.

Σύμφωνα με την Kokkidou (2024) ένα ανανεωμένο και κατανοητό ΠΣ εστιάζει στις εμπειρίες των μαθητευομένων και δημιουργεί τις συνθήκες για να αναπτυχθούν νέες μουσικές εγγραματοσύνες. Σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν δόκιμο να δοθεί προτεραιότητα στις ιδιαίτερες ανάγκες της γενιάς των μαθητών που είναι τώρα στο προσκήνιο, μιας τεχνολογικά εγγραμματισμένης γενιάς που μεγαλώνει με τον ερχομό της τεχνητής νοημοσύνης στη ζωή της. Είναι χρήσιμο να αναλογιστούμε την θεσμοθέτηση αναλυτικών ΠΣ για τα παραδοσιακά όργανα από μικτές επιστημονικές επιτροπές καθηγητών μουσικών σχολείων και ΑΕΙ τα οποία θα αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που θέτουν οι καινούριες συνθήκες στην μουσική εκπαίδευση του τώρα. Μέχρι σήμερα, όπως φάνηκε και παραπάνω, ο κεντρικός σχεδιασμός αγνοεί τις σχολικές πραγματικότητες: οι ελλείψεις σε όργανα, συγγράμματα, αίθουσες, αμφιθέατρα και εξοπλισμούς δεν λαμβάνονται υπόψιν στο ΦΕΚ2858 και αφήνονται να αντιμετωπιστούν με μεθόδους αμφιβόλου επιτυχίας από τους εκπαιδευτικούς. Κρίνεται λοιπόν αυτονόητη η συμβολή των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης σε μια τέτοια προσπάθεια, δεδομένου ότι αυτοί καλούνται να διδάξουν όργανα, διαχρονικά χωρίς συγκεκριμένο ΠΣ, και έχουν καταφέρει να ενισχύσουν με προσωπική δουλειά τον κλάδο. Δυστυχώς, η απαξίωση από την κεντρική εξουσία της συμβολής των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα οδηγεί στην από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αδιαφορία σχετικά με το θέμα. Συνήθης είναι η έκφραση δυσφορίας σχετικά αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει σοβαρή δράση. Οι λόγοι είναι πολλοί και εκτείνονται από την καθαρή αδιαφορία, την διαχρονική κόπωση (burn out), την συνήθεια, τη ρουτίνα, την έλλειψη εμπιστοσύνης στους θεσμούς ή ακόμα και στο προσωπικό συμφέρον.

Η αποσπασματικότητα και η αδιαφάνεια που χαρακτηρίζουν τόσο τη δευτεροβάθμια όσο και την τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα απαιτούν άμεσες παρεμβάσεις:

Ενοποίηση και διαβάθμιση των επιπέδων εκτέλεσης με σαφή παιδαγωγικά και τεχνικά κριτήρια, κοινά αποδεκτά σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ενεργός διάλογος και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΠΑΙΘ, πανεπιστήμια, καθηγητές ΜΣ, φοιτητές, μαθητές).

Ενιαίο σύστημα παρακολούθησης της ακαδημαϊκής και καλλιτεχνικής πορείας των μαθητών από το ΜΣ έως το πτυχίο μουσικής ειδίκευσης.

Διαπολιτισμική προσέγγιση και επανεξέταση της έννοιας της "παράδοσης" στη βάση σύγχρονων επιστημονικών και παιδαγωγικών εργαλείων.

Περαιτέρω προτάσεις για ανανέωση μπορούν να θεωρηθούν η ύπαρξη μαθητοκεντρικού σχεδιασμού, bottom-up και top-down στρατηγικών σχεδιασμού, η δημιουργία λεπτομερούς ρεπερτοριακού corpus αποκλειστικά για τους μαθητές του ΜΣ που θα λαμβάνει υπόψιν τις επιτελεστικές ιδιαιτερότητες του εκάστοτε οργάνου και θα συνδέει την οργανοχρησία με τα αντίστοιχα σύνολα, η συζήτηση σχετικά με τα θεωρητικά συστήματα που θα ακολουθηθούν, η διαπραγμάτευση της αναγκαιότητας ύπαρξης διαφόρων μαθημάτων και η συζήτηση για ανανέωση τους, η θεσμοθέτηση μουσικών εγχειριδίων με κριτήρια καταλληλότητας, η ένταξη τεχνικών που χρησιμοποιούνται σε ΠΣ γειτονικών χωρών καθώς και η ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση στο ΠΣ με ταυτόχρονο άνοιγμα προς τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται σήμερα, η θέσπιση μουσικών δημοτικών και τέλος η θεσμοθετημένη σύνδεση όλων των βαθμίδων μουσικής εκπαίδευσης. Οι όποιες προτάσεις για δημιουργία ΠΣ οφείλουν να λάβουν υπόψιν την ανάγκη των μαθητών για μουσική δράση και συνύπαρξη ουσιαστική, ως αντίβαρο στην απομόνωση που προτείνει το διαρκές "online" με σκοπό την δημιουργία βιώσιμων μουσικών κοινοτήτων εντός και εκτός της εκπαιδευτικής δραστηριότητας σε οποιαδήποτε βαθμίδα.

Η σχετική έρευνα όπως αναπτύχθηκε παραπάνω καταδεικνύει την άμεση ανάγκη δημιουργίας ΠΣ για τα παραδοσιακά μουσικά όργανα και τα αντίστοιχα σύνολα. Είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξει κεντρικός σχεδιασμός και συλλογικό όραμα που θα διέπει τα ΠΣ όλων των βαθμίδων. Η αναδιοργάνωση της μουσικής εκπαίδευσης απαιτεί θεσμικό θάρρος και επιστημονική συνείδηση. Το σημερινό μεταβατικό τοπίο είναι και μία ευκαιρία: να χτίσουμε πάνω στην εμπειρία, να σχεδιάσουμε με συνέπεια και με γνώμονα τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Αϊντεμίρ, Μ. (2012). *Το τουρκικό μακάμ*. Μτφρ Σ. Κομποτιάτη. Αθήνα: Εκδ. Fagotto.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη.
- Dionyssiou, Z. (2000). The effects of schooling on the teaching of Greek traditional music. *Music Education Research*, 2(2), 141–163.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.

- Καψοκαβάδης, Α. (1997). *Η μουσική ως πράξη φυσιολογική: Τα Μουσικά Σχολεία της Αττικής*. Εκδόσεις Γαβριηλίδης.
- Kokkidou, M. (2006). European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation 1. MODELS FOR MUSIC CURRICULUM DEVELOPMENT. 10.13140/2.1.1613.5687.
- Kokkidou, M. (2008). *School music education curricula: the issue of the selection and articulation of content* in “Music – Traditions and Modern Times”. South-West University “Neofit Rilsky”, Blagoevgrad, 21-22/11/2008. At: South-West University “Neofit Rilsky”, Blagoevgrad, Bulgaria.
- Liontou Mochament, M. (2023). Expanded inspiration: metric improvisation and compositional tools in contemporary modal music. (Doctoral dissertation, Leiden University).
- Μαυροειδής, Μ. (1995). Μουσική εκπαίδευση και παράδοση. *Ο Πολίτης: Δεκαπενθήμερος*, 11, 35–39.
- Μαυροειδής, Μ. (1996). Μουσικός Ελληνοκεντρισμός, Νόμιμη στάση ή νοσηρό ιδεολόγημα. *Ο Πολίτης: Δεκαπενθήμερος*, 24, 22–23.
- McNeil, A. (2017). Seed ideas and creativity in Hindustani raga music: Beyond the composition-improvisation dialectic. *Ethnomusicology Forum*, 26(1), 116-132.
- Nooshin, L. (2003). Improvisation as 'Other': Creativity, Knowledge and Power - The Case of Iranian Classical Music. *Journal of the Royal Musical Association*, 128(2), 242-296.
- Ong, W. J. (1971). *The Literate Orality of Popular Culture. Ong, Rhetoric, Romance, and Technology: Studies in the Interaction of Expression and Culture*. Ithaca: Cornell University Press. ISBN 9780801406454.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Routledge.
- Pil, Kollektiv, G., Pooke, G., & Newall, D. (2012). Walter Benjamin, “The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction” (1936). In *Fifty Key Texts in Art History* (pp. 85–88). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203138786-24>
- Saltari, R., & Kokkidou, M. (2024). Rethinking the music curriculum theories: Towards an updated comprehensive student-centred approach. *Research on Preschool and primary education*, 2(1), 8-19.
- Sepp, A., Läänemets, U., & Kiilu, K. (2019). Bridging the past, present and future in Estonian music education. In D. G. Hebert & T B Hauge (eds). *Advancing music education in Northern Europe* (pp. 141-154). Routledge, Abingdon, Oxon; New York, NY. <https://doi.org/10.4324/9781351045995-9>
- Ververis, A. (2019). Traditional instruments in public Music Secondary Schools and Universities of Greece: Methods of transmission and teaching. *Živá hudba*, 10(1), 72-84.

Το άγχος στα Μαθηματικά στους Ενήλικους Εκπαιδευόμενους: Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Μαρία Κατσίδου & Λαμπρίνα Γιώτη

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το φαινόμενο του άγχους των ενηλίκων για τα μαθηματικά (MA) (Maths anxiety). Συγκεκριμένα, ποιοι παράγοντες ενδέχεται να ώθησαν τους ενηλίκους ως εκπαιδευόμενους να έχουν (MA), αλλά και τον αντίκτυπο που έχει αυτό στη ζωή τους σε κοινωνικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Η μελέτη μας θα εστιάσει στην περιγραφή του φαινομένου και στην αποτύπωση των θεωρητικών προσεγγίσεων που το περιγράφουν και το ερμηνεύουν. Περαιτέρω, θα γίνει αναφορά σε καλές πρακτικές που πιθανόν να βοηθούν στην άρση των ηγεμονικών κυρίαρχων αντιλήψεων, οπότε και στον κριτικό μετασχηματισμό των αρνητικών εμπειριών στα Μαθηματικά στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ούς. Ειδικότερα, θα εξετάσει τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες που μπορούν να μετατρέψουν το μαθηματικό άγχος (MA) σε ανθεκτικότητα στα Μαθηματικά (MR – Maths Resilience) και εντέλει σε μαθηματική αυτοπεποίθηση (MC – Maths Confidence), συμβάλλοντας στην ενίσχυση της θετικής σχέσης των ενηλίκων με τα Μαθηματικά.

Λέξεις Κλειδιά: Άγχος για τα Μαθηματικά (MA), αριθμητικά εγγράμματος, αριθμητικός γραμματισμός, εκπαίδευση ενηλίκων και ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

0.Εισαγωγή

Αφορμή για τη διδακτορική διατριβή μου και την παρούσα εργασία αποτέλεσε το απρόσκοπτο ενδιαφέρον μου για τα Μαθηματικά, η ιδιότητά μου ως εκπαιδύτρια ενηλίκων, η προηγούμενη ποιοτική έρευνα που διεξήγαγα σε μεταπτυχιακό επίπεδο για τη μαθητικοφοβία των ενηλίκων εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ, καθώς και το ερευνητικό έλλειμμα που εξακολουθεί να υπάρχει στο πεδίο του άγχους για τα Μαθηματικά (MA - Math Anxiety) σε ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ΣΔΕ (Κατσίδου, 2016).

Αντικείμενο τους είναι η ανάδειξη των προσκομμάτων κατά την εκμάθηση των Μαθηματικών, δηλαδή η αναφορά στους λόγους που αναπτύχθηκε η αρνητική στάση στις/ους εκπαιδευόμενες/ους ως προς αυτά. Η επισήμανση των παραγόντων που συντελούν στην αλλαγή και στην ανάπτυξη θετικής στάσης. Σκοπός της είναι να διερευνήσουμε πώς διαμορφώνονται θετικές και αρνητικές πεποιθήσεις της μάθησης για τις/ους εκπαιδευόμενες/ους των ΣΔΕ στο πλαίσιο της μαθηματικής διδασκαλίας και τι αφήνει ο απόηχος του MA στη ζωή τους. Με τον τρόπο αυτό αναμένουμε να αποτυπωθούν τα αρνητικά βιώματα, να γίνει δηλαδή διακριτή η

διαδρομή που οδηγεί στο MA και πώς μπορεί αυτό να ανατραπεί και εντέλει να μετασχηματιστούν σε θετικά βιώματα. Η/Ο εκπαιδευόμενη/ος με (MA) δηλαδή να ενδυναμωθεί ώστε να αποκτήσει μαθηματική ανθεκτικότητα (MR) (Math Resilience) και τελικά να εμφορείται από μαθηματική αυτοπεποίθηση (MC) (Math Confidence) (Brookfield, 2023).

1. Το άγχος στα Μαθηματικά στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

1.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η ενηλικιότητα είναι η φάση της ζωής κατά την οποία το άτομο, αναγνωρισμένο ως ενήλικο από την κοινωνία του, χαρακτηρίζεται από ωριμότητα, υπευθυνότητα, αυτονομία και προοπτική (Rogers, 1999· Κόκκος, 2008· Γιώτη, 2024). Τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνονται από την εκάστοτε κοινωνία και ποικίλλουν ιστορικά.

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την ηλικία ή τα τυπικά δικαιώματα ενηλικίωσης (Rogers, 1999), αλλά με την ικανότητα για υπεύθυνες επιλογές, αυτονομία και εκπαιδευτική στοχοθεσία. Επιλέγει προγράμματα που ενισχύουν τη μόρφωση, την επαγγελματική κατάρτιση ή την ενημέρωσή του σε κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα (Κόκκος, 2008).

Η ενηλικιότητα δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να στοχάζεται κριτικά για τον εαυτό του και τον κόσμο (Γιώτη, 2024). Η εκπαίδευση ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη εμπειρίες και ανάγκες, οφείλει να εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευόμενους και στη διαμόρφωση του περιεχομένου. Αυτή η συμμετοχή ενισχύει την κοινωνική τους ένταξη και τον αυτοπροσδιορισμό, ειδικά σε περιπτώσεις επιστροφής στην εκπαίδευση, όπως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).

Για να είναι η μάθηση αποτελεσματική, είναι κρίσιμο να υπάρχει ελεύθερη επιλογή του προγράμματος, σαφείς στόχοι και καλή οργάνωση (Κόκκος, 2008· Χατζηθεοχάρους, 2010). Η ενεργή συμμετοχή ενισχύεται όταν οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Rogers, 1999). Βασική προϋπόθεση είναι ένα περιβάλλον αποδοχής, συνεργασίας και σεβασμού, όπου οι συμμετέχοντες εκφράζονται ελεύθερα και συνεργάζονται αρμονικά.

Καθοριστικός είναι και ο ρόλος της/του εκπαιδευτριας/τή ενηλίκων. Εκτός από ενόρχηστρώτρια/ής, η/ο εκπαιδευτρια/τής λειτουργεί ως εμπυχώτρια/τής και συνδετικός κρίκος, εμπνέοντας συμμετοχή και δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον (Κόκκος, 2008). Το προσωπικό της/του μαθησιακό στυλ μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο, κυρίως όταν είναι ανοιχτή/ός στο να μαθαίνει από τις/τους ίδιες/ους τις/τους εκπαιδευόμενες/ους (Χατζηθεοχάρους, 2010). Η αποδοχή των λαθών της/του και η αξιοποίησή τους ως μέσο μάθησης είναι επίσης θεμελιώδης στάση.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μάθηση ενηλίκων στα ΣΔΕ. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ιδρύθηκαν για να προσφέρουν σε ενήλικες που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση τη δυνατότητα επιστροφής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αποτελούν σημαντικό βήμα κοινωνικής επανένταξης. Η φοίτηση διαρκεί 18 μήνες και οδηγεί σε τίτλο ισότιμο με του Ημερήσιου Γυμνασίου (Χατζηθεοχάρους, 2010 · Βεργίδης κ.ά., 2024).

1.2 Αριθμητικός Γραμματισμός

Ο Αριθμητικός Γραμματισμός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα που προσφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), καθώς ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευομένων, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν αριθμητικές δεξιότητες, δηλαδή να επιτύχουν τον Αριθμητισμό.

Τι πρεσβεύει, όμως, ο Αριθμητισμός; Πρόκειται για τη βασική ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αριθμούς και ποσοτικά δεδομένα στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής: να πραγματοποιεί αγορές, να υπολογίζει, να μετρά, να διαχειρίζεται τον χρόνο και να τον προσαρμόζει στα καθήκοντά του, να ανταποκρίνεται σε ποικίλες κοινωνικές και επαγγελματικές συνθήκες. Με άλλα λόγια, είναι η εφαρμογή των Μαθηματικών σε συνθήκες καθημερινότητας (Tout, 2020), προκειμένου το άτομο να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις προκλήσεις της ζωής (El Kafafi, 2011· Gal et al., 2020).

Υπάρχει, ωστόσο, και μια κοινωνική διάσταση του Αριθμητισμού, γνωστή ως Αριθμητισμός ως Κοινωνική Πρακτική (NSP - Numeracy as a Social Practice), που εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν αριθμητικές γνώσεις και δεξιότητες μέσα από τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Yasukawa et al., 2018). Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται και τα εθνομαθηματικά, τα οποία συνδυάζουν τη μαθηματική εκπαίδευση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των εκπαιδευομένων (Zhang & Zhang, 2010).

Αριθμητικά εγγράμματο χαρακτηρίζεται το άτομο που επιλέγει να εμπλέκεται σε καταστάσεις πραγματικής ζωής, όπου απαιτείται η χρήση Μαθηματικών, και διαχειρίζεται με ευχέρεια σχετικές δραστηριότητες: μετρά, υπολογίζει, κατανοεί και ερμηνεύει δεδομένα, κάνει μαθηματικές προβλέψεις και σχεδιάζει διαγράμματα (Tout et al., 2021).

Ωστόσο, πολλοί ενήλικες συχνά συναντούν εμπόδια στην κατάκτηση του Αριθμητικού Γραμματισμού. Ένα από τα κυριότερα εμπόδια είναι το Μαθηματικό Άγχος (MA - Mathematics Anxiety), δηλαδή η συναισθηματική ένταση και ο φόβος που συνδέονται με την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Το άγχος αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επίδοση, την αυτοπεποίθηση και τελικά τη στάση του εκπαιδευόμενου απέναντι στα Μαθηματικά.

1.3 Άγχος για τα Μαθηματικά MA

Τι αισθάνεται ένα άτομο που βιώνει Άγχος για τα Μαθηματικά και πώς δημιουργείται αυτή η συνθήκη;

Το ΜΑ αναφέρεται σε ένα σύνολο αρνητικών συναισθημάτων, όπως ανησυχία, ένταση, φόβος, πανικός, ταραχή και απογοήτευση, που εκδηλώνονται όταν ένα άτομο έρχεται σε επαφή με τα Μαθηματικά, είτε κατά τη διαδικασία της μάθησης είτε της αξιολόγησης. Τα συναισθήματα αυτά συνήθως απορρέουν από αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες με τα Μαθηματικά (Maloney & Beilock, 2012· Ishak et al., 2020· Vargas, 2021).

Το ΜΑ μπορεί να ενεργοποιηθεί ακόμη και μόνο με τη θέαση αριθμών, δημιουργώντας μια ψυχολογική κατάσταση που ενισχύει τη δυσφορία και καταρρακώνει την αυτοπεποίθηση των ατόμων. Αυτό οδηγεί στην αποφυγή κάθε σχετικής δραστηριότητας, περιορίζοντας σημαντικά τις ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης (Robertson & Claesgens, 1983· Preis & Biggs, 2001).

Τα συμπτώματα του ΜΑ δεν είναι μόνο ψυχολογικά, αλλά συχνά σωματοποιούνται. Οι πάσχοντες μπορεί να εμφανίσουν έντονη εφίδρωση, ταχυκαρδία, μυϊκή ένταση, τάση προς έμετο, αίσθημα αδυναμίας, υπεραερισμό και τρέμουλο (Budhathoki et al., 2022). Η επίδραση του ΜΑ επεκτείνεται και σε βιολογικό επίπεδο, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι άτομα με υψηλό άγχος για τα Μαθηματικά παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα κορτιζόλης, ταχύτερο καρδιακό ρυθμό και ενεργοποίηση εγκεφαλικών περιοχών που σχετίζονται με τη σωματική οδύνη, κατά τη διάρκεια μαθηματικών δοκιμασιών (Sajjad et al., 2024).

Το Μαθηματικό Άγχος συνδέεται στενά με φοβικές αντιδράσεις. Κατά την έκθεση σε αριθμητικά ή μαθηματικά ερεθίσματα, άτομα με ΜΑ εμφανίζουν αντίδραση παρόμοια με εκείνη του φόβου, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σοβαρότητα και την πολυπλοκότητα της κατάστασης.

Σημαντικό είναι ότι το ΜΑ δεν κάνει διακρίσεις ηλικίας – εμφανίζεται σε μικρά παιδιά, εφήβους, ενήλικες και ηλικιωμένους, καθιστώντας το ένα διαγενεακό και διατομεακό φαινόμενο. Ως εκ τούτου, πρόκειται για ένα ευρέως διαδεδομένο ζήτημα που απαιτεί άμεση και στοχευμένη αντιμετώπιση, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής όσο και ψυχολογικής υποστήριξης (Hunt & Maloney, 2022).

1.4 Η διαδρομή του ΜΑ στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους

Η πορεία του Μαθηματικού Άγχους (ΜΑ) στις/στους ενήλικες εκπαιδευόμενες/ους συνδέεται στενά με τη φύση του μαθήματος, τη γλώσσα και τον φορμαλισμό των Μαθηματικών, που συχνά τα καθιστούν δυσπρόσιτα (Τουμάσης, 2004). Επιπλέον, κοινωνικές προκαταλήψεις —όπως η αντίληψη ότι τα Μαθηματικά είναι «ανδρική υπόθεση»— ενισχύουν την πεποίθηση ότι πρόκειται για πεδίο αποκλειστικά για λίγους χαρισματικούς (Twelve math myths, 1999· Budhathoki et al., 2022).

Το ΜΑ δεν πηγάζει μόνο από τα χαρακτηριστικά του μαθήματος, αλλά και από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Κόκκος, 2008). Οι άνισες ευκαιρίες στη μάθηση —με βάση την κοινωνική τάξη, το φύλο και την πολιτισμική προέλευση— οδηγούν

στη συντήρηση της κοινωνικής ανισότητας (Brookfield, 2023). Οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο: αυστηρές προσεγγίσεις, έλλειψη κατανόησης σε λάθη και εστίαση στη βαθμολογία αντί στη σκέψη, περιορίζουν τη συμμετοχή και ενισχύουν το άγχος (Σαρακινού, 1999).

Ατομικοί παράγοντες —όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η μαθησιακή απογοήτευση και το μορφωτικό υπόβαθρο— επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση με τα Μαθηματικά (Γκικάκη-Ποντατζή, 2007· Αποστολοπούλου, 2011). Το στενό κοινωνικό περιβάλλον, κυρίως η οικογένεια και οι διδάσκοντες, λειτουργεί συχνά ως "σημαντικός άλλος", του οποίου οι απόψεις υιοθετούνται, ιδίως από τις γυναίκες, εσωτερικεύοντας κοινωνικά στερεότυπα (Budhathoki et al., 2022).

Η μετωπική, παραδοσιακή διδασκαλία εντείνει την παθητικότητα και το άγχος, ενώ η απουσία αναγνώρισης —ιδίως στις γυναίκες— παγιώνει έμφυλες ανισότητες. Επιπλέον, ο περιορισμένος χρόνος σε μαθήματα και εξετάσεις δυσχεραίνει την ψυχολογία των εκπαιδευομένων.

Παρά την επίκληση της «ισότητας ευκαιριών», η εκπαιδευτική πραγματικότητα συχνά αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Το σχολείο, λειτουργώντας αξιοκρατικά μόνο φαινομενικά, μεταφράζει την κοινωνική καταγωγή των μαθητών/τριών σε επίδοση, όπως εξηγεί ο Bourdieu μέσω της έννοιας του πολιτισμικού κεφαλαίου (Φραγκουδάκη, 2001).

Τελικά, τα σχολικά Μαθηματικά δεν προάγουν ισότιμα τις ικανότητες όλων· αντίθετα, συντηρούν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και την αίσθηση αποτυχίας στους λιγότερο ευνοημένους (Ernest, 2024· Williams & Choudry, 2016). Μέσω του "habitus", η κοινωνική θέση εσωτερικεύεται ως φυσική και αμετάβλητη, ενισχύοντας την αποδοχή των κοινωνικών ρόλων και του μορφωτικού αποκλεισμού (Bourdieu· Κόκκος, 2008· Νόβα - Καλτσούνη, 2010).

1.5 Οι συνέπειες του ΜΑ στη ζωή των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ

Ποιο είναι το αποτύπωμα του Μαθηματικού Άγχους (ΜΑ) στη ζωή των ενήλικων εκπαιδευόμενων; Ο αντίκτυπός του δεν είναι απλώς γνωστικός· επεκτείνεται σε ψυχολογικό και συμπεριφορικό επίπεδο, επηρεάζοντας βαθιά την αυτοεικόνα και την καθημερινότητά τους.

Ψυχολογικά, το ΜΑ οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικών συναισθημάτων, όπως απογοήτευση, ένταση και αίσθηση απόρριψης (ό.π.). Οι εκπαιδευόμενες/οι συχνά αποστασιοποιούνται από το μάθημα των Μαθηματικών, νιώθοντας πως δεν έχουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν. Αυτή η ανασφάλεια εντείνεται από την αίσθηση ανεπαρκούς προετοιμασίας και τον φόβο απέναντι στη/στον διδάσκουσα/οντα (Magnate, 2022). Το μάθημα των Μαθηματικών, αν και καθοριστικό για την πρόσβαση σε πολλές επιστημονικές και επαγγελματικές διεξόδους, λειτουργεί ως απειλή αντί ως ευκαιρία για τις/τους ίδιες/ους. Έτσι, η καλή επίδοση ενισχύει την αυτοπεποίθηση και ανοίγει νέους ορίζοντες, ενώ η δυσκολία προκαλεί ακαδημαϊκή και προσωπική αποδυνάμωση.

Από συμπεριφορικής άποψης, το MA προκαλεί μείωση του κινήτρου, της συγκέντρωσης, της προσοχής και του ενδιαφέροντος – στοιχείων απαραίτητων για την ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία (Vargas, 2021). Οι εκπαιδευόμενες/οι συχνά αμφισβητούν τις νοητικές τους ικανότητες, θεωρώντας εαυτούς λιγότερο ικανούς σε σχέση με τους άλλους. Αυτή η αντίληψη πλήττει σοβαρά την αυτοεκτίμησή τους και παγιώνει την πεποίθηση ότι στερούνται των απαραίτητων δεξιοτήτων.

Η όλη εμπειρία αναπαράγει τον Κύκλο Αποφυγής των Μαθηματικών, όπως τον περιγράφουν οι Preis & Biggs (2001): αρχικά εκδηλώνεται αρνητική αντίδραση στο μάθημα, στη συνέχεια ακολουθεί αποφυγή μαθηματικών δραστηριοτήτων, μετά έρχεται η ανεπαρκής προετοιμασία και τελικά η χαμηλή επίδοση. Ο κύκλος αυτός ενισχύεται με την πάροδο του χρόνου, οδηγώντας το άτομο σε αδιέξοδο.

Οι συνέπειες δεν περιορίζονται μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αποστασιοποίηση από τα Μαθηματικά συχνά μεταφράζεται σε αποκλεισμό από επαγγέλματα που σχετίζονται με αυτά, περιορίζοντας τις επαγγελματικές επιλογές και εν δυνάμει ευκαιρίες ζωής (Budhathoki et al., 2022· Florence, 2022). Συχνά αναπτύσσεται αρνητική αυτόσυσζήτηση, φόβος ακόμη και για απλές μαθηματικές ερωτήσεις, καθώς και συναισθήματα «παγώματος», τα οποία οδηγούν σε περαιτέρω απομόνωση. Η αναζήτηση ασφάλειας και αποδοχής οδηγεί στην πλήρη αποφυγή των σχετικών θεμάτων.

Γνωστικά, το MA συμβάλλει στη δημιουργία λανθασμένων αντιλήψεων για το γνωστικό αντικείμενο. Τα Μαθηματικά φαντάζουν ως πεδίο δυσπρόσιτο, απόμακρο και αποκλειστικό για λίγους «διανοητικά προικισμένους», συχνά άνδρες – μια εικόνα που ενισχύει έμφυλα στερεότυπα, τα οποία δυστυχώς αναπαράγονται στις επόμενες γενιές, παρά τις προσπάθειες για ισότητα και συμπερίληψη (Vargas, 2021).

Η σχέση μεταξύ μαθηματικής επίδοσης και αυτοπεποίθησης είναι αμφίδρομη: η μία ενισχύει ή αποδυναμώνει την άλλη (Chan & Tang, 2020). Όταν οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τις Μαθηματικές γνώσεις ως δυσπρόσιτες, αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας που ενισχύουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτή η κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση, μειωμένες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και αποφυγή καθημερινών δραστηριοτήτων που απαιτούν μαθηματική σκέψη, όπως διαχείριση χρημάτων ή κατανόηση στατιστικών πληροφοριών (Gal et al., 2020).

Παράλληλα, παρατηρείται γενικευμένο άγχος και κυκλοθυμικές τάσεις. Η συναισθηματική αστάθεια και η δυσκολία στη ρύθμιση των αντιδράσεων είναι κοινά χαρακτηριστικά, επηρεάζοντας όχι μόνο τη μαθησιακή, αλλά και τη γενικότερη λειτουργικότητα των εκπαιδευομένων (Cohen et al., 2021).

1.6 Ο κριτικός μετασχηματισμός των εμπειριών στα Μαθηματικά των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ

Πώς, όμως, μπορεί να αλλάξουν οι αρνητικές πρότερες εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα Μαθηματικά και να γραφτεί μια νέα, πιο ελπιδοφόρα σελίδα στη σχέση τους με το μάθημα; Βασικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η/ο

εκπαιδευτρια/ής, η οποία/ος ζητείται να είναι ανοικτή/ός, δημοκρατική/ός και συμπεριληπτική/ός. Αυτό θα το καταφέρει αν είναι εγκάρδιος/α και ενθαρρύνει με τα σχόλιά της/του τις/τους εκπαιδευόμενες/ους, δηλαδή να τις/τους συμπεριλαμβάνει και να αντιμετωπίζει ισότιμα το σύνολο των εκπαιδευόμενων, παρά τη διαφορετικότητά τους και τις ελλείψεις τους. Απαραίτητα, είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η πολιτισμική καταγωγή κ.ά., προσαρμόζοντας ανάλογα τη διδασκαλία του και βοηθώντας στην ενδυνάμωσή τους (Resek & Rupley, 1980· Spikell, 1993· Norwood, 1994). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενες/οι θα αισθανθούν ότι αξιολογούνται και συμπεριλαμβάνονται ισότιμα, συνολικά ότι είναι αποδεκτοί, γεγονός που θα διασφαλίσει την απρόσκοπτη συμμετοχή τους και την ισότιμη ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, η/ο εκπαιδευτρια/ής πρέπει να είναι φορέας κοινωνικής δικαιοσύνης και να προάγει την ισότητα στη μαθηματική εκπαίδευση, δίνοντας ευκαιρίες σε όλες/ους, λειτουργικοποιώντας και ενδυναμώνοντας το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες ώστε να εξομαλύνει την κοινωνική ανισότητα μεταξύ των εκπαιδευόμενων, παρέχοντας ευκαιρίες ανάλογες με το κοινωνικό προφίλ και τις δυνατότητες του καθενός, ώστε όλες/οι να έχουν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία (Roos, 2019).

Παράλληλα, πρέπει να συμπεριλαμβάνει το λάθος και να μην δίνει υπερβολική βαρύτητα στην υπολογιστική ταχύτητα, ειδικά στα αρχικά στάδια της εκμάθησης. Στο πλαίσιο της ενθάρρυνσης και θεμελίωσης της εμπιστοσύνης με τις/τους εκπαιδευόμενες/ους, καλό είναι να επισημαίνει ότι το λάθος είναι αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και ότι τη διασφαλίζει, αναφέροντας παραδείγματα γνωστών επιστημόνων που πέτυχαν παρά τις λανθασμένες υποθέσεις που είχαν αρχικά (Bell, 1986· Voolich, 1993· Διονυσοπούλου, 2009· Budhathoki et al., 2022). Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η υπομονή και η επιμονή στα Μαθηματικά, αφού η νόρμα για την επιτυχία είναι η αρχική αποδοχή του λάθους ως στάδιο πριν από την επίτευξη του στόχου.

Καθοριστικό είναι, επίσης, η/ο εκπαιδευτρια/ής να έχει καλό ακαδημαϊκό επίπεδο στα Μαθηματικά, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθήματος και να εκφράζει την αγάπη της/του για το αντικείμενο, ώστε οι εκπαιδευόμενες/οι να μιμηθούν το παράδειγμά της/του (Wani, 2020). Το μάθημα πρέπει να είναι περισσότερο διαδραστικό, τόσο στη διαδικασία μάθησης όσο και στη διδασκαλία, ώστε να προάγει τη συμμετοχή των διδασκόμενων, δηλαδή την ενεργητική μάθησή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση μαθητοκεντρικών τεχνικών, την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων εκμάθησης που περιλαμβάνουν όλο το φάσμα επιλογών, αλλά και τη σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινότητα. Η θέσπιση βραχυπρόθεσμων στόχων είναι επιθυμητή, καθώς αυτοί είναι πιο επιτεύξιμοι και προάγουν την καθημερινή πρακτική. Η κριτική σκέψη βοηθά τις/τους εκπαιδευόμενες/ους να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις καταστάσεις και να προσαρμόζουν τη στάση τους,

όπου χρειάζεται. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αποφεύγεται η χρήση των Μαθηματικών ως μέσο επιβολής ή τιμωρίας, ώστε να μην συνδέονται με αρνητικές μνήμες. Η επιλογή μαθηματικών «υποκινητών» για καλύτερη απτική αντίληψη των εννοιών και η χρήση κατάλληλης τεχνολογίας συμβάλλουν στην άμεση κατανόηση των καταστάσεων.

Εξίσου σημαντικό είναι να δίνονται ευκαιρίες επιτυχίας με την υποβολή ερωτήσεων χαμηλών απαιτήσεων, αλλά και η παροχή δεύτερων ευκαιριών σε τεστ, ώστε να ξεπερνιούνται παλαιότερα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με την αποτυχία, δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα ασφάλειας (Juhler et al., 1998). Η επιβράβευση κάθε προσπάθειας είναι απαραίτητη, όπως και η σύνδεση των εμπειριών με την καθημερινή πραγματικότητα. Η φροντίδα και το ενδιαφέρον της/του διδάσκουσας/οντα λειτουργούν ως κίνητρο, ώστε οι εκπαιδευόμενες/οι να δουλέψουν σκληρά γι' αυτήν/όν (Budhathoki et al., 2022).

Απαραίτητη είναι, επίσης, η θετική προσέγγιση της/του εκπαιδεύτριας/τή, καθώς αυτή επηρεάζει άμεσα το κλίμα της τάξης, προδιαθέτει θετικά τις/τους εκπαιδευόμενες/ους και διασφαλίζει τη διαθεσιμότητά τους για τη μαθησιακή διαδικασία (Robertson & Claesgens, 1983· Resek & Rupley, 1980· Spikell, 1993· Norwood, 1994· Θεοδωρακοπούλου, 2004· Γκικάκη – Πονστατζή, 2007). Η στάση και η θετική λεκτική συμπεριφορά της/του οδηγούν τις/τους εκπαιδευόμενες/οι στην ανάπτυξη θετικής διάθεσης και αυτοπεποίθησης για το μάθημα, με αποτέλεσμα να αισθάνονται σιγουριά και άνεση (Budhathoki et al., 2022). Αν αυτό δεν επιτευχθεί, μία χρήσιμη τεχνική για τη ρύθμιση των συναισθημάτων είναι να σημειώνουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και το μέγεθος της αγωνίας τους σχετικά με το μάθημα (Florence, 2022). Επίσης, η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει στη δημιουργία νοήματος μέσω κριτικού στοχασμού και όχι μόνο στις σωστές απαντήσεις (Robertson & Claesgens, 1983· Resek & Rupley, 1980· Spikell, 1993· Norwood, 1994· Iossi, 2007· Jackson, 2008· Blazer, 2011· Παυλίδου, 2012· Ιωάννου, 2013· Shrestha, 2017).

Αναγκαία είναι η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με (ΜΑ), τόσο από την/τον εκπαιδεύτρια/τή όσο και από το στενό τους περιβάλλον, δηλαδή τους γονείς και τις/τους φίλες/ους τους. Η υποστήριξή τους στο να αποκτήσουν καλές συνήθειες μελέτης διαμορφώνει μία απαραίτητη συμμαχία που θα αποτελέσει τη βάση για την υπέρβαση του ΜΑ. Η ευαισθησία και η προσοχή σε αυτό το λεπτό ζήτημα, που επηρεάζει καθοριστικά την καθημερινότητα και τη μαθησιακή πορεία τους, θα λειτουργήσει ως προστασία από δυσκολίες.

Βασική είναι, επίσης, η σύνδεση των Μαθηματικών με την καθημερινότητα, καθώς η αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων δίνει στο μάθημα ουσιαστική υπόσταση και κινητοποιεί τις/τους εκπαιδευόμενες/ους, επιτυγχάνοντας την ενεργό συμμετοχή όλων στην τάξη (El-Kafafi, 2011). Με άλλα λόγια, η διδασκαλία των Μαθηματικών πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία εκπαιδευομένων που μαθαίνουν και υπεύθυνων πολιτών, ικανών να διακρίνουν τις θετικές και αρνητικές πτυχές των πραγματικών καταστάσεων (Shrestha, 2017).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση μειώνει τον ανταγωνισμό, θεμελιώνει τη συνεργασία των μελών, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει και αναπτύσσει την κριτική σκέψη (Ιωάννου, 2013). Οι έμπρακτες δραστηριότητες (Harper & Daane, στο Iossi, 2007) βοηθούν στη συγκέντρωση και στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών.

Σημαντική είναι και η χρήση αριθμομηχανής, καθώς δίνει στις/στους εκπαιδευόμενες/ους σιγουριά στο υπολογιστικό μέρος, εξασφαλίζοντας ορθότητα και ταχύτητα, και τους επιτρέπει να επικεντρωθούν στην κατανόηση της διαδικασίας επίλυσης (Robertson & Claesgens, 1983).

Η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των συνεκπαιδευόμενων, καθώς και της οικογένειας, είναι καθοριστική, καθώς η αποδοχή, η εκτίμηση και η θετική παρότρυνση από το στενό περιβάλλον ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την ψυχρόσυνθεση των εκπαιδευόμενων (Χατζηγεωργίου, 1988· Voolich, 1993· Σπηλιωτοπούλου, 2003· Διονυσοπούλου, 2009). Η δύναμη που αντλούν από την αποδοχή και την αλληλεγγύη τους απελευθερώνει, ώστε να συμμετέχουν ολοκληρωτικά, χωρίς να αισθάνονται συστολή. Οι στόχοι που θέτουν είναι αναγκαίο να είναι ρεαλιστικοί, και κυρίως να νιώθουν ότι η συμβολή τους είναι σημαντική, ότι έχουν ηθική υποχρέωση να αλληλεπιδρούν θετικά.

Με όλα αυτά, οι αρνητικές και δυσάρεστες εμπειρίες μπορούν να αναστραφούν και να δώσουν τη θέση τους σε μία πιο δημιουργική εμπειρία με τα Μαθηματικά, όπου η/ο εκπαιδευόμενη/ος δεν θα αισθάνεται απειλή αλλά προοπτική εξέλιξης και προσωπικής επιτυχίας.

2. Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας σχετικά με το ΜΑ στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνηθεί, αφενός, η έκφραση του άγχους για τα Μαθηματικά (ΜΑ) στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους των ΣΔΕ κατά το παρελθόν και πώς η εφαρμογή του κριτικού μετασχηματιστικού στοχασμού στη διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού μπορεί να συμβάλει ώστε να μετασχηματίσουν τις αρνητικές τους εμπειρίες, δηλαδή να μεταβούν από το ΜΑ στη μαθηματική ανθεκτικότητα (MR) και τελικά στη μαθηματική αυτοπεποίθηση (MC).

Οι στόχοι της έρευνας λοιπόν είναι να γίνει εμφανές τι συνετέλεσε και οδηγήθηκαν στο να έχουν ΜΑ οι ενήλικες/οι εκπαιδευόμενες/οι και με ποιον τρόπο αυτό επηρέασε τη ζωή τους. Επίσης, πώς ο κριτικός μετασχηματιστικός στοχασμός κατά τη διδασκαλία του Αριθμητισμού βοηθά στο να αλλάξουν οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρωτικά στάση έναντι των Μαθηματικών και να είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι ως προς αυτά.

Ερευνητικά Ερωτήματα:

1) Ποια είναι η διαδρομή του άγχους για τα Μαθηματικά (ΜΑ) στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους των ΣΔΕ συγκεκριμένα ποια ήταν τα αρνητικά βιώματα που δημιούργησαν αντίστοιχες πεποιθήσεις για τη μαθηματική παιδεία στο παρελθόν και ποιες είναι οι συνέπειες του ΜΑ στη ζωή τους;

2) Πώς έχει συμβάλει η Κριτικά αναστοχαστική διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους του ΣΔΕ στον κριτικό μετασχηματισμό των εμπειριών τους στα Μαθηματικά και στην υιοθέτηση θετικών πεποιθήσεων γι' αυτά;

3) Ποια ήταν τα θετικά βιώματα που οδήγησαν στη μετάβασή, για τους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους του ΣΔΕ, από το άγχος για τα Μαθηματικά (ΜΑ) στην ανθεκτικότητα στα Μαθηματικά (ΜΡ) και εντέλει στη μαθηματική αυτοπεποίθηση (ΜC);

3. Αναμενόμενα αποτελέσματα

Τι αναμένεται να προκύψει από την μελέτη που θα διεξαχθεί; Πιθανόν να επισημανθούν κατά κύριο λόγο κάποια αρνητικά βιώματα που συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο παρελθόν. Επίσης αναμένεται να γίνουν διακριτές και οι συνέπειές τους στην καθημερινή πραγματικότητα των ενήλικων εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ, σε κάθε πλαίσιο τόσο στο εκπαιδευτικό, όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμη, αν οι συνέπειες αυτές και με ποιόν τρόπο οδηγούν σε ΜΑ.

Περαιτέρω, εξίσου σημαντικό είναι να διαπιστωθεί πώς και αν έχει συμβάλλει η διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού στο περιβάλλον των ΣΔΕ στην αντιμετώπιση των συνεπειών του ΜΑ τους, καθώς και να παρουσιαστούν εφόσον υπάρχουν τυχόν καλές πρακτικές που θα μετασχηματίσουν ολοκληρωτικά τις ηγεμονικές κυρίαρχες αντιλήψεις και θα εδραιώσουν τη μαθηματική παιδεία με έναν ευχάριστο και χαρούμενο τρόπο στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

4. Επίλογος

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε θεωρητικές επεξεργασίες που συγκροτούν το πλαίσιο μιας έρευνας που βρίσκεται σε εξέλιξη. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στην πορεία και τις συνέπειες του ΜΑ στη ζωή των εκπαιδευόμενων, καθώς και στον ρόλο της κριτικής, αναστοχαστικής διδασκαλίας στον μετασχηματισμό αυτών των εμπειριών. Απαιτείται μια ολιστική, παιδαγωγικά και κοινωνικά ευαίσθητη προσέγγιση. Το ΜΑ ερμηνεύεται ως σημείο τομής ανάμεσα στο άτομο και τις κοινωνικές δομές και η μελέτη στοχεύει στη συμβολή της θεωρίας στην πράξη.

Βιβλιογραφία

- Αποστολοπούλου, Β. (2011). *ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: Άγχος και στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών: Η σημασία τους στη μαθηματική εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ., Βεργίδου, Α., Γούλας, Χ., Κουτούζης, Μ., Λευτεριώτου, Π., Πανδής, Π., Παπαδοπούλου, Α., Φατούρου, Π., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιαδάκη, Α. (2024). *Τα*

- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στη Σύγχρονη Ελλάδα: Αποτύπωση – Τάσεις – Προοπτικές. Καμπύλη ΑΕΒΕ.*
- Blazer, C. (2011). Strategies for reducing math anxiety. Information Capsule. *Research Services, Miami - Dade County Public Schools, 1102*, 1-8.
- Brookfield, S. (2023). *Προς μία Κριτικά Στοχαστική Διδασκαλία*. Επιμ. Λ. Γιώτη & Θ. Καραλής. Μτφρ. Κ. Τόκα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Budhathoki, B., Acharya, B., Belbase, S., Kshetree, M., Khanal, B., & Panthi, R. (2022). High School Students' Mathematics Anxiety: Discouragement, Abuse, Fear, and Dilemma Induced through Adults' Verbal Behavior. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21*(6), 247 – 269.
- Chan, N., & Tang, J. (2020). Teasing apart the effects of maths anxiety and test anxiety on arithmetic performance. *Human Behavior and Brain, 1*(4), 67-70. <http://dx.doi.org/10.37716/HBAB.2020010401>
- Γιώτη, Λ. (2024). *Το έργο του Stephen Brookfield: Θεωρία και Πρακτική της Κριτικά Στοχαστικής Μάθησης*. Εκδόσεις Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γκικάκη – Πονστατζή, Α. (2007). *Το άγχος των ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στα Μαθηματικά της καθημερινής ζωής και της σχολικής αίθουσας: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε)*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Cohen, L., Korem, N. & Rubinsten, O. (2021). Math Anxiety Is Related to Math Difficulties and Composed of Emotion Regulation and Anxiety Predisposition: A Network Analysis Study. *Brain Sciences, 11*, 1609. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci11121609>
- Διονυσοπούλου, Ε. (2009). *Διερεύνηση – σύγκριση στάσεων ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε Ιωαννίνων*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.
- El-Kafafi, S. (2011). Why is it hard to engage Students? Investigating epistemological theories underlying teaching and learning mathematics. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development, 8*(1), 41–53. <https://doi.org/10.1108/20425945201100003>
- Ernest, P. (2024). The ethics of authority and control in mathematics education: From naked power to hidden ideology. In *Ethics and Mathematics Education: The Good, the Bad and the Ugly* (pp. 199-249). Cham: Springer Nature Switzerland. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-58683-5_12
- Florence, G. (2022). Maths Anxiety – And How to Overcome it. *Significance, 19*(1), 34–35. <https://doi.org/10.1111/1740-9713.01612>
- Gal, I., Grotloschen, A., Tout, D., & Kaiser, G. (2020). Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical view of a neglected field. *ZDM Mathematics Education, 52*, 377-394. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-020-01155-9>

- Hunt, T. E and Maloney, E. A 2022. *Appraisals of previous maths experiences play an important role in maths anxiety. Annals of the New York Academy of Sciences* (143-154). <https://doi.org/10.1111/nyas.14805>
- Θεοδωρακοπούλου, Ε. (2004). *Στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών Για τα Μαθηματικά Τον Καθηγητή μαθηματικών Το Μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Ιωάννου, Μ. (2013). *Διερεύνηση των στάσεων και των Γνώσεων στα Μαθηματικά των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Iossi, L. (2007). Strategies for reducing math anxiety in post – secondary students. In S.M. Nielsen & M.S. Plakhotnik (Editors), *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 30-35). Miami: Florida International University. Retrieved June 01, 2024 from <http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1257&context=sferc>
- Ishak, N. H. F. B., Yusoff, N. F. B. M., & Madihie, A. (2020). *Resilience in mathematics, academic resilience, or mathematical resilience?: An overview. Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 34-39. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.081905>
- Jackson, E. (2008). Mathematics Anxiety in Student Teachers. *Practitioner Research in Higher Education*, 2(1), 36-42.
- Juhler, S. M., Rech, J. F., From, S. G., & Brogan, M. M. (1998). The effect of optional retesting on college students' achievement in an individualized algebra course. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 125-137.
- Κατσίδου, Μ. (2016). *Ο Αριθμητικός Γραμματισμός και η συμβολή του στην αντιμετώπιση της μαθηματικοφοβίας των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η περίπτωση του ΣΔΕ Γιαννιτσών και παραρτήματος Έδεσσας* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία] ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Α΄, Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Magnate, F. (2022). Relationship between Mathematics Performance and Anxiety. *International Journal on Integrated Education*, 5(6), 385-389.
- Maloney, E. A., & Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(8), 404–406. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.008>
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Norwood, K. S. (1994). The effect of instructional approach on mathematics anxiety and achievement. *School Science and Mathematics*, 94, 248-254.
- Preis, C. & Biggs, B. (2001). Can Instructors Help Learners Overcome Math Anxiety? *ATEA Journal*, 28(4), 6-10.
- Resek, D. and Rupley, W.H. (1980). Combating Mathophobia with a conceptual approach toward mathematics. *Educational studies in Mathematics*, 11, 423-441.

- Robertson, D. F., & Claesgens, J. (1983). *Math anxiety: Causes and solutions. Paper presented at the meeting of the Minnesota Vocational Summer Conference of Area Vocational-Technical Institutes, Minneapolis, Minn.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 238 711).
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Roos, H. (2019). Inclusion in mathematics education: An ideology, a way of teaching, or both?. *Educational Studies in Mathematics*, 100(1), 25-41. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-018-9854-z>
- Sajjad, M., Dr. Naz B. & Dr. Bagum M. (2024). Analyzing Math Anxiety and Math Performance Relationship under Various Theories at School Level. *International Journal of Social Science Archives*, 7(1), 173 – 185.
- Σαρακινού, Ε. (1999, Νοέμβριος). Άγχος για τα Μαθηματικά και επίδοση. Μια σύντομη αναδρομή στην θεωρία και στην έρευνα. Εισήγηση στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Λάρισα. Ανακτήθηκε 01 Ιουνίου, 2024 από <http://www.hms.gr/apothema/>
- Shrestha, A. (2017). *Perceptions of Female Students and Teachers on Mathematics Classroom Practices*. Unpublished Dissertation. Kathmandu University, Dhulikhel, Nepal.
- Spikell, M. (1993). *Teaching mathematics with manipulatives: A resource of activities for the K-12 teacher. (No Title)*.
- Σπηλιωτοπούλου, Β. (2003). Απόψεις και συναισθήματα ενηλίκων για τα Μαθηματικά. Εισήγηση στο 20ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Βέροια. Ανακτήθηκε στις 01 Ιουνίου, 2024 από <http://www.hms.gr/apothema>
- Τουμάσης, Μ. (2004). Μαθηματικοφοβία: Μία απειλή για την κοινωνία. Εισήγηση σε Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδείας, Πάτρα.
- Tout, D. (2020). Critical connections between numeracy and mathematics. Department of Education and Training https://research.acer.edu.au/learning_processes/29.
- Tout, D., Demonty, I., Dvez-Palomar, J., Geiger, V., Hoogland, K., & Maguire, T. (2021). *PIAAC numeracy: An assessment framework for the second cycle of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/c4221062-en>
- Twelve math myths (1999). Retrieved June 01, 2024 from <https://uaf.edu/deved/math/help-for-math-anxiety/12-math-myths/>.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση (κεφ.2). Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α, Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (σελ. 81 - 165). Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Vargas, R.A. (2021). A literature review on math anxiety and learning mathematics: A general overview. *Journal of Educational Research and Reviews*, 9(5), 102-108. http://dx.doi.org/10.33495/jerr_v9i5.21.112

- Voolich, E. (1993). Using biographies to humanize the mathematics class. *ArithmeticTeacher*, 41, 16-19.
- Wani, U. (2020). Math Anxiety: Cases, Symptoms and Strategies to Reduce. *Proceedings of the 9th National Conference on Mathematics Education, NCERT, RIE & Bhopal*, December 2020. ISBN No. 978-81-952542-3-1.
- Williams, J. & Choudry, S. (2016). Mathematics capital in the educational field: Bourdieu and beyond. *Research in Mathematics Education*, 18(1), 3-21. <http://dx.doi.org/10.1080/14794802.2016.1141113>
- Χατζηγεωργίου, Α. (1988). *Τα Μαθηματικά από την σκοπιά μαθητών λυκείου. Εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Ιωάννινα*. Ανακτήθηκε στις 01 Ιουνίου, 2024 από <http://www.hms.gr/apothema>
- Χατζηθεοχάρους Π. (2010). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Έργο: “Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης”, Αθήνα.
- Yasukawa, K., Rogers, A., Jackson, K., & Street, B. V. (2018). Numeracy as social practice. *In Mathematics Education and Society Conference (p. 145)*.
- Zhang W. & Zhang Q. (2010). Ethnomathematics and its Intergration within the Mathematics Curriculum. *Journal of Mathematics Education*, 3(1), 151-157.

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Γέφυρες Επικοινωνίας: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Πραγματολογική Επίγνωση στη Διδασκαλία της Αγγλικής στο Δημοτικό

Αγλαΐα Ρούκη

Περίληψη

Η διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο έχει πάψει να περιορίζεται στην εκμάθηση γραμματικών δομών και λεξιλογίου, εστιάζοντας πλέον στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων με έμφαση στη διαπολιτισμική κατανόηση και την πραγματολογική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ενίσχυση της πραγματολογικής επίγνωσης (pragmatic awareness) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή στην ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν και να ερμηνεύουν τη γλώσσα κατάλληλα ανάλογα με τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Μέσα από την παρουσίαση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναδεικνύεται η συμβολή της αυθεντικής επικοινωνίας, των σωμάτων κειμένων (corpora), των αυθεντικών διαλόγων και των δραματοποιημένων σεναρίων στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Επιπλέον, επισημαίνεται η σημασία της τεχνολογίας ως ενισχυτικού εργαλείου και της ανατροφοδότησης ως δυναμικής διαδικασίας για την ενδυνάμωση της μαθησιακής εμπειρίας. Η εργασία προτείνει έναν βιωματικό και μαθητοκεντρικό σχεδιασμό διδασκαλίας, ο οποίος γεφυρώνει το σχολικό περιβάλλον με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σύγχρονης κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: πραγματολογική επίγνωση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδασκαλία Αγγλικής, αυθεντική επικοινωνία, μαθητοκεντρική προσέγγιση

0.Εισαγωγή

Η εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει μετατοπιστεί από το παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης γραμματικο-συντακτικών κανόνων σε πιο επικοινωνιακές και παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, που αναγνωρίζουν την ανάγκη για γλωσσική, πολιτισμική και πραγματολογική ευαισθητοποίηση (Byram, 1997· Taguchi, 2015). Στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να διδάξει τη γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας,

αλλά και να ενισχύσει τη διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών και την ικανότητά τους να ερμηνεύουν νοήματα ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Kasper & Rose, 2002).

Η *πραγματολογική επίγνωση* (pragmatic awareness), δηλαδή η συνειδητοποίηση των μαθητών γύρω από το πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα σε διαφορετικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ευρύτερης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (intercultural communicative competence), η οποία μπορεί και πρέπει να καλλιεργείται από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ishihara & Cohen, 2010). Εντούτοις, η σχετική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια βαθμίδα παραμένει αποσπασματική, με έμφαση κυρίως σε φορμαλιστικά στοιχεία της γλώσσας, χωρίς επαρκή σύνδεση με τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και την πολυπολιτισμική τους καθημερινότητα (Taguchi & Roever, 2017).

Η ανάγκη για αυθεντική, 'νόημα-προσανατολισμένη' και πολιτισμικά ευαίσθητη γλωσσική διδασκαλία καθίσταται επιτακτική. Η χρήση αυθεντικών γλωσσικών δεδομένων, όπως σώματα κειμένων (corpora), ρεαλιστικοί διάλογοι και βιωματικές δραστηριότητες, μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στη σχολική τάξη και τον εξωσχολικό, πολυπολιτισμικό κόσμο των μαθητών. Παράλληλα, η τεχνολογία μπορεί να συμβάλει καταλυτικά στην ενίσχυση της πραγματολογικής επίγνωσης, παρέχοντας πρόσβαση σε πλούσιο επικοινωνιακό υλικό και υποστηρίζοντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της πραγματολογικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Αγγλικής στο δημοτικό σχολείο, παρουσιάζοντας πρακτικές εφαρμογές που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και προάγουν την αυθεντική επικοινωνία στο πλαίσιο ενός συμμετοχικού, πολιτισμικά ευαίσθητου περιβάλλοντος μάθησης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Πραγματολογική επίγνωση και γλωσσική εκπαίδευση

Η έννοια της πραγματολογικής επίγνωσης (pragmatic awareness) αναφέρεται στην ικανότητα του ομιλητή να αναγνωρίζει, να ερμηνεύει και να παράγει λόγο ο οποίος είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατάλληλος στα εκάστοτε συμφραζόμενα (Kasper & Rose, 2002). Η πραγματολογική επίγνωση δεν περιορίζεται στην απλή γνώση των λέξεων ή της γραμματικής, αλλά αφορά την ευαισθησία και την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και των επικοινωνιακών προθέσεων που διέπουν τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις. Με άλλα λόγια, είναι η συνειδητοποίηση του πώς η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πράξη και πώς οι ομιλητές προσαρμόζουν το λόγο τους ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και στις πολιτισμικές νόρμες των συνομιλητών τους.

Σε αντίθεση με τη *γλωσσική επάρκεια* (linguistic competence), η οποία εστιάζει στην τυπική γνώση των γραμματικών κανόνων, του λεξιλογίου και της φωνολογίας, η *πραγματολογική επίγνωση* δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες (Thomas, 1983). Αυτή η διάκριση βασίζεται στη θεωρία της επικοινωνιακής ικανότητας του Hymes (1972), που αναδεικνύει την ανάγκη η γλωσσική γνώση να συνδυάζεται με την ικανότητα κατάλληλης και αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο.

Όπως επισημαίνουν οι Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998), ακόμα και μαθητές που έχουν επιτύχει υψηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας ενδέχεται να παρουσιάζουν πραγματολογικά σφάλματα, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας τους. Τέτοια σφάλματα μπορεί να περιλαμβάνουν την αδυναμία να ερμηνεύσουν έμμεσες υπονοήσεις, να χρησιμοποιήσουν σωστά τις πράξεις λόγου (π.χ. αιτήσεις, ευχαριστίες, παρακλήσεις) ή να κατανοήσουν τις μη λεκτικές εκφράσεις και τα κοινωνικά σήματα που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο. Αυτό το φαινόμενο καταδεικνύει τη σχετική ανεξαρτησία της πραγματολογικής επίγνωσης από τη γλωσσική επάρκεια, υπογραμμίζοντας ότι η γνώση της γλώσσας από μόνη της δεν αρκεί για μια ολοκληρωμένη και αποτελεσματική επικοινωνία.

Στο πεδίο της διδακτικής της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, η πραγματολογική επίγνωση έχει αποκτήσει αυξημένο ερευνητικό και διδακτικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, καθώς θεωρείται κεντρικός παράγοντας για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης (Taguchi & Roever, 2017· Ishihara & Cohen, 2010). Η ικανότητα να κατανοεί και να παράγει κανείς γλωσσικές εκφράσεις που είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατάλληλες ενισχύει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και συμβάλλει στην αποφυγή παρεξηγήσεων και συγκρούσεων.

Πρόσφατες μελέτες (π.χ. Lee, 2020· Derakhshan & Arabmofrad, 2021) έχουν αναδείξει τη σημασία της ρητής διδασκαλίας πραγματολογικών στοιχείων μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων και υλικού που στοχεύουν στην ανάπτυξη της πραγματολογικής επίγνωσης οδηγεί σε σημαντική βελτίωση της κατανόησης και της παραγωγής έμμεσων νοημάτων, πράξεων λόγου όπως αιτήσεις, προτάσεις ή συγγνώμες, καθώς και στη διαχείριση της μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία παίζει κρίσιμο ρόλο στη συνολική επικοινωνία. Επίσης, η ρητή διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές για την αναγνώριση των επικοινωνιακών προθέσεων των συνομιλητών τους, κάτι που ενισχύει την κοινωνική τους ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Επιπλέον, η *πραγματολογική επίγνωση* συνδέεται στενά με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, που είναι απαραίτητη για την επιτυχή διαχείριση της επικοινωνίας σε έναν όλο και πιο παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Οι μαθητές που κατέχουν υψηλό επίπεδο πραγματολογικής επίγνωσης είναι σε θέση να αντιληφθούν και να σεβαστούν τις διαφορές στην επικοινωνιακή συμπεριφορά και στα κοινωνικά

πρότυπα άλλων πολιτισμών, γεγονός που προάγει τη διαπολιτισμική κατανόηση και τη συνεργασία.

Συνολικά, η ενίσχυση της πραγματολογικής επίγνωσης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης και μια απαραίτητη δεξιότητα για την αποτελεσματική και ευέλικτη χρήση της ξένης γλώσσας σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια

1.2 Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και γλωσσική επίγνωση

Η έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (intercultural communicative competence), όπως αναπτύχθηκε διεξοδικά από τον Byram (1997), αποτελεί μια πολυδιάστατη ικανότητα που υπερβαίνει τη στενή γνώση της γλώσσας και εστιάζει στην ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει αποτελεσματικά, με σεβασμό και ευαισθησία, σε διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει ένα σύνολο στάσεων, όπως η ανοιχτότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας, γνώσεων για πολιτισμικά πρότυπα και κοινωνικές πρακτικές, δεξιοτήτων διαλόγου και προσαρμογής της συμπεριφοράς, καθώς και κριτικής επίγνωσης, δηλαδή της ικανότητας να αναγνωρίζει κανείς τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και να τις αμφισβητεί (Byram, 1997). Μέσα από αυτήν την ολοκληρωμένη προσέγγιση, οι μαθητές και οι ομιλητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και να επιδεικνύουν σεβασμό και ευαισθησία κατά την επικοινωνία τους με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν πρέπει να θεωρείται ως απλή προσθήκη ή συμπλήρωμα στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά ως αναπόσπαστο και θεμελιώδες μέρος της επικοινωνιακής προσέγγισης (Porto & Zembylas, 2021). Η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας χωρίς ταυτόχρονη κατανόηση των πολιτισμικών πλαισίων όπου αυτή χρησιμοποιείται, περιορίζει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Η εκπαίδευση που εστιάζει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων βοηθά τους μαθητές να μην αντιμετωπίζουν απλώς τη γλώσσα ως σύστημα κανόνων, αλλά ως ζωντανό εργαλείο αλληλεπίδρασης που διαμορφώνεται μέσα από πολιτισμικές πρακτικές, κοινωνικούς ρόλους και ιστορικά συμφραζόμενα.

Η συσχέτιση μεταξύ διαπολιτισμικής και πραγματολογικής επίγνωσης είναι βαθιά αλληλένδετη και αμφίδρομη. Η πραγματολογική επίγνωση, που αφορά την ικανότητα χρήσης της γλώσσας με κοινωνικά και πολιτισμικά κατάλληλο τρόπο, εξαρτάται άμεσα από την κατανόηση των διαπολιτισμικών διαφορών στη χρήση του λόγου (Chen & Yang, 2022). Συγκεκριμένα, η γλωσσική συμπεριφορά όπως η έκφραση ευγένειας, οι επιταγές (requests), το χιούμορ, η ειρωνεία αλλά και η σιωπή αποκτούν διαφορετικές σημασίες και λειτουργίες ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, ενώ σε κάποιους πολιτισμούς η ευθεία έκφραση άποψης θεωρείται ένδειξη ειλικρίνειας

και σεβασμού, σε άλλους μπορεί να εκληφθεί ως αγένεια ή πρόκληση. Η ικανότητα να διαβάζει κανείς αυτά τα κοινωνικά και πολιτισμικά σήματα και να προσαρμόζει ανάλογα τον τρόπο επικοινωνίας του είναι ουσιαστική για την αποφυγή παρεξηγήσεων και τη διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Επομένως, η ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας δεν αποτελεί απλώς μια γλωσσική δεξιότητα, αλλά ταυτόχρονα και άσκηση ενσυναίσθησης και πολιτισμικής επίγνωσης. Αυτή η διάσταση καθιστά την πραγματολογία κρίσιμο στοιχείο για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, ειδικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως αυτά που συναντώνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε τάξεις με μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία, την αποδοχή της διαφορετικότητας και να μειώσουν τις συγκρούσεις που προκύπτουν από λανθασμένες ερμηνείες γλωσσικών και κοινωνικών σημάτων.

Συνολικά, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και η γλωσσική επίγνωση συνιστούν βασικούς πυλώνες για τη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς προάγουν όχι μόνο τη γλωσσική επάρκεια αλλά και την κοινωνική και πολιτισμική ευαισθησία, απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχή επικοινωνία σε έναν παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό κόσμο.

1.3 Ηλικιακές δυνατότητες και η σημασία της έγκαιρης καλλιέργειας

Παρά το γεγονός ότι η πραγματολογική διδασκαλία παραδοσιακά θεωρείται περισσότερο κατάλληλη για μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως το γυμνάσιο ή το λύκειο, σύγχρονες επιστημονικές μελέτες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν την ικανότητα των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναπτύξουν πραγματολογική επίγνωση, εφόσον τους παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα και υποστηρικτικές συνθήκες μάθησης (Cekaite & Evaldsson, 2020· Taguchi, 2018). Οι μικροί μαθητές, παρά τη φαινομενική απλότητα της γλωσσικής τους ανάπτυξης, μπορούν να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες της πραγματολογίας όπως η κατανόηση έμμεσων νοημάτων, η αναγνώριση και παραγωγή 'ευγενικών στρατηγικών', η χρήση υπονοουμένων αλλά και απλών μορφών ειρωνείας, μέσα από δομημένες και στοχευμένες διδακτικές δραστηριότητες.

Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη γλωσσική ωριμότητα του παιδιού, αλλά προϋποθέτει ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ενσυνείδητη διδασκαλία με έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος καλείται να ενσωματώσει στην καθημερινή διδασκαλία υλικό και δραστηριότητες που προάγουν την κατανόηση των συμφραζομένων, την ευαισθητοποίηση απέναντι σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες, και την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής μη ρητών νοημάτων.

Επιπλέον, η έγκαιρη εισαγωγή πραγματολογικών στόχων στην εκπαίδευση των μικρών μαθητών έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται άμεσα με σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη τόσο στην κοινωνική όσο και στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με έρευνες όπως αυτή των Rose & Gánem-Gutiérrez (2019), η καλλιέργεια της πραγματολογικής επίγνωσης από μικρή ηλικία ενισχύει την κοινωνική αντίληψη των παιδιών, δηλαδή την ικανότητά τους να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις ανάγκες των άλλων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, αφού τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαφωνίες και τις παρεξηγήσεις μέσα από κατάλληλες γλωσσικές και κοινωνικές στρατηγικές.

Παράλληλα, η πραγματολογική διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ευελιξίας, δηλαδή της ικανότητας των μαθητών να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των συνομιλητών τους. Η γλωσσική ευελιξία αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχή επικοινωνία και κοινωνική ένταξη, ιδίως σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα όπου η κατανόηση και η σεβασμός προς τις πολιτισμικές διαφορές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία.

Συνολικά, η έγκαιρη καλλιέργεια της πραγματολογικής επίγνωσης μέσα από στοχευμένες διδακτικές πρακτικές όχι μόνο ενισχύει τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, αλλά και συμβάλλει στην ανάπτυξη κρίσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων, υποστηρίζοντας έτσι μια ολιστική προσέγγιση στη γλωσσική και προσωπική τους εξέλιξη.

1.4 Η συμβολή των σωμάτων κειμένων (corpora) και της τεχνολογίας

Η χρήση σωμάτων κειμένων (corpora) στην πραγματολογική διδασκαλία αποτελεί μία καινοτόμα και επιστημονικά τεκμηριωμένη πρακτική που προσφέρει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς άμεση πρόσβαση σε αυθεντικά δεδομένα επικοινωνίας, προερχόμενα από ποικίλες πηγές και πραγματικά συμφραζόμενα. Τα σώματα κειμένων, τα οποία περιλαμβάνουν τεράστιους όγκους γραπτού και προφορικού λόγου, δίνουν τη δυνατότητα να μελετηθούν με συστηματικό τρόπο οι γλωσσικές χρήσεις, οι 'πράξεις λόγου', οι 'λεξιπραξιακές στρατηγικές' αλλά και τα επικοινωνιακά πρότυπα που εφαρμόζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και πολιτισμικά πλαίσια (Römer, 2023· Pérez-Paredes, 2020).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των corpora στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανοίγει νέους ορίζοντες, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα όπως αυτή χρησιμοποιείται πραγματικά, όχι μόνο ως θεωρητικό αντικείμενο, αλλά ως ζωντανή κοινωνική πράξη. Μέσα από τη μελέτη και ανάλυση αυθεντικών παραδειγμάτων, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν πράξεις λόγου όπως αιτήσεις, παρακλήσεις, συγγνώμες ή ευχαριστίες, ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με 'λεξιπραξιακές στρατηγικές' που καθορίζουν τον τόνο, την ευγένεια και τη σκοπιμότητα των εκφράσεων. Η προσέγγιση

αυτή διευκολύνει την ανάπτυξη πραγματολογικής επίγνωσης σε ρεαλιστικά συμφραζόμενα, ενισχύοντας την επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών (Römer, 2023).

Παράλληλα, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως καταλύτης για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων και τη γενικότερη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Μέσω διαδραστικών εργαλείων, εκπαιδευτικών λογισμικών, βίντεο και ηχητικών αποσπασμάτων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες που προσομοιώνουν αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, κάνοντας την εκμάθηση πιο ζωντανή και προσιτή (Lee, 2022· Godwin-Jones, 2021). Τέτοια ψηφιακά μέσα ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης όπου η γλώσσα δεν είναι απλώς αντικείμενο γνώσης, αλλά εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Επιπρόσθετα, οι σύγχρονες πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης διευρύνουν τις δυνατότητες της διδασκαλίας, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να επικοινωνούν και να συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο, να ανταλλάσσουν γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες και να αναπτύσσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες. Η χρήση podcasts και άλλων πολυτροπικών υλικών (όπως εικόνες, βίντεο, κείμενα, ηχητικά αποσπάσματα) προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη γλωσσική εμπειρία, ενισχύοντας την κατανόηση του λόγου σε ποικίλα επίπεδα και διευρύνοντας την έκθεση των μαθητών σε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές πρακτικές.

Συνολικά, η συνδυασμένη χρήση σωμάτων κειμένων και τεχνολογίας στη διδακτική της πραγματολογίας όχι μόνο αναβαθμίζει τη μάθηση, αλλά και προετοιμάζει τους μαθητές για τις προκλήσεις της σύγχρονης, πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου η ευελιξία στη γλωσσική χρήση και η διαπολιτισμική κατανόηση είναι απαραίτητες δεξιότητες.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Ε' και Στ' τάξη ενός δημόσιου ελληνικού δημοτικού σχολείου, στο μάθημα των Αγγλικών, εντασσόμενη σε διαθεματικές δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της οργανώθηκαν με γνώμονα τις αρχές της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, της πραγματολογικής και διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, καθώς και της ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων ως ενισχυτικών μέσων στην κατάκτηση της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών. Η διάρκεια της πρακτικής ήταν τέσσερις εβδομάδες, με δύο 45λεπτες διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα. Η μαθητική ομάδα αποτελείτο από 36 μαθητές και μαθήτριες διαφορετικού πολιτισμικού και κοινωνικού προφίλ, ορισμένοι εκ των οποίων είχαν ενταχθεί πρόσφατα στο ελληνικό σχολείο, γεγονός που ενίσχυσε περαιτέρω την ανάγκη για διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική.

Η διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε συνδυάζει τη ρητή (explicit) διδασκαλία πραγματολογικών στοιχείων με στρατηγικές καθοδηγούμενης ανακάλυψης (guided discovery learning), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η οργάνωση της πρακτικής βασίστηκε σε τέσσερις φάσεις: προδιάγνωση – εισαγωγή, διδασκαλία – ενσωμάτωση, βιωματική εφαρμογή, και αναστοχασμός – αξιολόγηση. Κάθε φάση είχε διαφορετικούς παιδαγωγικούς στόχους και αξιοποιούσε συγκεκριμένα εργαλεία.

Στην πρώτη φάση, η οποία είχε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, πραγματοποιήθηκε διάγνωση των προκαταρκτικών γνώσεων και στάσεων των μαθητών σχετικά με την ευγένεια στην επικοινωνία, τις μορφές έμμεσου λόγου και την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών στον τρόπο έκφρασης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, προσαρμοσμένο στη γνωστική τους ηλικία, με σενάρια επιλογής απαντήσεων (multiple choice) και ερωτήσεις τύπου «τι θα έλεγες αν...», ώστε να αποτυπωθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν αυθόρμητα. Στη συνέχεια, μέσα από μια κατευθυνόμενη συζήτηση στην τάξη, εντοπίστηκαν βασικές παρανοήσεις, όπως η ερμηνεία άμεσων αρνήσεων ως αγένεια ή η δυσκολία κατανόησης έμμεσων προτάσεων, π.χ. “Would you like to...?”, “Maybe we could...”

Η δεύτερη φάση, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών, εστίασε στην κατανόηση και ανάλυση αυθεντικών γλωσσικών δεδομένων. Οι μαθητές παρακολούθησαν αποσπάσματα από διαλόγους σε παιδικά προγράμματα (π.χ. «Arthur», «Peppa Pig») και ηχητικά από πραγματικές συνομιλίες αγγλόφωνων παιδιών (επεξεργασμένα για εκπαιδευτική χρήση). Οι διάλογοι συνοδεύονταν από απλοποιημένα corpus-based φύλλα εργασίας, βασισμένα σε καταγεγραμμένα μοτίβα λόγου από παιδικά υποσώματα του COCA και του CHILDES. Οι μαθητές ανέλυσαν τις εκφράσεις που χρησιμοποιούνταν για ευγενική απόρριψη, προτάσεις, συγκατάθεση ή διαφωνία, και συζήτησαν τις εναλλακτικές αποδόσεις στην ελληνική γλώσσα. Το περιβάλλον μάθησης υποστηρίχθηκε από τη χρήση του EdPuzzle για ενσωματωμένες ερωτήσεις σε βίντεο και του Kahoot για ενίσχυση της κατανόησης μέσω παιχνιδοποιημένης ανατροφοδότησης.

Στην τρίτη φάση, διάρκειας τριών διδακτικών ωρών, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες για τη δημιουργία και δραματοποίηση πρωτότυπων διαλόγων. Τα σενάρια δόθηκαν μερικώς δομημένα ώστε να καθοδηγήσουν τη γλωσσική παραγωγή, χωρίς να περιορίζουν τη δημιουργικότητα. Παραδείγματα περιλάμβαναν καταστάσεις όπως «πρόσκληση σε πάρτι με ευγενική άρνηση», «συνεργασία για εργασία με διαφωνία», ή «πρόταση βόλτας που απορρίπτεται έμμεσα». Οι μαθητές καθόρισαν τους ρόλους, πρόβαλαν τον διάλογο και τον παρουσίασαν στην ολομέλεια, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο τι λέγεται αλλά και στο πώς λέγεται – τον τόνο φωνής, τις χειρονομίες, τις παύσεις. Κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως υποστηρικτικός και διαμεσολαβητικός, παρεμβαίνοντας μόνο όπου κρίθηκε απαραίτητο για λόγους κατανόησης ή διαπολιτισμικής διευκρίνισης.

Η τέταρτη φάση, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών, αφορούσε την αναστοχαστική συζήτηση και την αξιολόγηση της εμπειρίας. Οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις μεταγλωσσικής επίγνωσης, του τύπου «Γιατί είναι προτιμότερο να πεις “I’m afraid I can’t” αντί “No” όταν απορρίπτεις μια πρόσκληση;» ή «Πώς θα ένιωθες αν κάποιος σου μιλούσε με αυτόν τον τρόπο;». Η συζήτηση επικεντρώθηκε στη διάκριση μεταξύ γραμματικής ορθότητας και κοινωνικής αποδεκτότητας. Επιπλέον, οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα διαδραστικό αυτοαξιολογικό κουίζ μέσω της πλατφόρμας Wordwall, το οποίο λειτουργούσε και ως έμμεσο εργαλείο αποτύπωσης της προόδου τους. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός διατήρησε αναστοχαστικό ημερολόγιο (reflective journal), στο οποίο κατέγραφε αντιδράσεις μαθητών, ενδείξεις πραγματολογικής επίγνωσης και αναδυόμενες μορφές μεταγλωσσικού σχολιασμού.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της πρακτικής εδράζονται θεωρητικά στη ρητή διδασκαλία της πραγματολογίας (explicit instruction), η οποία, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, έχει θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο απόκτησης λειτουργικών μορφών λόγου και κοινωνικής καταλληλότητας (Rose, 2023· Youn & Kerekes, 2020· Taguchi, 2018). Επίσης, βασίζεται σε αρχές της μαθητοκεντρικής και συνεργατικής μάθησης, σε συνδυασμό με μεταγλωσσικές και πολιτισμικά ευαίσθητες στρατηγικές. Η χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείου ενίσχυσης της επεξεργασίας του γλωσσικού ερεθίσματος και ως διαύλου αλληλεπίδρασης αποτελεί βασική συνιστώσα της εφαρμογής, επιτρέποντας διαφοροποιημένη πρόσβαση στο περιεχόμενο, ανάπτυξη της αυτονομίας και ενίσχυση της πολυτροπικής μάθησης (Godwin-Jones, 2021· Lee, 2022).

Τέλος, η μεθοδολογική επιλογή της δράσης σε μικρές ομάδες, της ανάλυσης αυθεντικού λόγου και της δραματοποίησης καθιστά την εμπειρία βιωματική και ενισχύει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Η πραγματολογική επίγνωση, αντί να προσεγγίζεται ως αφηρημένη θεωρία, αποκτά νόημα και λειτουργικότητα μέσα από τη συστηματική πρακτική και τον κοινωνικό διάλογο στην τάξη.

3. Αποτελέσματα

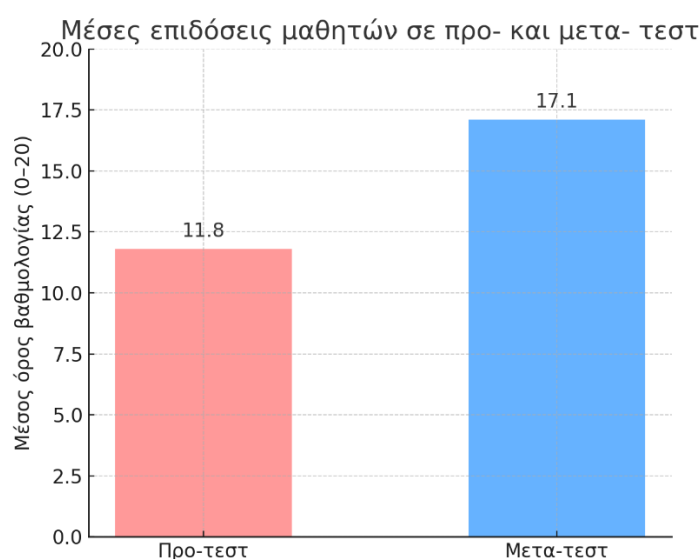
Η αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής βασίστηκε σε συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, προκειμένου να αποτυπωθεί η συνολική επίδραση της παρέμβασης στη γλωσσική συμπεριφορά και την πραγματολογική επίγνωση των μαθητών. Η αξιολόγηση σχεδιάστηκε με γνώμονα τη μεθοδολογία *μικτών προσεγγίσεων* (mixed methods), αξιοποιώντας τυποποιημένα εργαλεία μέτρησης, αναστοχαστικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού, προφορικές παρατηρήσεις και γραπτή ανατροφοδότηση από τους μαθητές.

Στο επίπεδο της ποσοτικής αποτίμησης, οι μαθητές συμμετείχαν σε προ- και μετα-τεστ διάρκειας 25 λεπτών, τα οποία περιλάμβαναν ασκήσεις αναγνώρισης πράξεων λόγου, επιλογής κατάλληλου εκφωνήματος με βάση κοινωνικά συμφραζόμενα, και κατανόησης έμμεσων νοημάτων. Τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική βελτίωση

στην επίδοση των μαθητών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η μέση βαθμολογία στο προ-τεστ ήταν 11,8 (με τυπική απόκλιση 2,6), ενώ στο μετα-τεστ αυξήθηκε στις 17,1 μονάδες (με τυπική απόκλιση 1,9). Η διαφορά των μέσων τιμών (5,3 μονάδες) θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) βάσει δοκιμής t για εξαρτημένα δείγματα. Η μείωση της τυπικής απόκλισης υποδηλώνει επίσης μεγαλύτερη συνοχή στις επιδόσεις, γεγονός που αποδίδεται στη συστηματική και καθολική εφαρμογή των πραγματολογικών στόχων διδασκαλίας.

Η σύγκριση των μέσων όρων παρουσιάζεται και στο ακόλουθο γράφημα, το οποίο αποτυπώνει οπτικά την αξιοσημείωτη πρόοδο των μαθητών.

Εικόνα 1: Γράφημα ράβδων – Μέσες επιδόσεις μαθητών σε προ- και μετα- τεστ



Στο ποιοτικό επίπεδο, η ανάλυση βασίστηκε στην παρατήρηση γλωσσικών μεταβολών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, καθώς και σε καταγεγραμμένα παραδείγματα αυθόρμητης χρήσης πραγματολογικά κατάλληλων εκφράσεων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μαθητή της Στ' τάξης, ο οποίος, κατά την αρχική φάση των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούσε την απλή λέξη "No" για να απορρίψει προσκλήσεις ή προτάσεις. Στην τελική φάση της εφαρμογής, ο ίδιος μαθητής χρησιμοποίησε αυθόρμητα την έκφραση "I'd love to, but I have to study," υποδεικνύοντας όχι μόνο πρόσκτηση γλωσσικής δομής αλλά και κατανόηση της λειτουργίας της έμμεσης άρνησης ως στρατηγικής ευγένειας.

Παρόμοια παραδείγματα καταγράφηκαν σε δραματοποιημένες σκηνές, όπου μαθητές επέλεξαν να πουν "Maybe we can do it later" ή "Would you mind if we tried something else?" αποφεύγοντας άμεσες εκφράσεις όπως "I don't want to" ή "No, I don't like it," που κυριαρχούσαν κατά την αρχική φάση. Η διαφοροποίηση αυτή μαρτυρά την εσωτερίκευση πραγματολογικών στρατηγικών, στοιχείο που συνδέεται

άμεσα με τις θεωρίες των Kasper & Rose (2002) και Taguchi (2018) για την ανάπτυξη της πραγματολογικής επίγνωσης σε μαθητές δεύτερης γλώσσας.

Η επεξεργασία των σχολίων των μαθητών από ερωτηματολόγιο κλειστού και ανοικτού τύπου έδειξε επίσης ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Πάνω από το 90% των μαθητών δήλωσαν ότι αισθάνονται περισσότερο σίγουροι όταν χρειάζεται να εκφραστούν στα Αγγλικά σε κοινωνικές καταστάσεις, ενώ το 83% ανέφερε ότι η συμμετοχή σε δραματοποιήσεις και ομαδικές συζητήσεις τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα πώς «λειτουργεί» η ευγένεια στη γλώσσα. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα γραπτά τους σχόλια περιλαμβάνουν: «Έμαθα ότι δεν χρειάζεται να πεις “όχι” κατευθείαν, υπάρχει πιο ωραίος τρόπος»· «Στην αρχή δεν καταλάβαινα γιατί έλεγαν “I’m afraid”, αλλά τώρα ξέρω ότι είναι τρόπος να πεις κάτι αρνητικό χωρίς να φανείς αγενής»· «Μου άρεσε που μιλούσαμε σαν “κανονικοί Άγγλοι”».

Στο επίπεδο της γενικότερης μαθησιακής συμπεριφοράς, καταγράφηκαν αλλαγές όχι μόνο στο γλωσσικό ρεπερτόριο αλλά και στη στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση της Αγγλικής. Ενώ στην αρχική φάση αρκετοί μαθητές απέφευγαν να συμμετάσχουν σε προφορικές δραστηριότητες από φόβο για λάθη, στην τελική φάση επέλεγαν αυθόρμητα να αναλάβουν ρόλους και να δοκιμάσουν νέες εκφράσεις. Αυτή η αλλαγή σχετίζεται με την αυξημένη αίσθηση ασφάλειας και την αποδοχή της επικοινωνιακής αποτυχίας ως στοιχείου της μαθησιακής διαδικασίας (Derakhshan & Arabmofrad, 2021· Dornyei & Ushioda, 2021).

Τα αποτελέσματα της παρούσας πρακτικής ενισχύουν τη θέση της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι η πραγματολογική διδασκαλία, ακόμη και σε μικρές ηλικίες, μπορεί να οδηγήσει σε ποιοτική βελτίωση της επικοινωνιακής επίδοσης, αρκεί να ενσωματώνεται σε μαθητοκεντρικά και αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Rose, 2023· Taguchi & Roever, 2017· Ishihara & Cohen, 2010). Παράλληλα, καταδεικνύουν τη σημασία της τεχνολογίας και της δραματοποίησης ως μηχανισμών που καθιστούν το γλωσσικό φαινόμενο ορατό, χειροπιαστό και βιωματικά προσεγγίσιμο για τον μικρό μαθητή.

4. Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας διδακτικής παρέμβασης επιβεβαιώνουν τη θέση της σύγχρονης βιβλιογραφίας ότι η πραγματολογική επίγνωση είναι μια δεξιότητα καλλιεργήσιμη ήδη από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Taguchi, 2018· Ishihara & Cohen, 2010). Η στατιστικά σημαντική βελτίωση των μαθητών στις μεταγνωστικές ασκήσεις, καθώς και τα παραδείγματα αυθόρμητης χρήσης έμμεσων και ευγενικών στρατηγικών, αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ρητής διδασκαλίας σε συνδυασμό με βιωματικές πρακτικές, όπως η δραματοποίηση και η χρήση αυθεντικού υλικού. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η πραγματολογική γνώση δεν είναι υποπροϊόν της γλωσσικής επάρκειας, αλλά απαιτεί στοχευμένη και συστηματική διδασκαλία (Kasper & Rose, 2002· Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998).

Επιπλέον, η χρήση σωμάτων κειμένων και η ένταξη τεχνολογικών εργαλείων (όπως EdPuzzle, Kahoot και Wordwall) συνέβαλαν καθοριστικά στην ενίσχυση της γλωσσικής ευαισθητοποίησης, προσφέροντας στους μαθητές αυθεντικά ερεθίσματα και ποικιλία τροπών εμπλοκής. Η πολυτροπική παρουσίαση της γλώσσας, μέσα από εικόνα, ήχο και διαδραστικότητα, όχι μόνο υποστηρίζει διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Godwin-Jones, 2021), αλλά και καθιστά την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας νοηματοδοτημένη και κοινωνικά προσδιορισμένη.

Σημαντική διάσταση της συζήτησης αποτελεί επίσης η διαπολιτισμική διάσταση της επικοινωνιακής ικανότητας. Όπως υποστηρίζει ο Byram (1997), η αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί να αποκοπεί από την πολιτισμική κατανόηση. Οι δραστηριότητες που ενσωμάτωναν πολιτισμικά πλαίσια (π.χ. παραδείγματα από αγγλόφωνες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις) έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές όχι μόνο να μάθουν πώς να εκφράζονται, αλλά και να αναστοχαστούν πάνω σε διαφορετικά συστήματα αξιών, τρόπους ευγένειας και κοινωνικούς κώδικες. Η μετατόπιση από την κυριολεκτική ερμηνεία στην κοινωνικοπραγματολογική σημασία της γλώσσας υποδηλώνει εσωτερίκευση της διαπολιτισμικής επίγνωσης, δηλαδή την ικανότητα προσαρμογής του λόγου σε διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα (Chen & Yang, 2022).

Επιπροσθέτως, η σταδιακή μετακίνηση των μαθητών από την ακατέργαστη γλωσσική χρήση (π.χ. "No") σε δομές μετριασμένης άρνησης (π.χ. "I'd love to, but...") αποτελεί σαφές δείγμα πραγματολογικής προόδου. Η χρήση αυτών των στρατηγικών ευγένειας όχι μόνο βελτιώνει τη διαπροσωπική επικοινωνία αλλά αντανακλά και ανεπτυγμένη κοινωνική επίγνωση (Thomas, 1983). Το γεγονός ότι οι μαθητές επέλεξαν αυθόρμητα τέτοιες εκφράσεις, χωρίς καθοδήγηση στη φάση της δραματοποίησης, τεκμηριώνει τη μετάβαση από τη ρητή γνώση στη λειτουργική χρήση (Taguchi & Roeber, 2017).

Αξιοσημείωτη είναι και η ενίσχυση της μαθητικής αυτοπεποίθησης. Η μείωση του άγχους παραγωγής λόγου και η αυξημένη συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες δηλώνουν μεταστροφή στη μαθησιακή ταυτότητα του παιδιού-χρήστη της γλώσσας, όπως έχει περιγραφεί από ερευνητές όπως οι Dornyei & Ushioda (2021), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον ασφαλούς πειραματισμού ενισχύει τη γλωσσική αυτονομία.

Αξιολογώντας τη συνολική παιδαγωγική προσέγγιση, επιβεβαιώνεται ότι η σύνθεση ρητής διδασκαλίας, αυθεντικών δεδομένων, ομαδικής εργασίας και τεχνολογικής ενίσχυσης δημιουργεί ένα γόνιμο περιβάλλον για την ανάπτυξη όχι μόνο γλωσσικών αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η πραγματολογική επίγνωση παύει να είναι αφηρημένη θεωρία και μετατρέπεται σε λειτουργικό εργαλείο επικοινωνίας.

5. Επίλογος

Η παρούσα εργασία κατέδειξε τη σημασία της ενσωμάτωσης της πραγματολογικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης στην εκμάθηση της Αγγλικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τη χρήση αυθεντικού υλικού, τεχνολογίας και βιωματικών μεθόδων, αποδείχθηκε ότι οι μικροί μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν ουσιαστικές επικοινωνιακές δεξιότητες και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με κοινωνικά και πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους. Η μεταστροφή τους προς πιο ευγενικές και έμμεσες εκφράσεις λόγου, καθώς και η αυξημένη εμπλοκή τους στις δραστηριότητες, επιβεβαιώνουν τη δυναμική της πραγματολογικής διδασκαλίας.

Η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας δεν είναι απλώς γλωσσικός στόχος, αλλά συμβάλλει συνολικά στη διαμόρφωση πολιτισμικά ευαίσθητων, ενσυναισθητικών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών. Επιπλέον, η εφαρμογή στρατηγικών συμπεριληπτικής γλώσσας μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για την καταπολέμηση των έμφυλων ανισοτήτων ήδη από την παιδική ηλικία.

Η εργασία προτείνει την επέκταση τέτοιων παρεμβάσεων σε μεγαλύτερη κλίμακα, την ανάπτυξη στοχευμένου διδακτικού υλικού με βάση αυθεντικά σώματα κειμένων, και τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πραγματολογίας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και γλωσσικής ισότητας.

Βιβλιογραφία

- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? *Pragmatics and Language Learning*, 9, 21–41.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cekaite, A., & Evaldsson, A.-C. (2020). Language socialization and embodied action in interaction with children. *Research on Children and Social Interaction*, 4(1), 7–27. <https://doi.org/10.1558/rcsi.39774>
- Chen, J., & Yang, L. (2022). Investigating the development of pragmatic competence in EFL learners: A longitudinal study. *Journal of Pragmatics*, 192, 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.03.002>
- Derakhshan, A., & Arabmofrad, A. (2021). The role of pragmatic awareness in EFL learners' communicative competence. *Language Related Research*, 12(1), 25–46.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315183201>
- Godwin-Jones, R. (2021). Language learning and the digital age: Toward learner agency and autonomy. *Language Learning & Technology*, 25(3), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.llate.2021.12.002>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Pearson Education.

- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Lee, J. (2020). Digital pragmatics and EFL instruction: A study of learner interaction with online corpora. *System*, 91, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Lee, J. (2022). Designing tasks for pragmatic learning with digital tools: Challenges and recommendations. *Language Teaching Research*, 26(1), 5–24.
- Pérez-Paredes, P. (2020). *Corpus linguistics and English language teaching: Perspectives, issues and debates*. Bloomsbury Academic.
- Porto, M., & Zembylas, M. (2021). Intercultural citizenship in the English language classroom: Pedagogical principles. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 133–148.
- Römer, U. (2023). Corpus-based approaches to pragmatic competence in ELT. *ELT Journal*, 77(1), 10–19. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac058>
- Rose, K. R. (2023). *Second language pragmatic instruction: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Rose, K. R., & Gánem-Gutiérrez, A. (2019). Teaching pragmatics in primary schools: Evidence from task-based instruction. *System*, 82, 50–62.
- Sunderland, J. (2006). *Language and gender: An advanced resource book*. Routledge.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50.
- Taguchi, N. (2018). Explicit instruction of pragmatics: What it is, and does it work? In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (pp. 416–432). Routledge.
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.
- Youn, S. J., & Kerekes, J. (2020). The effectiveness of task-based pragmatics instruction. *Applied Pragmatics*, 2(2), 119–142.

Φοιτήτριες Ρομά: Εμπειρίες Αντιτσιγγανισμού στο Σχολικό Πλαίσιο

Σκούρτη Χαρά

Περίληψη

Το παρακάτω κείμενο αφορά ενότητα διδακτορικής διατριβής. Μέσα από μία ποιοτική έρευνα με 21 ημιδομημένες συνεντεύξεις με γυναίκες Ρομά που φοιτούν ή έχουν φοιτήσει στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξετάζονται οι εμπειρίες 'αντιτσιγγανισμού' που βίωσαν οι φοιτήτριες Ρομά στο σχολικό πλαίσιο, εστιάζοντας στις προκλήσεις και τους μηχανισμούς αντίστασης που ανέπτυξαν. Μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των συνομιλητριών, αναδεικνύονται οι διακρίσεις, τα στερεότυπα και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν τα υποκείμενα από πολύ νωρίς στην εκπαιδευτική τους πορεία, ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον δομικό χαρακτήρα του αντιτσιγγανισμού στην εκπαίδευση, καθώς και τη σημασία της κοινωνικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης για τη σχολική επιτυχία.

Λέξεις Κλειδιά: Φοιτήτριες Ρομά, Αντιτσιγγανισμός, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Γυναίκες Ρομά στην Ελλάδα, Εκπαιδευτική Επιτυχία

0.Εισαγωγή

Οι Ρομά στην Ευρώπη αποτελούν ομάδες που ετεροπροσδιορίζονται και αυτοπροσδιορίζονται ως Γύφτοι, Τσιγγάνοι, Bohemiens, Gitani, Gitanos, Sinti, Kale. Εκτιμάται ότι ήρθαν για πρώτη φορά στην Ευρώπη τον 14^ο αιώνα (Council of Europe, 2006) και από τότε συχνά βιώνουν τον ρατσισμό και τον αποκλεισμό, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να ζουν σε συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης (Council of Europe, n.d.)

Όσον αφορά την Ελλάδα, ο πληθυσμός των ομάδων Ρομά υπολογίζεται ότι κυμαίνεται από 180.000 έως και 365.000 (JustROM 2, 2018), με την πλειοψηφία να κατοικεί στις περιοχές της βόρειας Ελλάδας, τη βορειοδυτική Πελοπόννησο, την Ήπειρο, τη Θεσσαλία και την Αττική (JustROM 2, 2018· Ειδική Γραμματεία Ρομά, 2017) και τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να βρίσκεται σε περιοχές μεγάλων αστικών κέντρων, καθώς και σε περιοχές με περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης.

Οι Ρομά χωρίζονται σε ομάδες και υποομάδες ανάλογα με χαρακτηριστικά όπως η θρησκεία, η γλώσσα, η απασχόληση, η συσχέτιση που έχουν με τα εθνικά κράτη αλλά και τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινωνία (Parthenis & Fragoulis, 2016). Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες Ρομά στην Ελλάδα χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: α) μετακινούμενοι πληθυσμοί, δηλαδή πληθυσμοί που ταξιδεύουν για λόγους εργασίας από περιοχή σε περιοχή, β) μόνιμα

εγκατεστημένες κοινότητες σε καταυλισμούς, οι οποίες ζουν εκτός της πόλης σε συνθήκες ακραίας φτώχειας, γ) Ρομά μετανάστες, δ) Μουσουλμάνοι Ρομά που ζουν στην Θράκη και ε) άνθρωποι με ρόμικη καταγωγή που πλέον δεν αυτοπροσδιορίζονται ως Ρομά (JustROM 2, 2018). Περίπου το 70% των ομάδων Ρομά στην Ελλάδα είναι μόνιμα εγκατεστημένοι σε διάφορες περιοχές της χώρας και έπειτα το 22% ζει καταυλισμούς στα περίχωρα της πόλης, τους οποίους τους έχουν στήσει οι ίδιοι (Μαρκου, 2008· Παπακωνσταντίνου & Παπαντωνίου, 2000). Οι συνθήκες ζωής των Ρομά είναι αρκετά δύσκολες, ιδιαίτερες δυσκολίες όμως παρατηρούνται στους καταυλισμούς, καθώς υπάρχουν μεγάλες ελλείψεις σε δομές, ανθυγιεινές συνθήκες, και έλλειψη σε νερό και ηλεκτρισμό.

Μέχρι το 1955, οι Ρομά δεν είχαν ιθαγένεια και το καθεστώς τους ρυθμιζόταν με βάση εκείνο των αλλοδαπών (Ηλιάδης, 2020). Στη συνέχεια αναγνωρίστηκαν ως Έλληνες πολίτες, αλλά μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 70' τους δόθηκε μαζικά η ιθαγένεια, έπειτα από ανάγκη της χώρας να συμμορφωθεί στα διεθνή πλαίσια.

0.1 Ρομά και εκπαίδευση

Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι Ρομά, διαχρονικά υποεκπροσωπούνται. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, μέχρι το 1997, το 60-80% των Ρομά από 21-50 ετών δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ τους το σχολείο, ενώ μέχρι και το 2017 καταγραφόταν το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής των παιδιών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα 69%, όταν ο μέσος όρος σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν 90% (Ειδική Γραμματεία Ρομά, 2017· Μαυρομαμάτης, 2008).

Σχετικά με τις γυναίκες Ρομά και την εκπαίδευσή τους, το φύλο τους καθώς και άλλες συνιστώσες της ταυτότητάς τους, όπως η θρησκεία τους και η πολιτισμική τους καταγωγή παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία (Spencer, et al., 1999· Steele & Aronson, 1995). Τα κορίτσια Ρομά, σύμφωνα με τους ρόλους που απορρέουν από το φύλο τους αναμένεται να παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη συνέχεια της φοίτησής τους στο σχολείο (Alvarez-Roldan, et al., 2018). Οι γονείς, από τη στιγμή που οι ίδιες εισέρχονται στην εφηβεία, για να διασφαλίσουν την αθωότητα και την παρθενία τους τις σταματούν από το σχολείο, και τις θέτουν υπεύθυνες για τη φροντίδα του νοικοκυριού (Banks, 2019). Ανάμεσα στους λόγους που τα κορίτσια Ρομά σταματούν τη φοίτησή τους είναι γιατί οι γονείς τους, είτε δεν δίνουν αξία στην εκπαίδευσή τους (Alvarez-Roldan, et al., 2018), είτε γιατί υπάρχει ο φόβος έκθεσης σε αξίες διαφορετικές από αυτές της κοινότητας, είτε ακόμη γιατί το σχολείο της δευτεροβάθμιας θα βρίσκεται μακριά από τη γειτονιά (Zahona, 2016), κάτι που σημαίνει ότι τα κορίτσια θα αντιμετωπίζουν περισσότερους κινδύνους μακριά από την κοινότητά τους.

1.Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Στερεότυπα, Προκαταλήψεις και Αντιστοιγανισμός

Τα στερεότυπα συνιστούν γνωστικές δομές που εξυπηρετούν την εγγενή νοητική και ψυχολογική ανάγκη του ανθρώπου να ταξινομεί και να απλοποιεί την περίπλοκη κοινωνική πραγματικότητα (Augoustinos & Walker, 1998). Αποτελούν τις διανοητικές εικόνες ή αναπαραστάσεις που αφορούν συγκεκριμένες ομάδες και τα μέλη τους, ενώ η διαδικασία της 'στερεοτυποποίησης' περιγράφει τον τρόπο, με τον οποίο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων εκλαμβάνονται μέσω γενικεύσεων που εδράζονται σε υπερκείμενες κατηγορίες (Augoustinos & Walker, 1998). Οι ομάδες κατηγοριοποιούνται βάσει χαρακτηριστικών όπως η ηλικία, το φύλο και η κοινωνική τάξη.

Τη δεκαετία του 1950, τα στερεότυπα –είτε θετικής είτε αρνητικής φύσης– θεωρούνταν υπερβολικές γενικεύσεις που αποδίδονταν σε κοινωνικές ομάδες, με σκοπό να δικαιολογηθούν οι συμπεριφορές προς τα μέλη τους (Allport, 1954). Μέχρι τη δεκαετία του 1970, η έρευνα εστίαζε κυρίως στις ατομικές και γνωστικές όψεις των στερεοτύπων, χωρίς να συνδέεται με τις κοινωνικές τους συνέπειες. Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, δόθηκε έμφαση στις κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις που επιφέρουν τα στερεότυπα στα μέλη των ομάδων, καθώς αναγνωρίστηκε ότι δεν αποτελούν απλές, αβλαβείς κατηγοριοποιήσεις, ούτε περιορίζονται στην ανθρώπινη τάση να απλουστεύει τον κοινωνικό κόσμο (Augoustinos & Walker, 1998). Τα στερεότυπα συνδέονται με την ανάπτυξη συμπεριφορικών προσδοκιών, οι οποίες συχνά οδηγούν σε *αυτοεκπληρούμενες προφητείες* (Jussim, 1986) και θεμελιώνουν την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ της ενδοομάδας και της εξωομάδας (Pettigrew, 1979). Αυτό καταλήγει σε μεροληπτικές στάσεις υπέρ της ενδοομάδας και σε δυσπιστία προς την εξωομάδα, η οποία εκλαμβάνεται ως περισσότερο ομοιογενής σε σύγκριση με την ενδοομάδα (Linville & Jones, 1980).

Σύμφωνα με τη θεωρία της *ενσωματωμένης απειλής* (integrated threat theory), οι προκαταλήψεις ενεργοποιούνται όταν τα μέλη μιας ομάδας βιώνουν αισθήματα απειλής (Stephan & Stephan, 1996; Ybarra & Stephan, 1994). Η θεωρία αυτή αναγνωρίζει τέσσερις κύριες μορφές απειλής: Πρώτον, τις ρεαλιστικές απειλές, που σχετίζονται με ανησυχίες για την επιβίωση της ομάδας σε οικονομικό, φυσικό ή πολιτικό επίπεδο. Όσο εντονότερες οι ανησυχίες της ενδοομάδας –ανεξάρτητα από την αντικειμενικότητά τους– τόσο αυξάνονται οι αρνητικές στάσεις προς την εξωομάδα. Δεύτερον, τις 'συμβολικές απειλές', οι οποίες συνδέονται με τις αποκλίσεις αξιών, πεποιθήσεων και τρόπων ζωής μεταξύ των ομάδων· όσο μεγαλύτερη η απειλή που αντιλαμβάνεται η ενδοομάδα έναντι των πολιτισμικών ή ηθικών της αξιών, τόσο εντείνονται οι αρνητικές στάσεις προς την εξωομάδα (Stephan & Stephan, 1996). Επίσης, όσο ισχυρότερη είναι η ταύτιση του ατόμου με την ομάδα του, τόσο αυξάνεται η ευαισθησία του σε τέτοιες απειλές και μειώνεται η θετική στάση προς την εξωομάδα (Branscombe & Wann, 1994). Τρίτη μορφή απειλής αποτελούν τα ίδια τα στερεότυπα και τέταρτη το 'διαομαδικό' άγχος, που συνίσταται στον φόβο και την αμηχανία κατά την επαφή με μέλη άλλης ομάδας (Stephan &

Stephan, 1985). Το 'διαομαδικό' άγχος είναι πιο έντονο σε περιβάλλοντα με ιστορικό ανταγωνισμού ή περιορισμένης αλληλεπίδρασης (Stephan & Stephan, 1996). Επιπρόσθετα, οι Stephan και Stephan (1996) και οι Ασημόπουλος και συν. (2019) επισημαίνουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ αρνητικών στάσεων, συμβολικών απειλών, στερεοτύπων και 'διαομαδικού' άγχους, αναδεικνύοντας τις μορφές αυτές ως προγνωστικούς δείκτες έκφρασης αρνητικών στάσεων απέναντι σε άλλες ομάδες.

Σχετικά με τις ομάδες Ρομά, όπως έχει επισημανθεί, είναι διαρκώς αντιμέτωπες με διακρίσεις και ρατσιστική συμπεριφορά, καθώς αποτελούν την τέταρτη περισσότερο στιγματισμένη ομάδα στην Ευρώπη με ποσοστό 65% (European Commission, 2023). Ο ρατσισμός ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας περιθωριοποιούνται, αποκλείονται και υφίστανται διακρίσεις άνθρωποι που ορίζονται ως διαφορετικοί είτε βάσει χρώματος, είτε βάσει εθνοτικής ταυτότητας, γεγονός που διαιωνίζει άνισες σχέσεις εξουσίας (Wetherell, 2004). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με στοιχεία έρευνας του 2014 σε επτά κράτη-μέλη της Ε.Ε., το 53% των ερωτηθέντων εξέφρασε αρνητικές στάσεις απέναντι στους Ρομά (Pew Research Center, 2019).

Γίνεται εμφανές λοιπόν, ότι η βία και ο αποκλεισμός που βιώνουν οι Ρομά λόγω της καταγωγής τους καθιστούν αναγκαία την υιοθέτηση ενός νέου όρου, που θα δίνει έμφαση στην κοινωνικότητα αυτού του φαινομένου. Ο όρος αυτός- ο αντιτσιγγανισμός- εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980, κυρίως στη γερμανόφωνη βιβλιογραφία, για να περιγράψει τη συμβολική, θεσμική και πολιτική βία στις σχέσεις πλειοψηφίας και Ρομά (Wolf, 2013; Rovid, 2022).

Ο αντιτσιγγανισμός ορίζεται ως ένα ιστορικά διαμορφωμένο και ανθεκτικό πλέγμα θεσμικού ρατσισμού, το οποίο απευθύνεται σε ομάδες που στιγματίζονται ως τσιγγάνοι ή με παρόμοιους όρους και ενσωματώνει: (1) μια γενικευτική και ουσιοκρατική αντίληψη για τις ομάδες αυτές και (2) πρακτικές βίας που τις εξευτελίζουν και τις αποκλείουν, διαιωνίζοντας τις δομικές ανισότητες (Alliance against Antigypsyism, 2017).

Είναι κρίσιμο να αναγνωριστεί ότι ο αντιτσιγγανισμός δεν συνιστά περιθωριακό φαινόμενο ούτε αντικατοπτρίζει πρακτικές ακραίων ομάδων, αλλά αποτελεί ένα βαθιά ριζωμένο φαινόμενο που ανάγεται στον Μεσαίωνα (Τάκης, 2021). Οι όροι «τσιγγάνος» ή «γύφτος» φέρουν ευρέως διαδεδομένες αρνητικές συνδηλώσεις και χρησιμοποιούνται για την αναπαραγωγή ρατσιστικού λόγου και διακρίσεων (Goenechea, Gallego-Noche & Fernandez, 2022). Οι εκδηλώσεις αντιτσιγγανισμού παρατηρούνται σε διάφορα πεδία της καθημερινότητας, όπως η εκπαίδευση, η εργασία και τα μέσα ενημέρωσης (Kyuchukov, 2012).

Σύμφωνα με τον Frantz Maciejewski, η κατασκευή των Ρομά ως «άλλου» συνδέεται με την άνοδο του καπιταλισμού και τη συγκρότηση των εθνών-κρατών, όπου οι Ρομά ταυτίστηκαν με τη μετακινούμενη ζωή και περιθωριοποιήθηκαν επειδή δεν προσαρμόζονταν στην εδαφική και πληθυσμιακή ομογενοποίηση (Wolf, 2013).

Ο όρος «αντιτσιγγανισμός» αντανακλά την αποτυχία προηγούμενων πολιτικών και στρατηγικών και εστιάζει στους μηχανισμούς αποκλεισμού και περιθωριοποίησης που παράγει η πλειοψηφία (Rovid, 2022). Όπως επισήμανε ο Sartre (2006) για τον αντισημιτισμό, έτσι και στον αντιτσιγγανισμό, η ιδέα κατασκευάζει την εμπειρία, όχι το αντίστροφο.

Ο αντιτσιγγανισμός, όπως και οι διακρίσεις που απορρέουν από αυτόν, διεισδύει στην κοινωνική συνείδηση από την προσχολική ηλικία, χωρίς συχνά να γίνεται αντιληπτός, ειδικά σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Οι Ρομά απουσιάζουν από τα σχολικά βιβλία και η Ρομανί γλώσσα δεν διδάσκεται, παρά το δικαίωμα των παιδιών να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα (Kyuchukon, 2012). Τα ΜΜΕ συχνά ενισχύουν το φαινόμενο, προβάλλοντας τους Ρομά σε αρνητικό πλαίσιο (Wolf, 2013· Kyuchukon, 2012).

Στην Ελλάδα, αν και ο όρος «αντιτσιγγανισμός» έγινε γνωστός την τελευταία δεκαετία, η έκταση των περιστατικών ρατσισμού αυξάνεται, με καταγγελίες κυρίως για εμπόδια πρόσβασης σε υπηρεσίες, περιστατικά καθημερινού ρατσισμού και αστυνομική βία (Romproject, 2023· European Roma Rights Centre, 2021). Μάλιστα, η Τσουκαλά (2025) αναφέρει ότι η κανονικοποίηση των εξευτελιστικών μοτίβων ελέγχου της αστυνομίας έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά Ρομά από πολύ μικρή ηλικία να αντιλαμβάνονται τον τιμωρητικό της ρόλο και να μην έχουν αίσθηση του ανήκειν στο δημόσιο χώρο. Ακόμη, η διαχρονικότητα της αστυνομικής βίας με αποκορύφωμα τρία θανατηφόρα περιστατικά με Ρομά νέους από το 2021 έως το 2023 υπογραμμίζουν την ένταση του προβλήματος και υποδηλώνουν την αποδοχή (Τσουκαλά, 2025· Λουκά, 2023). Η αστυνομική βία κατασκευάζεται με όρους φυλετικής και πολιτισμικής ανωτερότητας και η διαφοροποίηση από αυτά θεωρείται απειλητική. Οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχουν εκφράσει ανησυχίες για ρατσιστικά κίνητρα (European Roma Rights Centre, 2021). Παρά τις καταδίκες της Ελλάδας για θεσμικό αντιτσιγγανισμό από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, η χώρα δεν αναγνωρίζει τον αντιτσιγγανισμό ως διακριτή μορφή ρατσισμού, με αποτέλεσμα οι διακρίσεις να αποδίδονται στη «συμπεριφορά» των Ρομά και όχι σε θεσμικές προκαταλήψεις (Τέσση & Ψαρρά, 2021· European Roma Rights Centre, 2021).

Συνεπώς αναδεικνύεται η ανάγκη για εις βάθος μελέτη των εμπειριών που βιώνουν τα άτομα ρόμικης καταγωγής, καθώς αυτές συνδέονται άρρηκτα με τους μηχανισμούς του αντιτσιγγανισμού που διαπερνούν τις πλειοψηφικές κοινωνίες. Ο αντιτσιγγανισμός, ως θεσμική και κοινωνική μορφή ρατσισμού, δεν περιορίζεται σε ακραίες εκδηλώσεις βίας, αλλά εκδηλώνεται καθημερινά μέσα από τις διακρίσεις, την περιθωριοποίηση και τις ανισότητες που αντιμετωπίζουν οι Ρομά σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η εργασία και η πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια επιχειρεί να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι πολιτισμικά κατασκευασμένες απειλές συμβάλλουν στη διαίκνωση των ανισοτήτων και στη συγκρότηση αποκλειστικών ταυτοτήτων. Μέσα από τη μελέτη των αφηγήσεων και των εμπειριών των Φοιτητριών Ρομά, στόχος είναι να

αναδειχθούν οι βαθύτερες δομές και οι ιδεολογικοί μηχανισμοί που συντηρούν το φαινόμενο του αντιτισιγγανισμού, καθώς και οι δικές τους στρατηγικές αντίστασης, προκειμένου οι ίδιες να καταφέρουν να κάνουν το άλμα εκείνο και να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2.Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε νέες γυναίκες Ρομά που κατάφεραν να υπερβούν τα εμπόδια της σχολικής αποτυχίας και να συνεχίσουν την πορεία τους στη μεταδευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση. Ειδικότερα, εξετάζεται ο ρόλος που έπαιξε το εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι εμπειρίες αντιτισιγγανισμού που ενδέχεται να βίωσαν κατά την πορεία τους.

Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, επιλέχθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας, η οποία συνδύασε στρατηγικές που αφορούν ομοιογενή δείγματα (δηλαδή γυναίκες ρόμικης καταγωγής που είναι φοιτήτριες ή απόφοιτες μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, που θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη σε έρευνες με πληθυσμούς που είναι δύσκολο να προσεγγιστούν (Rosenthal, 2016).

Η διαδικασία εντοπισμού των συμμετεχουσών πραγματοποιήθηκε μέσω επικοινωνίας με διάφορους φορείς και οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στις κοινότητες Ρομά, όπως η ΕΛΛΑΝ ΠΑΣΣΕ, η Ένωση Διαμεσολαβητών Ρομά και η ΑΜΚΕ REVMA, αλλά και με άτομα που έχουν ενεργό ρόλο σε ζητήματα εκπαίδευσης των κοινοτήτων αυτών (πανεπιστημιακοί, κέντρα κοινότητας Ρομά, δημοσιογράφοι). Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε χώρους που επέλεξαν οι ίδιες οι γυναίκες, ώστε να διασφαλιστεί η άνεσή τους και να διευκολυνθούν περιπτώσεις που υπήρχαν οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως η φροντίδα παιδιών. Η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 20 έως 90 λεπτά και πραγματοποιήθηκαν μεταξύ Σεπτεμβρίου 2021 και Μαρτίου 2022, ενώ η τελευταία διεξήχθη τον Μάρτιο του 2024.

2.1 Δείγμα

Στο πλαίσιο της έρευνας, ήρθα σε επαφή συνολικά με 22 γυναίκες Ρομά από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, εκ των οποίων οι 21 συμμετείχαν τελικά στη διαδικασία της συνέντευξης. Η ηλικία των συμμετεχουσών κυμαινόταν μεταξύ 18 και 47 ετών. Στην Αττική συνομίλησα με επτά γυναίκες, ενώ στην ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας ο αριθμός ανήλθε σε έντεκα – με τις τέσσερις από αυτές να κατοικούν στη Θεσσαλονίκη. Στη Θεσσαλία και στη Δυτική Ελλάδα πραγματοποίησα μία συνέντευξη σε κάθε περιοχή. Στη Θράκη, αν και ταξίδεψα για να συναντήσω μια συμμετέχουσα, η συνέντευξη δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς ο σύζυγός της, που ήταν παρών εκείνη την ημέρα, δεν της το επέτρεψε. Αντί αυτού, συνομίλησα με τη μικρότερη αδερφή της, η οποία με ξενάγησε στον οικισμό τους· η επικοινωνία μας συνεχίστηκε δύο χρόνια αργότερα, όταν πλέον η ίδια είχε γίνει φοιτήτρια.

Από τις γυναίκες που έδωσαν συνέντευξη, δεκατέσσερις ήταν φοιτήτριες και επτά είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Τέσσερις παρακολουθούσαν ή παρακολουθούν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών – με τις δύο να συμμετέχουν μέσω του προγράμματος υποτροφιών για «ειδικές κοινωνικές ομάδες των Ρομά, των φιλοξενούμενων ή πρώην φιλοξενούμενων δομών παιδικής προστασίας και των ωφελούμενων λόγω αστεγίας» που υλοποιείται από το ΕΑΠ. Μία από τις συμμετέχουσες ολοκλήρωσε και δεύτερο πτυχίο ΙΕΚ παράλληλα με τις σπουδές της στο πανεπιστήμιο. Συνολικά, δεκατέσσερις γυναίκες έχουν φοιτήσει ή φοιτούν σε ΑΕΙ, δύο σε ΤΕΙ, δύο ολοκλήρωσαν σπουδές σε ΙΕΚ και μία αποφοίτησε από επαγγελματική σχολή του ΟΑΕΔ (ΕΠΑΣ).

Σε σχέση με τον τόπο καταγωγής τους, έξι προέρχονται από την Αττική, έντεκα από τη Μακεδονία (εκ των οποίων τέσσερις από τη Θεσσαλονίκη), ενώ μία γυναίκα κατάγεται από τη Θεσσαλία, μία από την Πελοπόννησο, μία από τη Δυτική Ελλάδα και δύο από τη Θράκη. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, μία συμμετέχουσα ήταν αρραβωνιασμένη, ενώ εννέα ήταν έγγαμες. Από τις συνομιλήτριες, έξι είχαν παιδιά.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία Γυναικών Ρομά

Όνομα	Ηλικία	Σπουδές	ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΕΠΑΣ/ΙΕΚ	Περιοχή Καταγωγής	Σχέση	Αριθμός παιδιών
Αιμιλία	19	Κοινωνική Εργασία	ΑΕΙ	Μακεδονία	Παντρεμένη	1
Βιβή	38	Διοίκηση Επιχειρήσεων	ΕΑΠ(υποτροφία)	Αττική	Σε σχέση	0
Γαβριέλα	20	Οικονομικά	ΤΕΙ	Μακεδονία	Αρραβωνιασμένη	0
Γιώτα	34	Bachelor: Κοινωνική Εργασία (2006-2011) Master: Εκπαίδευση	ΑΕΙ ΕΑΠ (υποτροφία)	Μακεδονία	Παντρεμένη	0

		Ενηλίκων (ΕΑΠ 2021)				
Ελένη	47	Διοίκηση Επιχειρήσεων	ΕΑΠ(υποτροφία)	Αττική	Παντρεμένη	2
Ευαγγελία	28	Παραϊατρικά	ΤΕΙ	Αττική	Παντρεμένη	1
Ζένα	21	Αισθητική	ΕΠΑΣ	Θεσσαλονίκη	Ελεύθερη	0
Ηλιάννα	24	Φιλολογία	ΑΕΙ	Θεσσαλονίκη	Παντρεμένη	2
Ιωάννα	26	Bachelor: Βαλκανικών Σπουδών, Master: Κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία (2021)	ΑΕΙ ΕΑΠ (υποτροφία)	Θεσσαλονίκη	Παντρεμένη	0
Ισμήνη	21	Γεωπονία	ΑΕΙ	Πελοπόννησος	Ελεύθερη	0
Ηρώ	18	Παιδαγωγικά	ΑΕΙ	Θεσσαλία	Ελεύθερη	0
Φατμέ	20	Φιλολογία	ΑΕΙ	Θράκη	Παντρεμένη	0
Αϊσέ	19	Φιλολογία	ΑΕΙ	Θράκη	Ελεύθερη	0
Πηνελόπη	21	Πολιτικές Επιστήμες	ΑΕΙ	Μακεδονία	Ελεύθερη	0

Κλειώ	28	Φιλολογία (2013-2017)	ΑΕΙ	Μακεδονία	Σε σχέση	0
Μαρία	24	Κοινωνιολογία και Παιδαγωγικά (ΙΕΚ)	ΑΕΙ	Αττική	Σε σχέση	0
Νεφέλη	28	Παιδαγωγικά (Bachelor, Master)	ΑΕΙ	Μακεδονία	Παντρε μένη	0
Χρύσα	21	Κοινωνιολογία	ΑΕΙ	Αττική	Σε σχέση	0
Κατερίνα	21	Τουριστικά	ΙΕΚ	Αττική	Ελεύθε ρη	0
Ευτυχία	32	Bachelor: Φιλολογία (2007-2012), Master: Γλωσσολογία (2018)	ΑΕΙ	Θεσσαλονίκ η	Ελεύθε ρη	1
Στεφανία	24	Μαγειρική	ΙΕΚ	Θεσσαλονίκ η	Ελεύθε ρη	0
Αγγελική	29	Γεωπονία	ΑΕΙ	Δυτική Ελλάδα	Παντρε μένη	2

3. Αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, οι συμμετέχουσες περιγράφουν πολυάριθμες εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ζωής τους, στις οποίες ήρθαν αντιμέτωπες με κάποιου είδους διάκριση ή ρατσιστική συμπεριφορά.

Ειδικότερα, αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον – που αποτελεί και το βασικό πλαίσιο στο οποίο εστιάζει η έρευνα – αν και η πλειονότητα των συνομιλητριών ανέφερε ότι δεν υπήρξαν θύματα εκφοβισμού ή ρητά ρατσιστικών συμπεριφορών, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν περιστατικά διακρίσεων, είτε μέσω προσωπικών βιωμάτων είτε μέσω εμπειριών άλλων μελών της κοινότητάς τους λόγω της ρόμικής τους καταγωγής. Η πλειονότητα αυτών των εμπειριών τοποθετείται

χρονικά στην περίοδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο.

Οι διακρίσεις φαίνεται να ήταν εντονότερες σε περιπτώσεις όπου οι συμμετέχουσες ήταν τα μοναδικά παιδιά Ρομά στο σχολικό τους περιβάλλον. Συνήθως εκδηλώνονταν μέσω σχολίων για το χρώμα της επιδερμίδας τους ή για τον τόπο διαμονής τους. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της Ηρώς, η οποία φοιτούσε σε δημοτικό σχολείο στη Στερεά Ελλάδα εκτός του οικισμού της, έπειτα από τη μετεγκατάσταση της οικογένειάς της στο κέντρο της πόλης. Ως η μόνη μαθήτρια ρόμικης καταγωγής στο σχολικό της τμήμα, η Ηρώ έγινε αποδέκτρια σχολίων που επικεντρώνονταν στη διαφορετική της εμφάνιση και συγκεκριμένα στο χρώμα του δέρματός της:

«Εντάξει σίγουρα υπήρχανε, ειδικά στο δημοτικό, τα παιδάκια τα οποία έβλεπαν τη διαφορά χρώματος και έλεγαν κάποια σχόλια». (Ηρώ, 18 ετών)

Σε σχολικά περιβάλλοντα όπου υπήρχε μεγαλύτερη παρουσία μαθητών Ρομά, τα παιδιά αυτά δημιουργούσαν κυρίως παρέες μεταξύ τους, ενώ κρατούσαν αποστάσεις από τους υπόλοιπους μαθητές. Η Κατερίνα αναφέρεται σε αυτό το είδος διάκρισης ως έμμεσο, καθώς εκδηλωνόταν μέσα από μορφές κοινωνικής απομόνωσης:

«Ναι. Δεν μας το έλεγαν ξεκάθαρα, δηλαδή δεν σας κάνουμε παρέα επειδή είστε Ρομά. Απλά μας απέφευγαν όλη την ώρα, δεν ήθελα να καθόμασταν μαζί. Όχι ότι μας έκαναν κάτι. Απλά μας απέφευγαν». (Κατερίνα, 21 ετών)

Παρόμοια εμπειρία έχει και η Νεφέλη, η οποία έχει αποκλειστεί και η ίδια ως παιδί από δραστηριότητες:

«Βέβαια τώρα που το ξανασκέφτομαι, θυμάμαι επειδή κάναμε πιο πολύ παρέα οι Ρομά μεταξύ μας, ξέρω εγώ στα δημοτικά παιχνίδια π.χ ένα χορευτικό κάνανε αυτό-εκείνο, δεν μας παίρνανε ποτέ, ελάτε και εσείς, ήμασταν στην άκρη». (Νεφέλη, 28 ετών)

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκδηλώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς υπήρξαν πιο έντονες και επώδυνες. Η Ηλιάννα ανακαλεί μια ιδιαίτερα αρνητική εμπειρία από τα χρόνια του δημοτικού, η οποία της προκάλεσε βαθιά στεναχώρια, καθώς οι συμμαθητές της την κορόιδευαν για την καταγωγή της και την στοχοποιούσαν λεκτικά:

«Μας έλεγαν οι τσιγγάνες έρχονται στο σχολείο, μας φωνάζαν σαν ζώα, έκλαψα πάρα πολύ στο δημοτικό». (Ηλιάννα, 24 ετών)

Οι συμμετέχουσες που φοίτησαν σε σχολεία όπου υπήρχε μεγαλύτερη παρουσία μαθητών ρομικής καταγωγής αναφέρουν ότι είχαν λιγότερες εμπειρίες ρατσιστικών συμπεριφορών ή περιστατικών εκφοβισμού από μη Ρομά συμμαθητές. Μάλιστα, η συγκεκριμένη συνθήκη φαίνεται πως λειτούργησε ενδυναμωτικά για τις ίδιες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση αποδοχής τους. Η Γαβριέλα, για παράδειγμα, αποδίδει τη θετική εικόνα που έχει για τον εαυτό της στη θετική εμπειρία που αποκόμισε από το σχολικό περιβάλλον:

«Ήμασταν από την ίδια γειτονιά αλλά στην τάξη ας πούμε δεν βίωσα κάτι ως bullying, κάτι τέτοιο και για αυτό πιστεύω είχα αυτοπεποίθηση πολύ, δεν μου έριξαν το ηθικό μου, οι συμμαθητές μου κάτι τέτοιο, γιατί όλοι ήταν πολύ καλά παιδιά αλλά ακούω από άλλα παιδιά ας πούμε ότι είχαν βιώσει bullying, εγώ δεν το βίωσα, μάλλον για αυτό είχα μεγάλη αυτοπεποίθηση». (Γαβριέλα, 20 ετών)

Η θετική σχολική εμπειρία που είχε η Γαβριέλα κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται πως της καλλιέργησε ψυχική ανθεκτικότητα, την οποία μπόρεσε να επιστρατεύσει σε μεταγενέστερες περιστάσεις ρατσιστικών συμπεριφορών, όπως εκείνες που αντιμετώπισε στη διάρκεια της φοίτησής της στο γυμνάσιο.

«Αλλά στο γυμνάσιο όπου ήταν λίγο μεγαλύτερα τα παιδιά ίσως εκεί λίγο βίωσα το bullying, τώρα δεν το πήρα ως κακό κάτι, το πήρα πολύ μέσα μου γιατί ξέρω τι είμαι και είμαι περήφανη για αυτό». (Γαβριέλα, 20 ετών)

Πέρα από τις διακρίσεις που περιέγραψαν οι συμμετέχουσες στο σχολικό περιβάλλον εκ μέρους των συμμαθητών τους, αναδείχθηκαν και περιπτώσεις όπου οι γονείς των υπόλοιπων μαθητών εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους προς τα παιδιά ρομικής καταγωγής με τρόπους που συνέβαλαν στην ενίσχυση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ειδικότερα, ορισμένοι γονείς επέλεξαν να μεταγράψουν τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία ή τα απέτρεπαν από το να αναπτύξουν σχέσεις με συνομηλίκους Ρομά.

Η Ισμήνη περιγράφει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από την Πελοπόννησο, όπου έζησε τα παιδικά της χρόνια, σημειώνοντας πως οι γονείς της πλειονότητας προτιμούσαν να μετεγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολεία γειτονικών περιοχών προκειμένου να αποφύγουν τη φοίτηση σε σχολικές μονάδες με μεγάλο ποσοστό μαθητών Ρομά. Αυτή η πρακτική συμβάλλει στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων «γκέτο» και διαμορφώνει από πολύ μικρή ηλικία στα παιδιά ρομικής καταγωγής την αίσθηση ότι δεν είναι ευπρόσδεκτα στο σχολικό πλαίσιο.

«Δηλαδή υπήρχε δημοτικό στην _____ που έλεγαν είναι ότι είναι πολλοί οι τσιγγάνοι και κάποιοι πήραν τα παιδιά τους και τα πήγαν σε άλλο δημοτικό. Δηλαδή αυτό δεν σου δείχνει ότι είσαι ανεπιθύμητος;». (Ισμήνη, 21 ετών)

Παράλληλα, η Ευαγγελία και η Νεφέλη, αν και μεγάλωσαν σε τελείως διαφορετικά περιβάλλοντα — η πρώτη στην Αθήνα και η δεύτερη σε ένα απομονωμένο χωριό σε ορεινή περιοχή της Ελλάδας — περιγράφουν αντίστοιχες εμπειρίες κοινωνικού αποκλεισμού κατά τα πρώτα σχολικά τους χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Και οι δύο ανέφεραν πως οι συμμαθητές τους απέφευγαν να τις προσκαλέσουν στα πάρτι γενεθλίων τους, γεγονός που αποτελούσε σαφή ένδειξη ότι δεν ήταν αποδεκτές:

«Μας το δείχναν περισσότερο και οι γονείς τους. (...) Δεν μας καλούσαν στα πάρτι πολλές φορές. Εντάξει αυτό το καταλαβαίνεις. Όταν καλεί ο άλλος όλη την τάξη και δεν δίνει σε εσένα πρόσκληση. Αυτά τα θυμόμαστε ας πούμε. Εγώ τα θυμάμαι». (Ευαγγελία, 28 ετών)

«Εμένα σε γενέθλια δεν με έχουν καλέσει ποτέ. Μόνο ένα αγόρι με είχε καλέσει στα γενέθλια του και δεν του είχα πάει δώρο δεν ήξερα τι κάνανε, απλά πήγα».
(Νεφέλη, 28 ετών)

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι διακρίσεις σε βάρος μαθητών και μαθητριών ρομικής καταγωγής φαίνεται να εκδηλώνονται με μεγαλύτερη ένταση, ιδιαίτερα όταν τα άτομα αυτά διαφοροποιούνται εμφανώς από την πλειονότητα λόγω στοιχείων όπως η απόχρωση της επιδερμίδας τους, η ενδυμασία, η χρήση της Ρομανί γλώσσας ή ακόμη και οι εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν. Η Νεφέλη, για παράδειγμα, αν και αναγνωρίζει ότι το χωριό όπου μεγάλωσε χαρακτηριζόταν από ρατσιστικές στάσεις, θεωρεί ότι η ίδια δεν αποτέλεσε άμεσο στόχο ρατσιστικών συμπεριφορών. Αυτό το αποδίδει στο ότι απέφευγε να μιλά τη Ρομανί, ντυνόταν με τρόπο παρόμοιο με εκείνον των παιδιών της πλειονότητας και παρακολουθούσε φροντιστηριακά μαθήματα, όπως και οι συμμαθητές της:

«και στο γυμνάσιο υπήρχε ρατσισμός μπορώ να πω πιο πολύ στα άλλα παιδιά και όχι σε μένα θα πω, το αντιλαμβάνομαι το όχι σε μένα γιατί δεν φορούσα τα ρούχα που φορούσαν τα κορίτσια ή δεν μιλούσα τόσο πολύ τσιγγάνικα όσο τα κορίτσια, πήγαινα φροντιστήριο τα κορίτσια δεν πήγαιναν φροντιστήριο, πήγαινα πληροφορική τα κορίτσια δεν πήγαιναν». (Νεφέλη, 28 ετών)

Η Κατερίνα, από την πλευρά της, περιγράφει εμπειρίες διακριτικής μεταχείρισης εκ μέρους των καθηγητών της, τις οποίες αποδίδει στην καταγωγή της ως Ρομά. Όπως αναφέρει, οι διακρίσεις αυτές εκδηλώνονταν μέσα από την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων, τη χαμηλότερη αξιολόγησή της σε σύγκριση με άλλους μαθητές, καθώς και την άδικη απόδοση ευθυνών στους Ρομά μαθητές για οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαζόταν στο σχολικό περιβάλλον:

«Δηλαδή όσον αφορά τους βαθμούς. Όσον αφορά την προσπάθεια που κάναμε κάποιες φορές. (...) Δεν την εκτιμούσαν όχι. (...) Όταν υπήρχαν προβλήματα στο σχολείο πάντα φταίγαμε εμείς. (...) ήταν δικό μας το φταίξιμο όπως πάντα. (...) Στο γυμνάσιο υπήρχε μεγάλο πρόβλημα με τους καθηγητές, δηλαδή υπήρχε μία περίοδος από μεριάς μου ας πούμε, που κοιμόμουν στα μαθήματα (...) και κάποια στιγμή με πιάνει η καθηγήτρια και μου λέει, με ρωτάει αν παίρνω κάτι, αν κάνω ναρκωτικά και για αυτό κοιμάμαι στο μάθημα της και μου το είπε πολύ ωμά».
(Κατερίνα, 21 ετών)

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συμμετέχουσες κατανόησαν την ύπαρξη ρατσιστικών στάσεων μέσα από περιστατικά που βίωσαν άτομα του στενού τους περιβάλλοντος, αναλαμβάνοντας οι ίδιες τον ρόλο του υπερασπιστή. Η Βιβή, για παράδειγμα, περιγράφει την έντονη αντίδρασή της σε προσβλητικό σχόλιο με ρατσιστικό περιεχόμενο που απευθύνθηκε στον ξάδερφό της, προκειμένου να τον προστατεύσει:

«Εγώ προσωπικά δε βίωσα καθόλου ρατσισμό. Καθόλου, ήμασταν δεμένα όλα τα παιδιά και μετά το σχολείο παίζαμε όλοι μαζί στη γειτονιά, ήμασταν ένα δεν το ένιωσα και είμαι τυχερή που δεν το ένιωσα. Όμως θυμάμαι ένα περιστατικό

επειδή ο ξάδερφός μου ήταν μελαχρινός δηλαδή ως μαύρος ένα παιδάκι του λέει άντε ρε γύφτο και πήγα και τον κουτούλησα εγώ. Ναι, του λέω τι είπες για τον ξάδερφό μου και τον κουτούλησα και καλά του έκανα. Ήτανε το μόνο παιδάκι που ανέφερε κάτι». (Βιβή, 38 ετών)

Η Στεφανία, από την πλευρά της, αποδίδει την ικανότητά της να αντιμετωπίζει τα ρατσιστικά σχόλια στα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς της, τα οποία χαρακτηρίζει ως αποτέλεσμα «τύχης». Αν και παραδέχεται ότι οι προσβλητικοί χαρακτηρισμοί που απευθύνονται στη ρομική κοινότητα την ενοχλούν, επισημαίνει πως σε προσωπικό επίπεδο δεν επηρεάζεται σημαντικά, καθώς θεωρεί ότι διαθέτει τις δεξιότητες να διαχειρίζεται τέτοιου είδους περιστάσεις:

«Εγώ έτυχε να είμαι σκληρός άνθρωπος. Δηλαδή επειδή εγώ ήμουνα λίγο αντράκι και επειδή έπαιζα ξύλο, ήμουνα λίγο κακό παιδάκι ας πούμε, δε το πήρα κατάκαρδα. Ενώ άλλοι άνθρωποι συνήθως τους πειράζει η λέξη γύφτος ας πούμε. Δε με πείραζε για μένα. Αλλά για αυτούς. Για την κοινότητα, για την φυλή». (Στεφανία, 24 ετών)

Ωστόσο, η οπτική της Στεφανίας φαίνεται να ερμηνεύει ένα συλλογικό κοινωνικό φαινόμενο μέσα από μια ατομική διάσταση. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως τα προσωπικά της χαρακτηριστικά, που τη βοηθούν να ανταποκρίνεται απέναντι στη συστηματική ρατσιστική βία που υφίστανται οι κοινότητες Ρομά, αποτελούν ζήτημα τύχης και όχι το αποτέλεσμα μιας συνειδητής στρατηγικής διαχείρισης αυτών των περιστατικών, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη ότι τέτοια φαινόμενα δεν αντιμετωπίζονται με θεσμικό τρόπο σε επίπεδο κοινωνίας.

4.Επίλογος

Συνοψίζοντας, αυτό που προκύπτει είναι ότι παρόλο που οι συνομήλικοί μας αποτελούν παραδείγματα ατόμων που κατάφεραν να υπερβούν τα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού, έχουν ήδη από μικρή ηλικία έρθει αντιμέτωποι με περιστατικά ρατσισμού που σχετίζονται με την καταγωγή και την κοινότητά τους. Η πλειονότητα αυτών των εμπειριών εντοπίζεται στα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία έχουν καθοριστική σημασία για τη μελλοντική τους πορεία, και συνδέονται με μειωτικά σχόλια από συμμαθητές σχετικά με την εμφάνισή τους ή τον τόπο διαμονής τους.

Παράλληλα, καταγράφεται κοινωνικός αποκλεισμός, με μαθητές της πλειονότητας να αποφεύγουν τη συναναστροφή μαζί τους και να τις αποκλείουν από κοινωνικές δραστηριότητες, όπως οι γιορτές γενεθλίων. Αξιοσημείωτη είναι και η στάση ορισμένων γονέων της πλειονότητας, οι οποίοι επιλέγουν να απομακρύνουν τα παιδιά τους από σχολεία με υψηλή παρουσία μαθητών/τριών Ρομά, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων «γκέτο» και ενισχύει το αίσθημα ότι τα παιδιά Ρομά δεν είναι ευπρόσδεκτα στο σχολείο.

Παρά το παράδοξο αυτό στοιχείο, στα σχολεία όπου φοιτούν περισσότερα παιδιά ρόμικης καταγωγής, οι συμμετέχουσες αναφέρουν λιγότερα περιστατικά ρατσισμού,

και η συνθήκη αυτή φαίνεται να λειτουργεί υποστηρικτικά, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών Ρομά στα πρώτα σχολικά τους χρόνια και προετοιμάζοντάς τα καλύτερα απέναντι σε μελλοντικές ρατσιστικές συμπεριφορές.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ωστόσο, τα φαινόμενα ρατσισμού εμφανίζονται συχνότερα και συχνά εστιάζουν σε ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ενδυμασία ή η χρήση της Ρομανί γλώσσας. Διαφαίνεται ισχυρή πίεση από την πλειονότητα για συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες πολιτισμικές πρακτικές, με αποτέλεσμα τα άτομα που επιλέγουν να προσαρμοστούν σε αυτές να γίνονται λιγότερο στόχοι ρατσιστικών στάσεων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το παρόν άρθρο επικεντρώνεται αποκλειστικά στις εμπειρίες αντιτσιγγανισμού που περιέγραψαν τα συγκεκριμένα κορίτσια, τα οποία αποτελούν εξαιρετικές περιπτώσεις, καθώς κατάφεραν να υπερβούν σημαντικές δυσκολίες και να προχωρήσουν στις σπουδές τους. Αν και οι εμπειρίες διακρίσεων και ρατσισμού που μοιράστηκαν υπήρξαν σαφώς αρνητικές, δεν ήταν εκείνες που καθόρισαν την εκπαιδευτική τους πορεία, αφού λειτούργησαν αντισταθμιστικά και άλλοι παράγοντες που τις ενίσχυσαν και τις υποστήριξαν.

Ωστόσο, ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις επιτυχίας, όπου οι μαθήτρες διακρίθηκαν για την επιμέλεια και τη συνέπειά τους, τα στερεότυπα και οι μορφές αντιτσιγγανισμού υπήρξαν υπαρκτά και δυσχέραναν την προσπάθειά τους. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημασία της περαιτέρω ενίσχυσης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δράσεων, ώστε να διασφαλιστεί ισότητα ευκαιριών και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Alliance against Antigypsyism. (2017). *Antigypsyism – A reference paper*. <https://secureservercdn.net/192.169.221.188/abv.a52.myftpupload.com/wp-content/uploads/2017/07/Antigypsyism-reference-paper-16.06.2017.pdf>
- Alvarez-Roldan, A., Parra, I., & Gamella, J. (2018). Reasons for the underachievement and school dropout of Spanish Romani adolescents: A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.02.001>
- Ασημόπουλος, Χ. Μ., Κοντογιάννη, Ε., Κομπότη, Δ., Παχή, Α., & Τζανετή, Π. (2019). Στάσεις μελών προσωπικού νοσηλευτικών ιδρυμάτων προς τους Ρομά στην Ελλάδα. *Archives of Hellenic Medicine*, 36, 202–211.
- Augoustinos, M., & Walker, I. (1998). The construction of stereotypes within social psychology. *Theory & Psychology*, 8(5), 629–652.
- Banks, C. (2019). *Roma girls expressing identity, aspirations, and voice through participatory arts-based research* (Doctoral dissertation). University of South Florida.

- Branscombe, N., & Wann, D. (1994). Collective self-esteem consequences of outgroup derogation when a valued social identity is on trial. *European Journal of Social Psychology*, 24, 641–657.
- Council of Europe. (2006). *Dosta! Αρκετά! Ξεπέρασε τις προκαταλήψεις, γνώρισε τους Ρομά!* <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/dosta-in-greece>
- Council of Europe. (n.d.). *The Roma – Europe’s forgotten people*. <https://www.coe.int/en/web/portal/the-roma-europe-forgotten-people>
- European Commission. (2023). *Special Eurobarometer 393: Discrimination in the European Union*.
- European Roma Rights Centre. (2021). *In the European Court of Human Rights. Application No 44758/20. Panayotopoulos and others v. Greece*. https://www.errc.org/uploads/upload_en/file/5024_file1_tpi-panayotopoulos-v-greece--final.pdf
- Ειδική Γραμματεία Ρομά. (2017). *Επιχειρησιακό σχέδιο δράσης για την κοινωνική ένταξη των Ρομά 2017–2021*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- Goenechea, C., Gallego-Noche, B., & Fernandez, F. (2022). Who I am and who I share it with: Roma university students between invisibility and empowerment. *Intercultural Education*, 33(2), 230–244.
- Ηλιάδης, Χ. (2020, March 3). Έλληνες Ρομά χωρίς ιθαγένεια, χωρίς δικαιώματα, χωρίς υποχρεώσεις. *Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/233582_ellines-roma-horis-ithageneia-horis-dikaiomata-horis-ypohreoseis
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429–445.
- JustROM 2. (2018). *Joint Programme Access to Justice of Roma and Traveller Women*. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/access-of-roma-and-traveller-women-to-justice/greece>
- Kyuchukov, H. (2012). *New faces of antigypsyism in modern Europe*. Prague.
- Linville, P., & Jones, E. (1980). Polarized appraisals of out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 689–703.
- Λουκά, Μ. (2023). *Ο αντιτσιγγανισμός και η επικρότηση της αστυνομικής βίας στην Ελλάδα*. News 24/7. <https://www.news247.gr/magazine/politics/o-antitsinganismos-kai-i-epikrotisi-tis-astinomikis-vias-stin-ellada>
- Μαρκου, Γ. (2008). Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος* (σσ. 153–188). Αθήνα: Κριτική.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος* (σσ. 200–223). Αθήνα: Κριτική.

- Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39–57.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Παπαντωνίου, Β. (2000). Αξιολόγηση του έργου: Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων.
- Pettigrew, T. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461–476.
- Pew Research Center. (2019). *European public opinion three decades after the fall of communism*. <https://www.pewresearch.org/global/wp-content/uploads/sites/2/2019/10/Pew-Research-Center-Value-of-Europe-report-FINAL-UPDATED.pdf>
- Romproject. (2023). Λειτουργία Παρατηρητηρίου Συνηγορίας και Προάσπισης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων Ρομά και ενδυνάμωση τοπικών κοινοτήτων και εμπλεκόμενων φορέων. https://www.romproject.gr/images/Nea/2023-01/2__.pdf
- Rovid, M. (2022). From tackling antigypsyism to remedying racial injustice. *Ethnic and Racial Studies*, 45(9), 1738–1759.
- Sartre, J. (2006). *Στοχασμοί για το εβραϊκό ζήτημα*. Αθήνα: Εστία.
- Spencer, S., Steele, C., & Quinn, D. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4–28.
- Steele, C., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Stephan, W., & Stephan, C. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157–176.
- Stephan, W., & Stephan, C. (1996). Predicting prejudice. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 409–426.
- Stokes, B., & Oates, R. (2014). *A fragile rebound for EU image on eve of European Parliament elections*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2014/05/12/chapter-4-views-of-roma-muslims-jews>
- Τάκης, Α. (2021). *Αντισιγγανισμός και ρατσιστική βία*. Θεσσαλονίκη: Συμβiosis.
- Τέσση, Γ., & Ψαρρά, Α. (2021, November 2). Υπάρχει αντισιγγανισμός στη χώρα μας; Μια ανησυχητική εξέλιξη. *Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/politiki/317259_yparhei-antitsigganismos-sti-hora-mas-mia-anisyhitiki-exelixa
- Τσουκαλά, Α. (2025, Ιούνιος). Οι αμφισημίες της ορατότητας: Ρομά και κοινωνική έρευνα στην Ελλάδα τον 21ο αιώνα. Εισήγηση στο συνέδριο *Οι αμφισημίες της ορατότητας*, 27–28 Ιουνίου 2025, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Varvantakis, C. (2021). The systemic discrimination facing Greece's Roma. *Centre for East European and International Studies*. <https://www.zois->

- berlin.de/en/publications/zois-spotlight/the-systemic-discrimination-facing-greeces-roma
- Wetherell, M. (2004). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wolf, B. (2013). Αντιτσιγγανισμός στην ελληνική λογοτεχνία: Μια γενεαλογική απόπειρα. *Κονδυλοφόρος*, 12, 57–87.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55980888/57-88_WOLF-libre.pdf
- Ybarra, O., & Stephan, W. (1994). Perceived threat as a predictor of stereotypes and prejudice: Americans' reactions to Mexican immigrants. *Boletin de Psicologia*, 42, 39–54.
- Zahova, S. (2016). *Research on the social norms which prevent Roma girls from access to education*. Sofia: United Nations Children's Fund.

Καλλιέργεια της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών: ένα e-twinning project βασισμένο στη πολιτιστική κληρονομιά

Χρύσα Ταμίσογλου & Nils Dexter

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή παρουσιάζει ένα e-twinning project το οποίο εκπονήθηκε το χειμερινό ακαδημαϊκό εξάμηνο 2024-25 από φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες Αγγλικής γλώσσας του University of Education της Karlsruhe της Γερμανίας. Στόχος του project ήταν, μέσα από τη χρήση της πλατφόρμας του E-twinning, να εξασκήσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε διαπολιτισμικές και συνεργατικές διδακτικές πρακτικές. Σκοπός ήταν η καλλιέργεια της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Intercultural Communicative Competence-ICC) των συμμετεχόντων δια της ψηφιακής αλληλεπίδρασης (virtual exchange). Ορμώμενοι από το θεωρητικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής προσέγγισης της Collaborative Online International Learning (COIL), το πρόγραμμα εστίασε στην πολιτισμική κληρονομιά και είχε ως τελικό προϊόν την ανάπτυξη και παρουσίαση ψηφιακών συνεργατικών διδακτικών ενοτήτων (eTwinning project kits) για μαθητές/τριες δημοτικού-πρώτων τάξεων γυμνασίου των δύο χωρών. Οι εμπλεκόμενοι/νες, εργαζόμενοι/νες σε μικτές πολιτιστικές ομάδες, εστίασαν σε πτυχές της υλικής και άυλης κληρονομιάς της εκάστοτε χώρας. Βασισμένη στα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν από τα συνεργατικά εργαλεία και τις αξιολογήσεις του προγράμματος, η εισήγηση αυτή εξετάζει α. εάν και σε ποιο βαθμό καλλιεργήθηκε η ICC β. πώς οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τον «κόσμο» επηρεάστηκαν, γ. σε ποιο βαθμό η πολιτιστική επίγνωση (cultural awareness) και η ανοχή (tolerance) ενισχύθηκε και δ. σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα συντέλεσε στην ενίσχυση της παιδαγωγικής τους ευελιξίας και των συνεργατικών τους ικανοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα, Συνεργατική Διαδικτυακή Διεθνής Μάθηση, ψηφιακή αλληλεπίδραση, e-twinning, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί

0. Εισαγωγή

Η σύγχρονη πραγματικότητα βασίζεται και επενδύει στην επικοινωνία, η οποία, πέρα από την κλασική γλωσσική της έκφραση, έχει εξελιχθεί και συμπεριλάβει πληθώρα μορφών και μέσων έκφρασης. Παράλληλα, η παγκοσμιοποίηση σε συνδυασμό με την πολυπολιτισμικότητα, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες, επιβάλλουν την προσαρμογή της επικοινωνίας με έμφαση στην αποτελεσματικότητά της σε

περιβάλλοντα τα οποία διαφέρουν σε πλείστα χαρακτηριστικά όπως γλωσσικά, πολιτιστικά, κοινωνικά κ.α.

Η εκπαίδευση καλείται να συμπεριλάβει στους σκοπούς της την προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών ώστε αυτοί/αυτές να ανταποκριθούν στις νέες επικοινωνιακές προ(σ)κλήσεις, ειδικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός αυτός, η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίες/οποίες με τη σειρά τους θα εκπαιδεύσουν τη νέα γενιά για την αποτελεσματική επικοινωνία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, κρίνεται επιτακτική.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα e-twinning project το οποίο είχε στόχο να μυήσει τους/τις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στη διαπολιτισμική επικοινωνία, να καλλιεργήσει τη σχετική ικανότητα και τις δεξιότητες που αυτή συνεπάγεται. Εξετάζεται εάν και σε ποιο βαθμό ανάλογες δράσεις θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, την πολιτιστική επίγνωση (cultural awareness), την ανοχή (tolerance) και την παιδαγωγική τους ευελιξία ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προ(σ)κλήσεις.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εν λόγω project αξιοποιήθηκαν δύο θεωρητικά σχήματα τα οποία αλληλοσχετίζονται και συμπληρώνονται. Πρόκειται για: α. τη Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα (Intercultural Communicative Competence-ICC) και τις θεωρητικές της επεκτάσεις β. τη Συνεργατική Διαδικτυακή Διεθνής Μάθηση (Collaborative Online International Learning-COIL). Στη συνέχεια διευκρινίζονται βασικές αρχές των παραπάνω, προκειμένου να αναδειχθεί στη συνέχεια η συνδρομή τους στο project.

1.1 Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα (Intercultural Communicative Competence-ICC)

Το 1972 ο Hymes διατυπώνει τη θεώρηση της επικοινωνιακής επάρκειας (communicative competence), η οποία αναφέρεται στην ανάγκη συνυπολογισμού στη χρήση της γλώσσας όχι μόνο γραμματολογικών και συντακτικών στοιχείων αλλά και κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζουν αλλά και καθορίζουν τη φύση της εκάστοτε γλώσσας. Ως εκ τούτου, η επικοινωνιακή επάρκεια δεν αφορά μόνο την ικανότητα παραγωγής σωστών γλωσσικών δομών, αλλά και την ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα με τρόπο κατάλληλο, αποτελεσματικό και κοινωνικά αποδεκτό σε διάφορες περιστάσεις (Hymes, 1972). Τη θεώρηση αυτή ο Byram, το 1997, συμπληρώνει με τις πολιτισμικές διαστάσεις της επικοινωνίας εισηγούμενος τη Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα (ICC). Η ICC αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά και κατάλληλα με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο

τη γλώσσα και τις παραμέτρους της όπως προδιαγράφηκαν από τον Hymes αλλά και τις κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους της επικοινωνίας (Byram, 1997). Προτείνει δε και ένα μοντέλο ανάπτυξης της ICC, το οποίο περιλαμβάνει πέντε βασικά στοιχεία: α. *Στάσεις (Attitudes)*: ανοικτότητα, περιέργεια και προθυμία να αμφισβητήσει κανείς τον πολιτισμικό του εθνοκεντρισμό β. *Γνώσεις (Knowledge)*: πληροφόρηση για κοινωνικές ομάδες και πολιτισμικές πρακτικές, τόσο του δικού μας όσο και άλλων πολιτισμών γ. *Ικανότητες ερμηνείας και σύνδεσης (Skills of interpreting and relating)*: ικανότητες κατανόησης και ερμηνείας πολιτισμικών φαινομένων δ. *Ικανότητες ανακάλυψης και διάδρασης (Skills of discovery and interaction)*: δεξιότητες επί τόπου κατανόησης νέων πολιτισμικών δεδομένων και ε. *Κριτική πολιτισμική επίγνωση (Critical cultural awareness)*: ικανότητα κριτικής αξιολόγησης πολιτισμικών πρακτικών.

Η Deardorff, βασιζόμενη σε εμπειρική μελέτη, εμπλούτισε το μοντέλο του Byram προτείνοντας ένα δυναμικό και πιο περιεκτικό μοντέλο ICC. Το μοντέλο της είναι σπειροειδές, αρχίζοντας από *βασικές στάσεις* (σεβασμός, ανοικτότητα, περιέργεια), οι οποίες οδηγούν στην *ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων*, με τελικό αποτέλεσμα την *εσωτερική* (στάσεις, προσαρμοστικότητα) και *εξωτερική* (συμπεριφορά) *έκφραση* διαπολιτισμικής επάρκειας (Deardorff, 2006).

Πιο πρόσφατα, η Derwin (2016, 2023) προσεγγίζει την ICC μέσα από κριτικό πνεύμα, τονίζοντας τη δυναμική, ρευστή και διαπραγματεύσιμη φύση της ταυτότητας και της διαπολιτισμικότητας. Προτείνει την έννοια της *Κριτικής Διαπολιτισμικότητας (Critical Interculturality)*, σύμφωνα με την οποία η έμφαση δεν δίνεται μόνο στην "πολιτισμική διαφορά" αλλά και στις σχέσεις εξουσίας, στα στερεότυπα και στις κοινωνικές ανισότητες που επηρεάζουν την επικοινωνία.

Στα ήδη υπάρχοντα μοντέλα έρχεται να προστεθεί και αυτό των Helm & Baroni (2023) οι οποίοι στο πλαίσιο της εικονικής κινητικότητας και της διαπολιτισμικής μάθησης μέσω ψηφιακών τεχνολογιών, επισημαίνουν τη σημασία της ICC στον ψηφιακό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Συνδέουν την έννοια με την ψηφιακότητα και προτείνουν την *Ψηφιακή Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Digital Intercultural Competence)*, λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία λαμβάνει χώρα και σε ψηφιακά, πολυτροπικά περιβάλλοντα.

Συγκριτική αποτίμηση των μοντέλων εμφανίζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συγκριτικός πίνακας μοντέλων ICC
(προσαρμογή από Byram (1997), Deardorff (2006), Derwin (2016, 2023), Helm & Baroni (2023))

Στοιχείο	Byram (1997)	Deardorff (2006)	Derwin (2016/2023)	Helm & Baroni (2023)
Εστίαση	Γνωστική, δεξιοτήτων και κριτική διάσταση της ICC	Αναπτυξιακή προσέγγιση στάσεων, γνώσεων & δεξιοτήτων προς εξωτερική & εσωτερική επάρκεια	Κριτική, δυναμική διαπολιτισμικότητα και διαπραγμάτευση ταυτότητας	Πολυτροπική, δυναμική προσέγγιση ενσωματωμένη σε ψηφιακά και εκπαιδευτικά συμφραζόμενα

Δομή Μοντέλου	5 συνιστώσες: στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες, κριτική επίγνωση	Σπειροειδές μοντέλο: στάσεις → γνώσεις → δεξιότητες → συμπεριφορά	Αντι-ουσιακρατική προσέγγιση, χωρίς σταθερές συνιστώσες	Χρήση πολυτροπικών και αφηγηματικών πρακτικών σε συνθήκες διεθνοποιημένης μάθησης
Ταυτότητα	Σχετικά στατική, με μικρή έμφαση	Προσαρμοστικότητα & ευελιξία ταυτότητας	Δυναμική, πολλαπλή και διαπραγματεύσιμη	Κατανόηση της ταυτότητας ως ρευστή, επιτελούμενη μέσα από γλωσσικές/πολιτισμικές πρακτικές
Διαφορά	Κατανόηση και αποδοχή πολιτισμικής ετερότητας	Σεβασμός, ανεκτικότητα, δεξιότητα διαχείρισης διαφορών	Κριτική της “διαφοράς”, έμφαση σε εξουσιαστικές σχέσεις	Εστίαση στη θέση του υποκειμένου εντός πολιτισμικών και θεσμικών πλαισίων
Σκοπός	Κριτικά ενσυνείδητος πολίτης	Ικανότητα εξωτερικής/εσωτερικής διαπολιτισμικής έκφρασης	Κριτικά σκεπτόμενο άτομο για τον πολιτισμό, την εξουσία, την επικοινωνία	Ενδυνάμωση μάθησης μέσω αναστοχασμού και μετασχηματιστικής εμπλοκής
Εκπαιδευτική εφαρμογή	Ξενογλώσση εκπαίδευση, ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης	Αξιολόγηση φοιτητών σε διεθνοποιημένα περιβάλλοντα	Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά και ψηφιακά περιβάλλοντα	Πλαισιωμένη μάθηση (scaffolded learning) μέσω projects, blogs, mobility-based learning
Κριτική	Ευρωκεντρικό, στατικό, προδιαγεγραμμένες κατηγορίες	Θεωρείται τεχνική, χωρίς κοινωνικοπολιτισμικές δομές	Περιορισμένη εμπειρική τεκμηρίωση, έμφαση στη θεωρητικοποίηση	Περιορισμένη εφαρμογή πέραν του ανώτατου χώρου εκπαίδευσης, έμφαση σε “πλαίσιο”

Η αποτίμηση των μοντέλων υποδεικνύει ότι η ICC αποτελεί μια σύνθετη, εξελισσόμενη ικανότητα που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις. Εξελίσσεται από στατικά μοντέλα (όπως του Byram) προς πιο δυναμικές, κριτικές και συμπεριληπτικές προσεγγίσεις, υπογραμμίζοντας την ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις επιταγές της παγκοσμιοποιημένης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

1.2 Συνεργατική Διαδικτυακή Διεθνής Μάθηση (Collaborative Online International Learning-COIL)

Η ίδια ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης, κυρίως της τριτοβάθμιας, στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας οδήγησε στην ανάπτυξη της Συνεργατικής Διαδικτυακής Διεθνής Μάθησης (COIL). Η COIL είναι μια παιδαγωγική μεθοδολογία η οποία στοχεύει να διασυνδέσει εκπαιδευόμενους/νες και εκπαιδευτές/τριες από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και πολιτισμικά πλαίσια μέσω διαδικτυακής συνεργασίας. Σκοπός είναι η προώθηση της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης, η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και η κριτική συνεργατική μάθηση μέσα από κοινά σχεδιασμένα μαθήματα (Hackett et al., 2024· Rubin, 2017).

Ο όρος εισήχθη από τον Jon Rubin στις αρχές του 21ου αιώνα μέσω του SUNY COIL Center (<https://online.suny.edu/introtocoil>) -εξειδικευμένου στην εφαρμογή του-, ως μια εναλλακτική μορφή ‘διεθνοποίησης στο σπίτι’ (internationalization at home), απαντώντας στην ανάγκη για πιο συμπεριληπτική, προσβάσιμη και οικονομικά βιώσιμη προσφορά διεθνούς ακαδημαϊκής εμπειρίας τόσο για τους/τις εκπαιδευόμενους/νες όσο και για τους εκπαιδευτές/τριες (Rubin, 2017). Αφορά την συνεργασία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πάνω σε μία θεματική ή σε ένα γνωστικό πεδίο με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Διαφοροποιείται από άλλες μορφές Virtual Exchange γιατί επικεντρώνεται στην παιδαγωγική συνυπεύθυνη σχεδίαση, εστίαση σε μαθησιακούς στόχους και υλοποίηση που εξυπηρετούν τις συνεργαζόμενες πλευρές (Hackett et al., 2024). Η COIL βασίζεται σε αναλυτικό σχεδιασμό, συντονισμό μεταξύ διδασκόντων και δημιουργία ασφαλούς παιδαγωγικού πλαισίου (Collet&Slapac, 2024).

Οι Hackett et al. (2024) σταχυολογούν εννέα χαρακτηριστικά της COIL τα οποία εμφανίζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά της COIL σύμφωνα με τους Hackett et al. (2024:183)

A/A	Χαρακτηριστικό	Περιγραφή
1	Διαπανεπιστημιακή συνεργασία	Εμπλέκει τουλάχιστον δύο εκπαιδευτές από διαφορετικά πανεπιστήμια και διαφορετικές χώρες.
2	Συν-σχεδιασμός και συν-διδασκαλία	Οι εκπαιδευτές συνεργάζονται για να σχεδιάσουν και να διδάξουν από κοινού συνεργατικές διαδικτυακές δραστηριότητες.
3	Εστίαση σε συνεργατική, διαπολιτισμική και γνωστική μάθηση	Η μάθηση αφορά τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συνεργασίας.
4	Ενσωμάτωση στοιχείων συνεργατικής μάθησης	Περιλαμβάνει θετική αλληλεξάρτηση, προωθητική αλληλεπίδραση, ατομική υπευθυνότητα, κοινωνικές δεξιότητες και ομαδική επεξεργασία
5	Αξιολόγηση και ακαδημαϊκές πιστώσεις	Οι δραστηριότητες ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών και βαθμολογούνται ή προσφέρουν ακαδημαϊκές μονάδες.
6	Διεπιστημονική ευελιξία	Η COIL μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε γνωστικό πεδίο και να είναι διεπιστημονική.
7	Καθορισμένη χρονική διάρκεια	Διαρκεί συνήθως 4–15 εβδομάδες, με τακτικές (σύγχρονες ή ασύγχρονες) συναντήσεις μεταξύ φοιτητών.
8	Χωρίς φυσική κινητικότητα	Δεν απαιτεί ταξίδι στο εξωτερικό και αποτελεί μια περιβαλλοντικά φιλική μορφή διεθνοποίησης.
9	Συμπερίληψη και δωρεάν συμμετοχή	Όλοι οι φοιτητές μπορούν να συμμετάσχουν χωρίς επιπλέον κόστη πέραν των διδάκτρων.

Σύμφωνα με το SUNY COIL Centre(2023), η COIL περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις. *The team building phase*: περιλαμβάνει τις συστάσεις και τις δραστηριότητες «γνωριμίας» (icebreakers), καθώς και συζητήσεις και ασκήσεις που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους φοιτητές/τριες να γνωριστούν και να αισθανθούν άνετα συνεργαζόμενοι διαδικτυακά και διαπολιτισμικά. Η επόμενη φάση είναι αυτή των *συνεργατικών συζητήσεων και του σχεδιασμού του έργου*, στο οποίο θα εργαστούν

οι φοιτητικές ομάδες. Αυτή η φάση προετοιμάζει τους φοιτητές για αποτελεσματική συνεργασία σε κοινά έργα. *The project phase* επικεντρώνεται στην κύρια δραστηριότητα της συνεργασίας. Κατά το στάδιο αυτό, οι φοιτητές/τριες εφαρμόζουν τις γνώσεις τους, δημιουργούν από κοινού κάτι ή συμμετέχουν σε ουσιαστικές συζητήσεις γύρω από το θέμα της συνεργασίας. *The final phase* τελική φάση περιλαμβάνει την παρουσίαση της ολοκληρωμένης εργασίας (σε οποιαδήποτε μορφή έχει συμφωνηθεί από τους συνεργαζόμενους διδάσκοντες), την αναστοχαστική αξιολόγηση τόσο του περιεχομένου της ενότητας όσο και των διαπολιτισμικών διαστάσεων της συνεργασίας, καθώς και τον επίσημο επίλογο της διαδικασίας.

Μετά την πανδημία COVID-19, η υιοθέτηση ψηφιακών μορφών διδασκαλίας επιτάχυνε τη διάδοση της COIL. Τα τελευταία έτη, η COIL εφαρμόζεται σε μία ευρεία γκάμα πανεπιστημιακών προγράμματα σπουδών με ενθαρρυντικά ερευνητικά δεδομένα (ενδεικτικά: Spieler, et al., 2025). Παρότι υφίστανται προκλήσεις όπως τεχνολογικές ανισότητες ή διαφορετικά παιδαγωγικά πλαίσια, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναγνωρίζει την COIL ως αποτελεσματικό και δημοκρατικό εργαλείο διεθνοποίησης της μάθησης, με δυναμική ενσωμάτωσης κοινωνικά βιώσιμων και καινοτόμων πρακτικών εκπαίδευσης.

2. Παρουσίαση του project

2.1 Γενικά στοιχεία

Το πρόγραμμα εκπονήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2024-25 και συνεργάστηκαν δύο πανεπιστημιακά τμήματα: το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα για φοιτητές/τριες Αγγλικής γλώσσας του University of Education της Karlsruhe της Γερμανίας. Σε αυτό συμμετείχαν 9 τελειόφοιτες φοιτήτριες του πρώτου τμήματος και 14 μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του δεύτερου. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 11 εβδομάδες. Υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης-e-twinning ITE: Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών για τα Πανεπιστήμια (<https://www.etwinning.gr/ite>) και αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα e-twinning με όλα τα εργαλεία τα οποία διαθέτει.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια της ICC μέσω της διεπιστημονικής συνεργασίας με την αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων. Ο σχεδιασμός του προγράμματος έγινε μετά από αλληπάλληλες συναντήσεις των συγγραφέων του άρθρου, προκειμένου να σταθμιστούν οι στόχοι, η θεματική και το περιεχόμενο του. Η θεματική κοινού ενδιαφέροντος η οποία επιλέχθηκε ήταν η διατήρηση και η ανάδειξη της πολιτιστικής και ιστορικής κληρονομιάς των δύο χωρών, υλικής και άυλης. Απώτερος στόχος του προγράμματος (final product) ήταν η ανάπτυξη και παρουσίαση ψηφιακών συνεργατικών διδακτικών ενοτήτων (eTwinning project kits) για μαθητές/τριες δημοτικού-πρώτων τάξεων γυμνασίου των δύο χωρών με βάση την υλική και άυλη κληρονομιά, με έμφαση στα κοινά στοιχεία των δύο πολιτισμών.

Με βάση τα παραπάνω, αποφασίστηκε και ο τίτλος του προγράμματος: *Heritage and Cultural Exchange for Students- HerCulES* (Εικόνα 1), το ακρωνύμιο του οποίου συνδέεται άμεσα τόσο με την ελληνική όσο και με τη γερμανική μυθολογία. Κατ' αντιστοιχία, και οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εκπονήθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες χαρακτηρίστηκαν ως άθλοι (labours), αποδίδοντας έτσι μια μεταφορική διασύνδεση με το μυθολογικό παρελθόν.

Εικόνα 1. Το HerCulES project στην πλατφόρμα e-twinning



2.2 Η δομή του προγράμματος

Για τη δομή του προγράμματος ακολουθήθηκαν τα στάδια που υποδεικνύει η COIL:

Κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακές συναντήσεις των εκπαιδευτών προκειμένου να διευκρινιστούν οργανωτικές λεπτομέρειες και να καταρτιστεί ένα πλάνο εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες λειτουργίας και προγράμματος του κάθε τμήματος. Επιπρόσθετα, εξοικειώθηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες με την πλατφόρμα και τη φιλοσοφία του etwinning, παρακολουθώντας σχετικές επιμορφωτικές συναντήσεις.

Για τη φάση της δόμησης των ομάδων, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες γνωριμίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων αξιοποιώντας το εργαλείο οπτικής συνεργασίας Padlet μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες/ουσες σύστησαν τον εαυτό τους και τα ενδιαφέροντά τους. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν online meetings μέσω της πλατφόρμας του etwinning, κατά τη διάρκεια των οποίων παρουσιάστηκαν τα δύο τμήματα, η ιστορία τους καθώς και η χωροταξία τους σε κάθε χώρα με μία σύντομη ιστορία της έδρας του κάθε τμήματος.

Κατά τη φάση των συνεργατικών συζητήσεων και του σχεδιασμού του έργου, συστήθηκε στους εκπαιδευόμενους η θεματική της πολιτισμικής κληρονομιάς με εισηγήσεις βασιζόμενες στις πληροφορίες που παρέχονται από την UNESCO. Για κάθε χώρα έγινε αναλυτική αναφορά στην καταγεγραμμένη από την UNESCO υλική και άυλη κληρονομιά, αποσαφηνίστηκαν έννοιες ενώ υπογραμμίστηκε η ανάγκη για τη

διατήρησή της και τον τρόπο αξιοποίησής της στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν τις ενότητες που αφορούν την πολιτιστική κληρονομιά με τις οποίες θα ήθελαν να ασχοληθούν. Επελέγησαν οι ενότητες: μουσική, χορός, λογοτεχνία, τέχνες και αρχιτεκτονική. Δομήθηκαν οι ομάδες εργασίας από φοιτητές/τριες και από τις δύο χώρες ενώ η ανάληψη της ενότητας ενασχόλησης έγινε με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Η παροχή αναλυτικών οδηγιών για την εκπόνηση των συνεργατικών διδακτικών σεναρίων καθώς και ο εμπλουτισμός τους με τη συμβολή των ιδεών των συμμετεχόντων/ουσών, εντάχθηκε σε αυτή τη φάση.

Επιπρόσθετα, οργανώθηκε διαγωνισμός για τον σχεδιασμό του λογότυπου του προγράμματος και της αφίσας του. Οι εκπαιδευόμενοι/νες, σε ομάδες και ατομικά, εμπνεύστηκαν από το σκοπό του προγράμματος και φιλοτέχνησαν τις δημιουργίες τους, οι οποίες τέθηκαν σε ψηφοφορία. Με τρόπο αυτό αναδείχθηκαν ο λογότυπος και η αφίσα (Εικόνα 2 & 3) του προγράμματος.

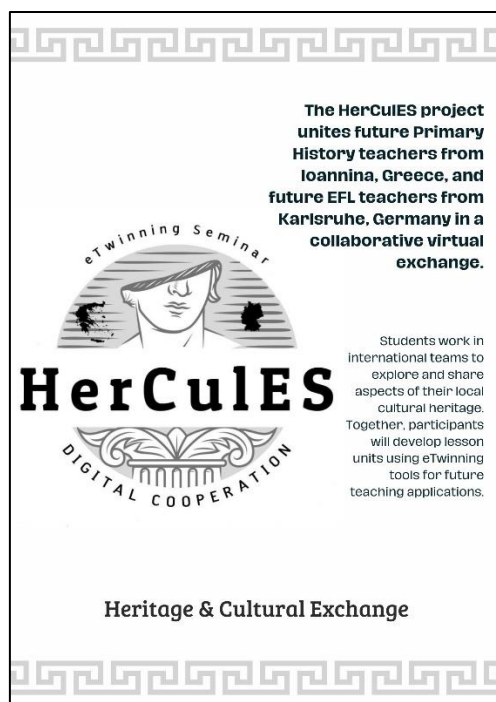
Εικόνα 2. Το λογότυπο του προγράμματος



Για την οργάνωση του προγράμματος, δημιουργήθηκαν στην πλατφόρμα του etwinning ενότητες (pages) με οδηγίες για τις εβδομαδιαίες δραστηριότητες των ομάδων (κάθε μία είχε τον τίτλο του άθλου), τα αποτελέσματα των οποίων αναρτιόταν στην κάθε ενότητα μετά την ολοκλήρωσή της (Εικόνα 4).

Πέρα από τις ατομικές συναντήσεις των ομάδων, προγραμματίστηκαν και συναντήσεις της ολομέλειας των συμμετεχόντων με τους εκπαιδευτές για ανταλλαγή ιδεών, δημιουργιών και ανατροφοδότησης της πορείας του προγράμματος, μέσω των ψηφιακών εργαλείων του etwinning. Σχεδιάστηκαν δύο αξιολογήσεις (ενδιάμεση και τελική) μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών και να αποτιμηθεί το πρόγραμμα. Ο όλος σχεδιασμό του έργου επικοινωνήθηκε στους συμμετέχοντες και συνδιαμορφώθηκε από αυτούς/αυτές. Η παροχή συναίνεσης από όλους και όλες οδήγησε στο επόμενο στάδιο.

Εικόνα 3. Η αφίσα του προγράμματος



Εικόνα 4. Δόμηση του προγράμματος σε ενότητες (pages)

Home > HerCULES - Heritage Cultural... > HerCULES - Heritage Cultural... > Pages

Pages

- 1 Introduction ▾
 - 1.1 Introduction to the project for the Greek Students
 - 1.2 Introduction for German Students
- 2 Etwinning platform ▾
- 3 1st Labour
- 4 Cultural Heritage
- 5 2nd Labour
- 6 3rd Labour ▾
- 7 Vote for poster and logo ▾
- 8 4th Labour
- 9 5th Labour
- 10 Mid-term evaluation ▾
- 11 Christmas exchange
- 12 Final outcomes-Lesson units
- 13 Final evaluation of the project ▾
- 14 Thank you all!

Introduction

Created by **Chrysa Tamisoglou**
 Last updated by **Chrysa Tamisoglou** 8 months 3 weeks ago

Page options ⋮

Dear e-twinning colleagues,

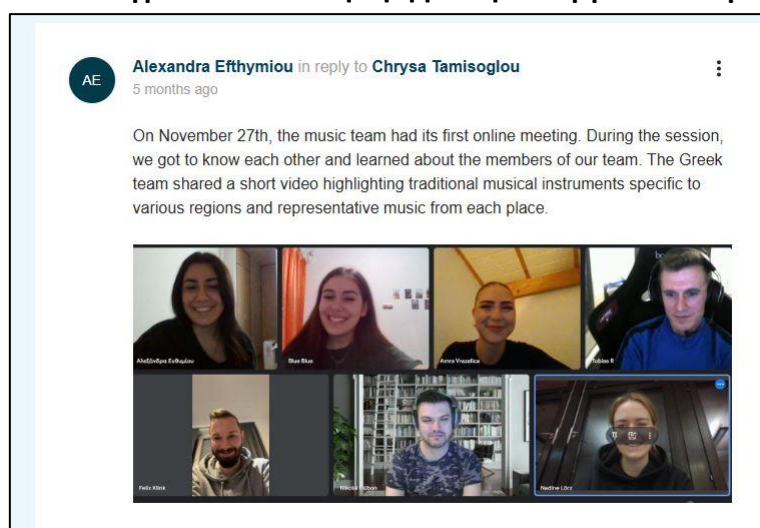
Welcome to HerCULES- Heritage Cultural Exchange for St! its title, the project focuses on the exchange of Heritage ar and Greek students engaged in this project. Among other cultural awareness via etwinning cooperation and platform outcome which could be implemented at schools.

Hope you enjoy the project!

Κατά τη *φάση της εκτέλεσης του project*, οι μικτές ομάδες εργάστηκαν ανεξάρτητα για την εκπόνηση των ψηφιακών συνεργατικών διδακτικών τους σεναρίων. Στόχος των σεναρίων ήταν οι αποδέκτες τους (μαθητές/τριες) να γνωρίσουν κάποια πολιτιστικά αγαθά της κάθε ενότητας όπως αυτά υφίστανται σε κάθε χώρα και να εμπλακούν σε δραστηριότητες οι οποίες εξερευνούν τη σημασία τους αλλά και αναδεικνύουν τα κοινά τους σημεία και την κοινή ευρωπαϊκή κληρονομιά. Το περιεχόμενο των σεναρίων, η διάρκεια, η διάρθρωση και τα αναμενόμενα αποτελέσματα σταθμίστηκαν από την εκάστοτε ομάδα.

Η συνεργασία της κάθε μικτής ομάδας έγινε με πρωτοβουλία των μελών της σε χρόνο βολικό για αυτά με την αξιοποίηση ψηφιακών σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων (Εικόνα 5). Σε τακτά διαστήματα, οργανώθηκαν διαδικτυακές συναντήσεις της ολομέλειας για την παρουσίαση της εξέλιξης της δουλειάς της κάθε ομάδας με την παροχή σχετικής ανατροφοδότησης.

Εικόνα 5. Στιγμιότυπο από την ψηφιακή συνέργεια των ομάδων



Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, μεσολάβησαν οι γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς, οι οποίες έδωσαν το έναυσμα για μια πιο 'βιωματική' ανταλλαγή ηθών και εθιμών στους συμμετέχοντες/ουσες με αποστολή δώρων από τους φοιτητές/τριες της μιας χώρας στην άλλη.

Κατά την *τελική φάση* του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν δύο ψηφιακές συναντήσεις της ολομέλειας προκειμένου να παρουσιαστούν τα τελικά προϊόντα του προγράμματος και να λάβει χώρα η τελική αξιολόγησή του. Η κάθε ομάδα επέλεξε τον δικό της τρόπο παρουσίασης των διδακτικών σεναρίων της, το σύνολο των οποίων αναρτήθηκε στην πλατφόρμα του etwinning και τέθηκε στη διάθεση όλων των συμμετεχόντων/ουσών.

3. Διαπιστώσεις

Οι αξιολογήσεις που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια εκπόνησης του προγράμματος είχαν ως σκοπό να διαπιστώσουν αφενός την ανάγκη ενδιάμεσων βελτιωτικών παρεμβάσεων και αφετέρου την υλοποίηση των στόχων του. Αφορούσαν ερωτηματολόγια με ανοικτές ερωτήσεις, τα οποία διακινήθηκαν ηλεκτρονικά στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, και είχαν σκοπό την ειλικρινή καταγραφή των απόψεων τους.

Μία συστάδα ερωτημάτων στόχευε στην ανίχνευση του εάν και σε ποιο βαθμό καλλιεργήθηκε η ICC. Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι υφίστατο σε ικανοποιητικό βαθμό η μύηση και η εξοικείωση των εμπλεκομένων με τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Όπως διατυπώθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, η ICC δεν φορά αποκλειστικά την μετάδοση γνώσεων. Παρόλο που το πρόγραμμα ήταν επιτυχές στην ανταλλαγή γνώσεων για τα πολιτιστικά αγαθά κάθε χώρας, η όσωση μεταξύ των ομάδων οδήγησε επιπλέον και στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια ερμηνειών για τα πολιτισμικά προϊόντα καθώς και της κριτικής στάσης απέναντι τόσο της εγχώριας όσο και της «άλλης» πολιτισμικής κληρονομιάς. Για τα παραπάνω, είναι χαρακτηριστικές οι παρακάτω τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών:

«Το πρόγραμμα μάς καθοδήγησε στο πώς να είμαστε ανοιχτόμυαλοι (open-minded) και πώς να σεβόμαστε τον άλλο» (S. 12) «Η συμμετοχή μου ενίσχυσε την κριτική μου σκέψη λόγω της αλληλεπίδρασης με τα άτομα από την άλλη χώρα. Πιο συγκεκριμένα, εννοώ ότι οι συζητήσεις και η επικοινωνία με τους άλλους με βοήθησε να σκέφτομαι όπως σκέφτονται για μία θεματική του project, αλλά και να σκεφτώ πράγματα τα οποία δεν είχα σκεφτεί πριν, όπως οι ομοιότητες στο τρόπο της καθημερινής μας ζωής» (S.9) «Συνειδητοποίησα ότι πρέπει να έχω κατά νου ότι υπάρχουν διαφορετικοί κανόνες και συστήματα σε διαφορετικές κουλτούρες» (S.4).

Η ανάγκη ουσιαστικής εξοικείωσης και προσαρμογής σε ένα παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτέλεσε μία άλλη διάσταση η οποία αναδύθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

«Ο κόσμος εξακολουθεί να γίνεται παγκόσμιος και συνδεδεμένος. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία των νέων για το πώς πρέπει να λειτουργούν σε αυτόν θα πρέπει να είναι προτεραιότητα και μέρος της εκπαίδευσης» (S. 11) «Είμαστε όλοι/όλες παγκόσμιοι πολίτες και είναι σημαντικό να εκπαιδευτούμε και να εκπαιδεύσουμε για το ρόλο αυτό» (S. 6). Παράλληλα, τονίστηκε και η αυτογνωσία του ατόμου: «Μέσα από το πρόγραμμα μαθαίνεις για τον εαυτό σου» (S. 15), ενώ επηρεάστηκε και ο τρόπος θέασης του κόσμου (worldview): «Η ιδέα μου για τον κόσμο επηρεάστηκε σημαντικά. Άλλαξε η κοσμοθεωρία μου!» (S. 17).

Η βαρύνουσα σημασία της πολιτιστικής κληρονομιάς για έναν λαό διαπιστώθηκε από τους/τις φοιτητές/τριες. Πέρα από τη νοηματική διεύρυνση της έννοιας-

«Η πολιτιστική κληρονομιά είναι κάτι παραπάνω από τα κτίρια και τα έργα τέχνης· είναι η άυλη κληρονομιά και παραδόσεις» (S.10)-, διεύρυνση σημειώθηκε και στη

σημασία της: «Την προσέγγισα από μία διαφορετική οπτική: κατανόησα τη σημασία της για το λαό και πώς συνδέει/ενώνει έναν πληθυσμό» (S. 13). Η ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών αποτέλεσε μία ακόμα ενδιαφέρουσα πτυχή του προγράμματος: «Είναι υπέροχο να γνωρίζεις νέες κουλτούρες και να αναζητάς ομοιότητες και διαφορές» (S.2).

Εξίσου ενδιαφέρουσα αναδείχθηκε και η προσπάθεια των εμπλεκόμενων να αναζητήσουν τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές και προσεγγίσεις ώστε να παρουσιάσουν, να μυήσουν αλλά και να μεταδώσουν τη σημαντικότητα των πτυχών ενός πολιτισμού σε άτομα τα οποία δε διαθέτουν τη σχετική γνώση και εξοικείωση. Πρόκειται για την παιδαγωγική ευελιξία που πρέπει να διακατέχει τους εκπαιδευτικούς, ειδικά σε πολυπολιτισμικά διδακτικά περιβάλλοντα:

«Το να καταστήσεις κάποιον/κάποια ενθουσιώδη και ειλικρινά ενδιαφερόμενο/νη για την κουλτούρα σου, είναι ένα από τα καλύτερα πράγματα τα οποία μπορείς να επιτύχεις» (S. 10).

Αλληλένδετες με την παιδαγωγική ευελιξία είναι και οι συνεργατικές δεξιότητες οι οποίες διαπιστώθηκε ότι καλλιεργήθηκαν. Στο σύνολο των δεξιοτήτων εντάχθηκε επίσης και η αναβάθμιση των ψηφιακών αλλά και των γλωσσικών- επικοινωνιακών ικανοτήτων των εμπλεκόμενων.

4. Επίλογος

Το εν λόγω πρόγραμμα, θεωρούμε, ότι αποτελεί ένα παράδειγμα για το πώς η δράση *e-twinning ITE: Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών για τα Πανεπιστήμια* μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο καλλιέργειας της ICC αλλά και της COIL. Οι εμπλεκόμενοι/νες παρακινήθηκαν να συμμετέχουν λόγω της έντονης επιθυμίας και προσδοκίας τους να αλληλεπιδράσουν με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς από άλλη χώρα και να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες τους αλλά και την καθημερινότητά τους. Η έμφαση στην καθημερινή ζωή, στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής των νέων (εκπαιδευτικών) αποτέλεσαν τον πυρήνα των προσδοκιών τους. Την εξοικείωση με τις «σύγχρονες» αυτές πτυχές του πολιτισμού τις θεώρησαν απαραίτητες για την μετάβαση και κατανόηση του πολιτισμικού παρελθόντος αλλά και το σχεδιασμό του μέλλοντος. Για την επίτευξη αυτών, κατά την άποψη τους, είναι απαραίτητη η μεγαλύτερη σε διάρκεια δικτύωση των εμπλεκόμενων (πέραν του ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου) σε ανάλογες δράσεις.

Η καλλιέργεια της ICC μέσω της COIL, όπως διαφάνηκε μέσα από το πρόγραμμα, ενδεχομένως να έπρεπε να ενταχθεί πιο συστηματικά και πιο ενεργά στα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας (και όχι μόνο) εκπαίδευσης, παρέχοντας μια διεθνοποιημένη κατάρτιση και εμπειρία. Το γεγονός ότι οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων διατηρήθηκαν και μετά τη λήξη του προγράμματος, υπογραμμίζει τον αντίκτυπο που είχε το πρόγραμμα σε αυτούς/αυτές. Παράλληλα, συνηγορεί στο γεγονός ότι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιβάλλεται να δημιουργεί συνθήκες και να προσφέρει δυνατότητες διεθνούς συνεργασίας, προκειμένου να

ανταποκριθούν στις παγκόσμιες εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Ζούμε σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Κατευθυνόμαστε σε μια λογική της παγκόσμιας πολιτείας. Πώς θα την υιοθετήσουμε αυτή εάν δεν την γνωρίσουμε; Πώς θα την μεταλαμπαδεύσουμε εάν δεν τη βιώσουμε; Πλέον η διαπολιτισμική επικοινωνία πρέπει να αποτελεί απαραίτητο επαγγελματικό προσόν μας» (Σ. 3).

Βιβλιογραφία

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Collet, K., & Slapac, A. (2024). Social justice pedagogy: International perspectives on Collaborative Online International Learning (COIL) through a World Café engagement. *Journal of Virtual Exchange*, 7, 42–62.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. (2023). *Exploring "intercultural" communication: New perspectives from critical interculturality*. Routledge.
- Hackett, S., Dawson, M., Janssen, J., & van Tartwijk, J. (2024). Defining COIL and distinguishing it from virtual exchange. *TechTrends*, 68, 1078–1094.
- Helm, F., & Baroni, A. (2023). Virtual exchange for intercultural learning: A framework for assessing intercultural competence in online contexts. *Language and Intercultural Communication*, 23(1), 20–35.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Rubin, J. (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalization of Higher Education*, 2(4), 16–24.
- Spieler, K., Engtrø, R., Pedersen, L. L., & Olsen, A. K. V. (2025). A Collaborative Online International Learning (COIL) experience in early childhood teacher education. *Education Sciences*, 15(4), Article 494. <https://doi.org/10.3390/educsci15040494>
- SUNY COIL Center. (2023). *What is COIL?* Retrieved June 30, 2025, from <https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>

Μνημειώδεις Περιπέτειες με την UNESCO: Πολιτισμική κληρονομιά και διαπολιτισμική μάθηση

Φωτεινή Χατζηπαναγιώτου, Άννα Ζώτου, Αναστασία Κεσίδου

Περίληψη

Το Έργο 'Μνημειώδεις Περιπέτειες με την UNESCO' αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική που υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Ελλάδας και έξι άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Σερβία, Λιθουανία, Λετονία, Πολωνία, Ισλανδία, Τουρκία) στο πλαίσιο της δράσης eTwinning ITE. Εφαρμόστηκαν σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προάγουν τη διαπολιτισμική ικανότητα και επικοινωνία, εστιάζοντας στην τοπική και παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά. Βασίστηκε στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και υποστηρίχθηκε από Πρωτόκολλο Συνεργασίας με την Έδρα UNESCO του ΑΠΘ, το οποίο προέβλεπε και την ένταξη μεταπτυχιακής φοιτήτριας στο Έργο, στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης (student teacher on placement in school). Κατά τη διάρκεια του Έργου οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε ποικίλες συνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες: εξερεύνηση μνημείων, συγγραφή ιστοριών, δημιουργία podcast και λογότυπου, δημιουργία ψηφιακού Βιβλίου και ψηφιακής έκθεσης ζωγραφικής, καθώς και δραστηριότητες κώδικα στο πλαίσιο της EU Code Week, μέσω της ομώνυμης πλατφόρμας. Χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης και το ομότιτλο εκπαιδευτικό υλικό του Υπουργείου Πολιτισμού. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν τον ρόλο της UNESCO όχι μόνο ως φορέα προστασίας μνημείων, αλλά και ως γέφυρας επικοινωνίας, σεβασμού και ειρηνικής συνύπαρξης των λαών, θέτοντας τις βάσεις για την καλλιέργεια δημοκρατικών και παγκόσμιων πολιτών από την προσχολική ηλικία.

Λέξεις-κλειδιά: πολιτισμική κληρονομιά, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ικανότητα, eTwinning ITE, UNESCO

1. Θεωρητικό Μέρος

1.1 Ταυτότητα του Έργου

Το εκπαιδευτικό Έργο βασίζεται στη σύνθεση αλληλοσυμπληρούμενων πτυχών που παραπέμπουν στη διασχολική, ακαδημαϊκή και παιδαγωγική του διάσταση. Πρώτον, εντάσσεται στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning ITE, το οποίο αφενός προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείων και την ανάπτυξη διεθνών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, αφετέρου εμπλέκει φοιτητές/τριες και Παιδαγωγικά Τμήματα. Δεύτερον, υλοποιείται σε συνέργεια με την Έδρα UNESCO του ΑΠΘ για την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου, τη Δημοκρατία και την Ειρήνη, γεγονός που ενισχύει τον προσανατολισμό

του Έργου προς την εκπαίδευση για την αειφορία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Ειδικότερα, υπογράφηκε σχετικό Πρωτόκολλο Συνεργασίας, βάσει του οποίου το Έργο υποστηρίχθηκε επιστημονικά από ακαδημαϊκή διδάσκουσα που ορίστηκε ως συντονίστρια του συνολικού καινοτόμου Προγράμματος και επίσης προέβλεπε σύνδεση του σχολείου με το πανεπιστήμιο, μέσω της πρακτικής άσκησης και του mentoring. Συγκεκριμένα, παρείχε τη δυνατότητα σε μεταπτυχιακή φοιτήτρια του κλάδου της Παιδαγωγικής να συμμετέχει ενεργά στο σχολικό περιβάλλον, υπό την καθοδήγηση έμπειρης εκπαιδευτικού, ενισχύοντας έτσι τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και προωθώντας τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση στη σχολική κοινότητα. Η συνδυαστική αυτή δομή καθιστά το Έργο παράδειγμα καλής πρακτικής, καθώς διαμορφώνει ένα πλαίσιο βιωματικής, συνεργατικής και πολυεπίπεδης μάθησης τόσο για τους μαθητές/τις μαθήτριες, όσο και για τους/τις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

1.2 Συνεργασία εκπαιδευτικού – φοιτήτριας (Mentoring)

Η συνεργασία μεταξύ έμπειρης εκπαιδευτικού και μεταπτυχιακής φοιτήτριας αποτελεί έναν ουσιαστικό μηχανισμό ενίσχυσης τόσο της εκπαιδευτικής πράξης, όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η σχέση μεταξύ μέντορα και φοιτητή-εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντική αλλά και εύθραυστη, καθώς από τη δυναμική αυτής της σχέσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αυτοπεποίθηση, η επαγγελματική ταυτότητα και η μελλοντική αποτελεσματικότητα του νέου εκπαιδευτικού (Hoxha, 2016). Η ενεργός εμπλοκή των φοιτητών/τριών σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα και σε συνεργατικά προγράμματα με τη στήριξη έμπειρων εκπαιδευτικών ενισχύει τη σταδιακή τους ένταξη στη σχολική κοινότητα και καλλιεργεί τις απαραίτητες δεξιότητες.

Η επιτυχής σχέση μέντορα-φοιτητή απαιτεί σταδιακή καθοδήγηση, σαφή οριοθέτηση ρόλων και σταδιακή μεταβίβαση ευθυνών στον φοιτητή/στη φοιτήτρια, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον (Jones et. al., 2014). Η ευρωπαϊκή δράση eTwinning ITE, στην οποία εντάσσεται η παρούσα συνεργασία, παρέχει ένα ιδιαίτερα κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση αυτής της σχέσης μέντορα-φοιτητή/τριας καθώς ενισχύει τη δυνατότητα αξιοποίησης καινοτόμων παιδαγωγικών εργαλείων και διεθνών συνεργασιών, δημιουργώντας για τον φοιτητή/τη φοιτήτρια ένα μαθησιακό περιβάλλον υψηλής ποιότητας και διεθνούς προσανατολισμού. Μέσα από τη συμμετοχή σε πραγματικό διασχολικό πρόγραμμα, ο φοιτητής/η φοιτήτρια καλείται να εφαρμόσει στην πράξη παιδαγωγικές αρχές, να συνεργαστεί με μαθητές/μαθήτριες και συναδέλφους και να αναπτύξει δεξιότητες σχεδιασμού, οργάνωσης και επικοινωνίας σε αυθεντικές συνθήκες. Εν προκειμένω, η εμπλοκή φοιτήτριας μεταπτυχιακού επιπέδου στο Πρόγραμμα eTwinning του σχολείου, υπό την καθοδήγηση έμπειρου εκπαιδευτικού, αποτελεί καλή πρακτική καθώς συνδυάζει θεωρία και πράξη, ενισχύει την αυτονομία και την επαγγελματική ωρίμανση της πρώτης, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην

ποιοτική ενίσχυση της σχολικής ζωής και στην ακαδημαϊκή εξωστρέφεια του σχολείου.

1.3 Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για τη συνεργατική μάθηση

Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής, ενισχύοντας σημαντικά τη συνεργατική μάθηση σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη συνεργατική μάθηση, καθώς τα ψηφιακά εργαλεία δεν αποτελούν απλώς υποστηρικτικά μέσα, αλλά μετασχηματίζουν ουσιαστικά τη φύση της συνεργασίας, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, την ενεργό συμμετοχή και τη συν-δημιουργία γνώσης (Talmo et. al., 2022). Ταυτόχρονα, η χρήση ψηφιακών εργαλείων ενδυναμώνει τη μαθησιακή αυτονομία, προάγει τη διαμοιραζόμενη ευθύνη μεταξύ των μελών μιας ομάδας και δημιουργεί ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που υπερβαίνει τα παραδοσιακά όρια της φυσικής τάξης (Vali, 2023). Συνολικά, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη συνεργατική μάθηση αναδεικνύεται ως μια καλή πρακτική που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και προωθεί την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* αποτελεί μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει και αξιοποιεί τη πολιτισμική ποικιλομορφία, καλλιεργώντας την κατανόηση, τον σεβασμό και τη συνεργασία μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά υπόβαθρα (Γκόβαρης, 2011· Κεσίδου, 2008α). Αντί να αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα ως πρόβλημα, προβάλλεται ως πηγή πλούτου για τη σχολική τάξη και το κοινωνικό σύνολο. Μέσω της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* ενισχύεται η ισότιμη συμμετοχή όλων, η αποδοχή της ετερότητας και η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Καράμπελα, 2018· Κεσίδου, 2014). Η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με βαθιά κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και δεξιότητες εφαρμογής διαθεματικών, συνεργατικών και διαθρησκευτικών μεθόδων διδασκαλίας (Δημητριάδου, 2016· Κεσίδου, 2008β). Παράλληλα, η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών για διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά εστιάζει στη βιωματική αλληλεπίδραση και τη συν-δημιουργία γνώσης (Κοντογιάννη & Κώστα, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*. Πρόκειται για την ικανότητα κατανόησης, αποδοχής και συνεργασίας με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, υπερβαίνοντας γλωσσικές, θρησκευτικές ή κοινωνικές διαφορές (Χατζοπούλου, 2015· Νικολάου, 2007). Η διαπολιτισμική ευαισθησία, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να σέβεται την πολιτισμική ποικιλομορφία, αποτελεί βασικό της συστατικό (Γκόβαρης, 2013). Η

καλλιέργεια αυτής της ικανότητας, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία δίκαιων, συμπεριληπτικών κοινωνιών (Λιακοπούλου, 2007).

Στενά συνδεδεμένη με τη *διαπολιτισμική ικανότητα* είναι η έννοια της *διαπολιτισμικής επικοινωνίας*, δηλαδή της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνοτικά υπόβαθρα, με στόχο την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία (Νικολάου, 2011· Καγκά, 2002). Η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία βασίζεται στην ενσυναίσθηση, την προσαρμοστικότητα και την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο (Παπαδοπούλου, 2008). Στο σχολικό περιβάλλον, η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων συμβάλλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών κοινοτήτων μάθησης, ενισχύοντας τη συνεργασία και τη δημοκρατική συμμετοχή (Ζάχος, 2014).

Το Έργο 'Μνημειώδεις Περιπέτειες στα Ελληνικά Μνημεία της UNESCO' αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής της παιδαγωγικής λογικής. Μέσω βιωματικών και συνεργατικών δράσεων, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με την έννοια της πολιτισμικής κληρονομιάς, κατανοώντας τη σημασία της τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η πολιτισμική κληρονομιά λειτουργεί ως καταλύτης για την ενίσχυση της πολιτισμικής αυτογνωσίας και της αίσθησης του 'ανήκειν' (UNESCO, 2003), ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα (Banks, 2016).

Η σύνδεση της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* με την πολιτισμική κληρονομιά δεν είναι απλώς γνωσιοκεντρική, αλλά παιδαγωγικά ουσιαστική, καθώς ενδυναμώνει όλα τα παιδιά, και ιδιαίτερα εκείνα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (UNESCO, 2017). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια για να ζουν και να συνεργάζονται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Συνολικά, η *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, η *διαπολιτισμική ικανότητα* και η *διαπολιτισμική επικοινωνία* αποτελούν αλληλένδετες έννοιες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων και στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής. Η βιωματική αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς στο πλαίσιο αυτών των αρχών συνιστά καλή πρακτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από τη νηπιακή ηλικία.

2. Πρακτικό Μέρος: Υλοποίηση του Έργου

2.1 Συμμετέχοντα σχολεία -Διάρκεια

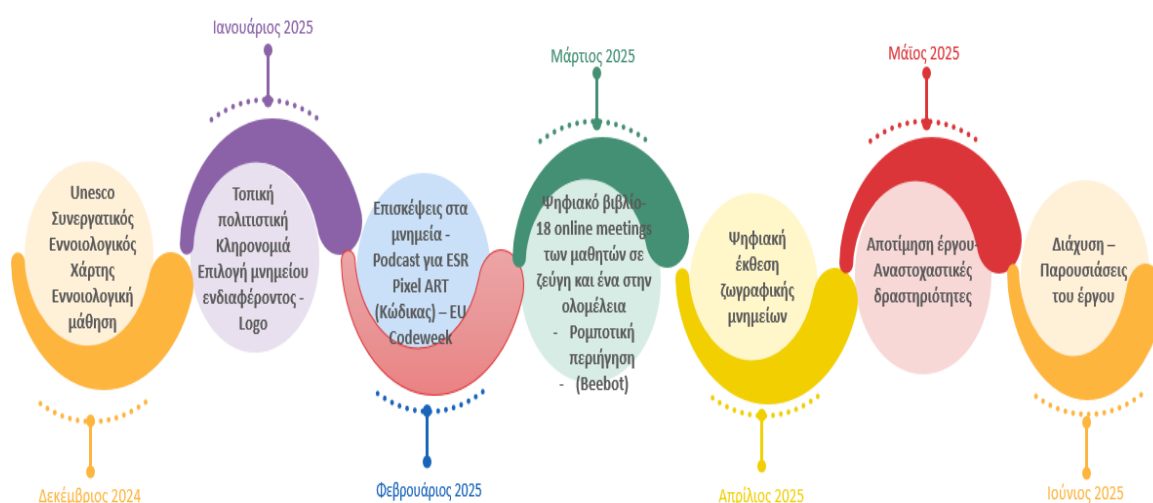
Στο Έργο συμμετείχαν συνολικά 9 σχολικές μονάδες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο «Πίνακα 1: Συμμετέχοντα Σχολεία», 11 εκπαιδευτικοί, μία μεταπτυχιακή φοιτήτρια και συνολικά 170 μαθητές/τριες.

Η καινοτόμος δράση υλοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2024 έως και τον Ιούνιο του 2025 (Γράφημα 1), αφού προηγήθηκε ο σχεδιασμός του Έργου και δόθηκαν οι απαραίτητες εγκρίσεις γονέων. Τον Δεκέμβριο 2024 υπογράφηκε το Πρωτόκολλο Συνεργασίας ανάμεσα στο 3^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ΑΠΘ, που συντόνισε το Έργο, και στην Έδρα UNESCO ΑΠΘ. Στη συνέχεια, ακολούθησε η πορεία υλοποίησης, με αφετηρία τη συζήτηση για τον ρόλο του διεθνούς οργανισμού της UNESCO και τη διασφάλιση του απαραίτητου σχετικού εννοιολογικού υποβάθρου που έπρεπε να κατακτήσουν οι μαθητές. Ακολούθησαν οι δραστηριότητες εξερεύνησης και κατανόησης, αρχικά της τοπικής και εν συνεχεία της παγκόσμιας κληρονομιάς. Το Έργο ολοκληρώθηκε με δραστηριότητες αποτίμησης και διάχυσης.

Πίνακας 1: Συμμετέχοντα σχολεία

Χώρα	Όνομα σχολείου
Ελλάδα	3ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)
Ελλάδα	2ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)
Ελλάδα	2ο Νηπιαγωγείο Χαλάστρας
Σερβία	PU "Boško Buha"
Λιθουανία	Kauno r. Ilgakiemio mokykla-darželis
Λετονία	Daugavpils pilsētas 29. poļu pirmsskolas izglītības iestāde
Τουρκία	Gazi Umurbey Anaokulu
Πολωνία	Przedszkole nr 2 im. Marii Konopnickiej Wągrowcu
Ισλανδία	Leikskólinn Lækur

Γράφημα 1: Χρονοδιάγραμμα Έργο



2.2 Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Το Έργο εντάσσεται στο Β' Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και ειδικότερα στο Υποπεδίο Β.2 «Κοινωνικές Επιστήμες» του Νέου Προγράμματος

Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Πεντέρη et al, 2021). Συμβάλλει άμεσα στην επίτευξη του γενικού σκοπού «Η κατανόηση της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, αποτελεί προϋπόθεση για να συμμετέχουν ενεργά και κριτικά στην κοινωνική ζωή, ως πολίτες του έθνους, ως Ευρωπαίοι πολίτες και ως πολίτες του κόσμου» (Πεντέρη et al , 2021, 52), υποστηρίζοντας ταυτόχρονα:

- *Γνώσεις*: γνωριμία με έθιμα, παραδόσεις και μνημεία της Ελλάδας και άλλων χωρών (B.2.1.iii)
- *Δεξιότητες*: αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ πολιτισμών (B.2.1.iii)
- *Στάσεις*: καλλιέργεια σεβασμού στην πολιτιστική κληρονομιά του τόπου και του κόσμου (B.2.1.iii)

Σκοπός των δραστηριοτήτων ήταν να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία των εταίρων τους και να εκτιμήσουν την ετερότητα μέσα από μια αυθεντική βιωματική διαπολιτισμική εμπειρία. Συνολικά, το Έργο είχε την πρόθεση να λειτουργήσει ως γέφυρα πολιτισμών, προάγοντας αξίες όπως ο σεβασμός, η ειρήνη και η δημοκρατία ήδη από την προσχολική ηλικία.

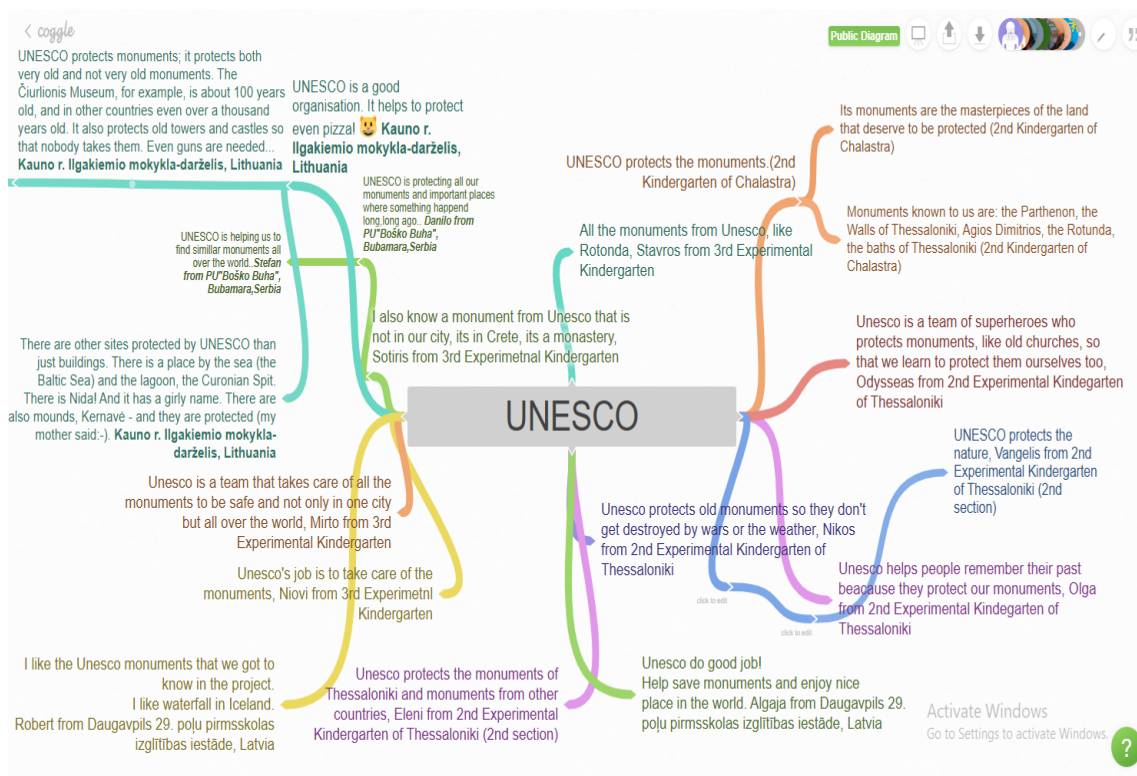
2.3 Πορεία υλοποίησης του Έργου

2.3.1. Γνωριμία με το εννοιολογικό υπόβαθρο: η UNESCO και ο ρόλος της

Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν αρχικά σε δραστηριότητες γνωριμίας με τον κόσμο των μνημείων και της πολιτισμικής κληρονομιάς (τοπικής -παγκόσμιας), αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό *Μνημειώδεις Περιπέτειες στα Ελληνικά Μνημεία UNESCO* (<https://www.greekunescomonuments.gr>). Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε συνεργατικά ένας εννοιολογικός χάρτης μέσω του εργαλείου *coggle.it*

(<https://coggle.it/diagram/Z7y6FNUYg5UHtV7m/t/unesco/e596c5ab644de2ed2e2ee96e3450b4ef3a2cb6397f5aa60c4c75b382e5bd6c37>), όπου καταγράφηκαν οι πρώτες ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τον ρόλο της UNESCO. Όπως αποτυπώνεται στην «*Εικόνα 1: Εννοιολογικός Χάρτης της UNESCO*», τα παιδιά εστίασαν κυρίως στη λειτουργία του οργανισμού ως φορέα προστασίας των μνημείων.

Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης της UNESCO



2.3.2 Εξερεύνηση τοπικής πολιτισμικής κληρονομιάς

Σε αυτό το στάδιο του Έργου οι μαθητές/τριες εξερεύνησαν την τοπική πολιτισμική κληρονομιά μέσω εικαστικών δημιουργιών, αφισών, παιχνιδιών όπως π.χ. συμβατικά και ψηφιακά παζλ (Εικόνα 2: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Πολύ σημαντικές σε αυτό το πρώιμο στάδιο του έργου ήταν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις. Στην «Εικόνα 3: Επισκέψεις στα μνημεία του τόπου μας» βλέπουμε ενδεικτικές φωτογραφίες από τις επισκέψεις του 3ου Πειραματικού Νηπιαγωγείου Θεσσαλονίκης αλλά του σχολείου από τη Λιθουανία. Ολοκληρώνοντας αυτή τη φάση, όλα τα σχολεία είχαν καταλήξει στο μνημείο ενδιαφέροντός τους, το οποίο θα παρουσίαζαν στη συνέχεια στους εταίρους τους (Πίνακας 2: Τα μνημεία ενδιαφέροντος του τόπου μας).

Εικόνα 2: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες



Εικόνα 3: Επισκέψεις στα μνημεία του τόπου μας



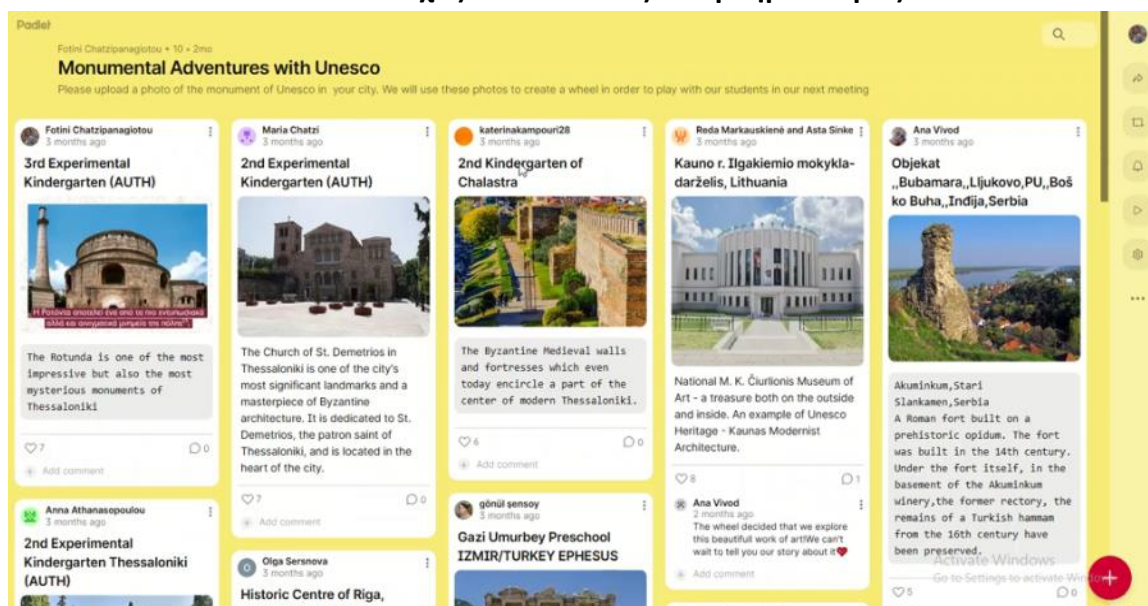
Πίνακας 2: Τα μνημεία ενδιαφέροντος των μαθητικών ομάδων

A/A	Μνημείο / Τοποθεσία	Σχολείο	Σύντομη περιγραφή
1	Ροτόντα	3 ^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο (ΑΠΘ)	Βυζαντινό θρησκευτικό μνημείο
2	Επταπύργιο	2ο Νηπιαγωγείο Χαλάστρας	Οχυρό με ιστορική χρήση
3	Άγιος Δημήτριος	2ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο (ΑΠΘ)- Τμήμα 1 ^ο	Βασιλική του πολιούχου της πόλης
4	Άγιος Νικόλαος Ορφανός	2ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο (ΑΠΘ)- Τμήμα 2 ^ο	Μονή με σπάνιες τοιχογραφίες
5	M.K. Čiurlionis Museum of Art	Kauno r. Ilgakiemio mokykla-darželis	Μουσείο τέχνης και μουσικής (Λιθουανία)
6	Akuminkum – Stari Slankamen	PU "Boško Buha"	Αρχαιολογικός χώρος (Σερβία)
7	Ρίγα (Ιστορικό Κέντρο)	Daugavpils pilsētas 29. poļu pirmsskolas izglītības iestāde	Μεσαιωνική πόλη με αρ νουβό αρχιτεκτονική (Λετονία)
8	Έφεσος	Gazi Umurbey Anaokulu	Αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή πόλη (Τουρκία)
9	Μεσαιωνική Πόλη του Τόρουν (Toruń)	Przedszkole nr 2 im. Marii Konopnickiej Wągrowcu	Γενέτειρα του Κοπέρνικου, καλά διατηρημένη παλιά πόλη (Πολωνία)
10	Vatnajökull National Park	Leikskólinn Lækur	Παγωμένο τοπίο, ηφαιστειακή και γεωλογική ποικιλομορφία (Ισλανδία)

2.3.3 Διαπολιτισμικές συνδέσεις μέσα από τον λόγο, την τέχνη και τον κώδικα

Στο επόμενο στάδιο, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εμπειρίας και επικοινωνίας των μαθητών/τριών, μέσα από δράσεις που προωθούσαν την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Στην «Εικόνα 4: Ο τοίχος επικοινωνίας των μνημείων μας» βλέπουμε τα μνημεία που ανέβασε η κάθε μαθητική ομάδα σε πλατφόρμα ανάρτησης υλικού (padlet).

Εικόνα 4: Ο τοίχος επικοινωνίας των μνημείων μας



Η δημιουργία του podcast 'Το μαγικό ταξίδι στα μνημεία της Θεσσαλονίκης' (Εικόνα 5: Αφίσα Podcast), όπου οι μαθητές/τριες των σχολείων της Θεσσαλονίκης παρουσίαζαν μνημεία της πόλης τους ως 'πολιτισμικοί πρεσβευτές' στους εταίρους τους, οι οποίοι με τη σειρά τους συνεισέφεραν με σχόλια αναγνώρισης και σεβασμού, συμμετείχε στον μαθητικό διαγωνισμό του Ευρωπαϊκού Μαθητικού Ραδιοφώνου 'Καν' το να ακουστεί', προσφέροντας ένα δημόσιο πεδίο έκφρασης και διαλόγου και προάγοντας την επικοινωνία πέραν του τοπικού (<https://europeanschoolradio.eu/episode/11636>).

Εικόνα 5: Αφίσα Podcast



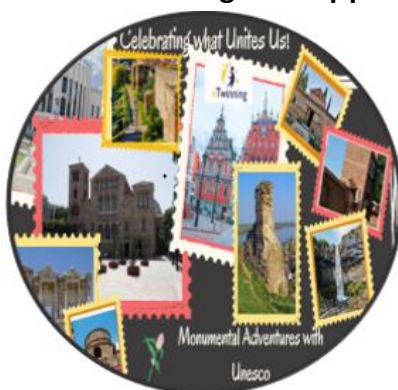
Εξίσου σημαντική υπήρξε η δράση στην πλατφόρμα EU Code Week με τίτλο *‘Pixel Art Προκλήσεις: Η πολιτισμική κληρονομιά σε κώδικα’* (Εικόνα 6: Μνημεία σε Κώδικα). Αξιοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον <https://www.zaplycode.it/> οι μαθητές/ τριες μετασχημάτισαν πολιτισμικά σύμβολα σε ψηφιακές μορφές μέσω κώδικα και βίωσαν μια εμπειρία κατά την οποία η πολιτισμική μάθηση συνδυάστηκε με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (ψηφιακός γραμματισμός, συνεργασία, επίλυση προβλήματος). Το γεγονός ότι κάθε ομάδα παρουσίασε ένα μνημείο της δικής της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά όλοι μαζί συγκρότησαν μια συμμαχία στο περιβάλλον της πλατφόρμας EU Code week, κατέστησε το Έργο συλλογικό και αναστοχαστικό, ενισχύοντας τη συνειδητοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της σημασίας της.

Εικόνα 6: Μνημεία σε Κώδικα



Το στάδιο αυτό ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία του λογότυπου του Έργου (Εικόνα 6: Το logo του Έργου) μέσα από διαδικασίες ψηφοφορίας ανάμεσα σε προτάσεις όλων των μαθητικών ομάδων, αξιοποιώντας το εργαλείο *google form*. Αξίζει να αναφερθεί ότι επιλέχθηκε το logo που αποτελούσε σύνθεση όλων των μνημείων του Έργου με το σύνθημα *‘Γιορτάζοντας αυτά που μας ενώνουν’* καθώς λειτουργούσε καλύτερα ως σύμβολο ενότητας και συλλογικής ταυτότητας της κοινότητας μάθησης, της οποίας πλέον οι μαθητές/τριες ένωσαν μέλη.

Εικόνα 6: Το logo του Έργου



2.3.4 «Μέσα από τα μάτια των Άλλων»: διαπολιτισμικές αφηγήσεις και εικόνες σε έναν κοινό καμβά

Σε αυτό το στάδιο το ενδιαφέρον στρέφεται από τον δικό μου πολιτισμό προς τον πολιτισμό του Άλλου, με στόχο τη διαπολιτισμική κατανόηση μέσα από τη δική του οπτική.

Πρώτη βασική συνεργατική δράση αποτέλεσε η δημιουργία ενός Ψηφιακού Βιβλίου με τίτλο 'Οι περιπέτειες του Πέτρου στα μνημεία της UNESCO' (Εικόνα 7: Σελίδες από το Ψηφιακό Βιβλίο). Ο Πέτρος, ο φανταστικός ήρωας που είχαν ήδη γνωρίσει οι μαθητές/τριες μέσα από το podcast, ταξίδευε τώρα μέσα από τις σελίδες του βιβλίου σε όλα τα μνημεία των συνεργαζόμενων σχολείων, ζώντας μια μοναδική περιπέτεια σε

κάθε

τόπο

(<https://read.bookcreator.com/JOcZKg7w2Ca16RKiirtlgjYBTG53/Ygk3yQ89Q-03Ka85x3ZEFg>).

Εικόνα 7: Σελίδες από το Ψηφιακό Βιβλίο



Η διαπολιτισμική αξία της δράσης εστιάζεται σε δύο βασικά σημεία:

1. Κάθε σχολείο δεν έγραψε για το 'δικό του' μνημείο, αλλά για κάποιο από εκείνα που παρουσίασαν οι εταίροι. Η ανάθεση έγινε σε χαρούμενο, εορταστικό κλίμα, μέσω διαδικτυακής συνάντησης και με τη χρήση ψηφιακού τροχού τύχης (<https://wordwall.net/resource/30259767/the-monumental-adventure-with-unesco>).
2. Κατά τη συγγραφή οργανώθηκαν συνεργατικές online συναντήσεις ανά ζεύγη σχολείων: αφενός με εκείνο του οποίου το μνημείο είχαν αναλάβει (για πληροφόρηση και έμπνευση) και αφετέρου με εκείνο που ανέλαβε το δικό τους μνημείο (για υποστήριξη). Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 18 διαδικτυακές συναντήσεις (Εικόνα 8).

Εικόνα 8: Διαδικτυακή συνάντηση



Η επιλογή αυτή ανέτρεψε την έως τώρα τοπικοκεντρική οπτική των μαθητών και προκάλεσε δημιουργική εξερεύνηση της πολιτισμικής κληρονομιάς των 'Άλλων'. Τα παιδιά βίωσαν τη χαρά της αναγνώρισης του δικού τους πολιτισμού από τους 'Άλλους' και ταυτόχρονα τη συγκίνηση της εκτίμησης ενός διαφορετικού πολιτισμικού μνημείου.

Επόμενως, βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως ο διάλογος, η ενσυναίσθηση, ο αλληλοσεβασμός (Banks 2007, UNESCO, 2013) τέθηκαν στο επίκεντρο της διαδικασίας δημιουργίας ψηφιακού βιβλίου. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και από τη μεταστροφή της στάσης των μαθητών/τριών. Ενώ, στις αρχικές συναντήσεις της ολομέλειας των εταίρων οι αντιδράσεις τους αποκάλυπταν αρνητική έκπληξη μπροστά στη γλωσσική ετερότητα (π.χ. γέλια χλευασμού στο άκουσμα των διαφορετικών γλωσσών π.χ. «πώς μιλάνε έτσι οι Τούρκοι;», αντίδραση στη χρήση της αγγλικής γλώσσας από τις δασκάλες), στη συνέχεια, στις συναντήσεις εργασίας ανά δύο μαθητικές ομάδες, τα συναισθήματα μετασχηματίζονταν σταδιακά σε αποδοχή, ενδιαφέρον και αμοιβαιότητα. Μερικές από αυτές τις στιγμές αποτυπώθηκαν σε βίντεο που ενθουσίασαν τα παιδιά και αποτέλεσαν χρήσιμο αναστοχαστικό εργαλείο, για να εκφράσουν στη συνέχεια πώς βίωσαν τη διαπολιτισμική τους εμπειρία (Συνάντηση 3^{ου} Πειραματικού Νηπιαγωγείου– Νηπιαγωγείου Λετονίας: <https://youtu.be/2KdD9u8i3vo>, Συνάντηση 3^{ου} Πειραματικού Νηπιαγωγείου – Νηπιαγωγείου Πολωνίας: <https://youtu.be/DaAOUa01Nms>).

Μια ιδιαίτερα συγκινητική στιγμή που θα μπορούσε να επισημανθεί ήταν, όταν κατά τη διάρκεια ζωγραφικής στοιχείων από την παλιά πόλη της Ρίγας στη Λετονία, δύο μαθήτριες διαφορετικών χωρών ανακάλυψαν ότι επέλεξαν να σχεδιάσουν το ίδιο ακριβώς στοιχείο (χρυσός κόκορας), το οποίο μάλιστα αποτύπωσαν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο. Ο κοινός τόπος της παιδικής έκφρασης, πέρα από σύνορα και γλώσσες, ήταν έκδηλο ότι έγινε βίωμα στα παιδιά και αντιμετωπίστηκε με θετική έκπληξη και χαρά κατά τη διάρκεια της online συνάντησης και από τις δύο πλευρές: Τα παιδιά ξέσπασαν σε χειροκροτήματα, θετικά επιφωνήματα και σχόλια ενώ οι δύο

μαθήτριες πλησίασαν στην οθόνη και έδειχναν η μία στην άλλη το κοινό τους έργο (Εικόνα 9: Στιγμή που ανακαλύπτουμε ότι μοιάζουμε).

Εικόνα 9: Στιγμή που ανακαλύπτουμε ότι μοιάζουμε



Ιδιαίτερα δημιουργικό στοιχείο κατά τη διαδικασία συγγραφής των ιστοριών από τις μαθητικές ομάδες ήταν η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης για τις ανάγκες της εικονογράφησης του βιβλίου. Οι μαθητές/τριες, αφού επέλεξαν τις φωτογραφίες των μνημείων που ήθελαν να συμπεριλάβουν στις ιστορίες τους, τις μετέτρεψαν μέσω εργαλείων AI σε εικαστικές εικόνες κατάλληλες για παραμύθι (Εικόνα 10: Μετατροπή φωτογραφιών κτιρίων μέσω εργαλείων AI – Ο Πύργος της σκόνης, Το σπίτι των μαυροκεφάλων, Τα τρία αδέλφια). Η σύνθεση κειμένου και εικόνων διαμοιράστηκε στους εταίρους μέσω του εργαλείου *canva for education* (https://www.canva.com/design/DAGn1mN9rpE/o_9rut3RmLZPL0g4qMW0mA/view?utm_content=DAGn1mN9rpE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=h782b6bfd54). Στην Εικόνα 11 αποτυπώνεται η υλοποίηση της δραστηριότητας στην ολομέλεια της τάξης υπό την καθοδήγηση της μεταπτυχιακής φοιτήτριας. Η σύμπραξη τεχνολογίας, φαντασίας και πολιτισμικών γνώσεων ενίσχυσε τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Εικόνα 10: Μετατροπή φωτογραφιών κτιρίων μέσω εργαλείων AI – Ο Πύργος της σκόνης, Το σπίτι των μαυροκεφάλων, Τα τρία αδέλφια



Εικόνα 11: Υλοποίηση δραστηριότητας από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια



Δεύτερη συνεργατική δράση ήταν η δημιουργία ψηφιακής εικαστικής απόδοσης των μνημείων των εταίρων μέσω του εργαλείου *Artsteps*. Η έκθεση περιλαμβάνει 64 έργα μαθητών/τριων, ταξινομημένα, όχι ανά σχολείο αλλά ανά μνημείο, ενισχύοντας το μήνυμα της συλλογικής πολιτισμικής ταυτότητας και της υπερεθνικής οπτικής (<https://www.artsteps.com/view/6866447dddb60158571b4c05>). Η έκθεση αυτή παρουσιάστηκε και σε μορφή βίντεο για ευκολότερη διάχυση (https://youtu.be/CUm_ykmmHGM). Η διαμόρφωση κοινών πολιτισμικών χώρων στο εικαστικό ψηφιακό περιβάλλον για κάθε μνημείο, με συνεισφορές από όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες, βοήθησε να εντυπωθεί το αίσθημα της συλλογικότητας και το μήνυμα που ήδη είχαν αρχίζει να εκφράζεται από τα παιδιά ότι «τα μνημεία μας ενώνουν». Η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές τις δύο δράσεις δεν υπήρξε απλώς μια γλωσσική ή εικαστική δραστηριότητα. Ήταν το αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην οποία είχαν εμπλακεί, της αμοιβαιότητας και του σεβασμού ο ένας προς τον Άλλο. Ήταν το αποτέλεσμα της προσπάθειας των σχολείων να αναδειχθούν σε χώρους καλλιέργειας αξιών, συνύπαρξης και δημιουργικής συνάντησης.

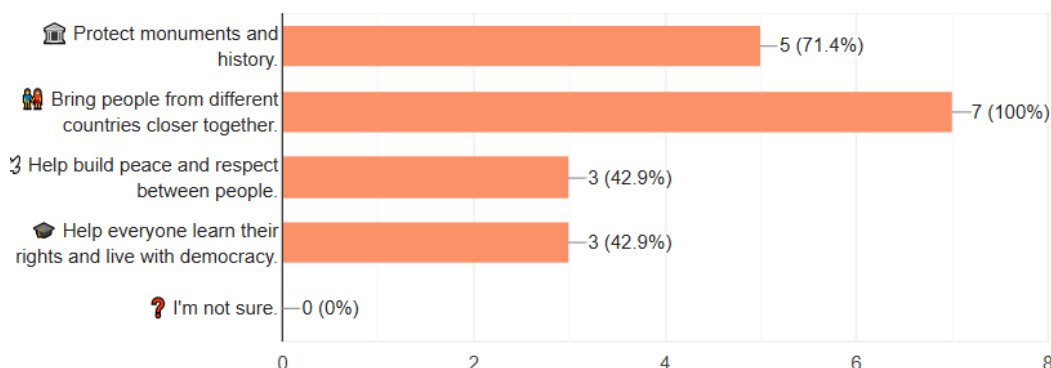
2.4 Αποτίμηση του Έργου - Αποτελέσματα - Αντίκτυπος

Η αξιολόγηση του Έργου βασίστηκε στην παρακολούθηση της πορείας των μαθητών/τριών καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης, με στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι που είχαν τεθεί. Αφετηρία για την αποτίμηση αποτέλεσε ο εννοιολογικός χάρτης που δημιουργήθηκε συνεργατικά κατά την έναρξη του Έργου. Οι αναφορές τους ανέδειξαν σε αυτή τη φάση κυρίως τοπικές αναπαραστάσεις (π.χ. «Η UNESCO κάνει καλή δουλειά», «Προστατεύει τα μνημεία και τα ωραία μέρη», «Είναι μια ομάδα υπερηρώων που προστατεύει τα μνημεία, π.χ.

εκκλησίες και μας μαθαίνει να τα προστατεύουμε και εμείς», «Προστατεύει από πολέμους και τον καιρό») , με εννέα μνημονεύσεις μνημείων του τόπου τους και μόλις τρεις στην ύπαρξη αντίστοιχα σημαντικών μνημείων σε παγκόσμιο επίπεδο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι υπήρξαν ελάχιστες αναφορές (δύο) που συνέδεαν τα μνημεία με την ιστορική τους αξία («είναι μέρη του παρελθόντος»), ενώ απουσίαζε παντελώς η σύνδεση της UNESCO με ευρύτερες έννοιες. Καθώς όμως οι δράσεις του Έργου εξελίσσονταν, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν μια σημαντική μετατόπιση στις αντιλήψεις τους, καθώς άρχισαν να προσεγγίζουν τα μνημεία ως φορείς ταυτότητας, ως πολιτισμικές γέφυρες που ενώνουν διαφορετικούς λαούς. Σταδιακά, αναγνώρισαν τον ρόλο της UNESCO όχι μόνο ως θεματοφύλακα της πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά και ως διαπολιτισμικό συνδετικό κρίκο που προάγει αξίες όπως η ειρήνη, η δημοκρατία και ο αμοιβαίος σεβασμός. Η εξέλιξη αυτή αποτυπώθηκε με σαφήνεια στις δύο φόρμες αξιολόγησης (Google Forms) που δημιουργήθηκαν— μία για τα παιδιά (<https://forms.gle/5uj5tCtoVYeKNXcm6>) και μία για τους/τις εκπαιδευτικούς (<https://forms.gle/PJEnDjSQhNDyFMJg7>). Η αξιολόγηση από τα παιδιά πραγματοποιήθηκε συλλογικά: Κάθε μαθητική ομάδα συζήτησε αναστοχαστικά σε ολομέλεια τις ερωτήσεις και κατέληξε από κοινού στις απαντήσεις της.

Συνολικά, συγκεντρώθηκαν επτά απαντήσεις–αξιολογήσεις από τις δέκα μαθητικές ομάδες που συμμετείχαν. Η αλλαγή των αντιλήψεων των παιδιών αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στην ερώτηση: «*Τι νομίζεις ότι προσπαθεί να κάνει η UNESCO;*». Όπως φαίνεται στο «Γράφημα 2: Ο ρόλος της UNESCO», τα περισσότερα παιδιά εστίασαν πλέον στον ρόλο της UNESCO να «*φέρνει κοντά ανθρώπους από διαφορετικές χώρες*», ενώ ακολούθησε η αναφορά στον ρόλο της ως *προστάτη των μνημείων και της ιστορίας*. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι τα παιδιά αναγνώρισαν ότι το ουσιαστικό διακύβευμα του Έργου της είναι η *εμπειρία της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης* και της συνάντησης με τον πολιτισμό του «Άλλου».

Γράφημα 2: Ο ρόλος της UNESCO



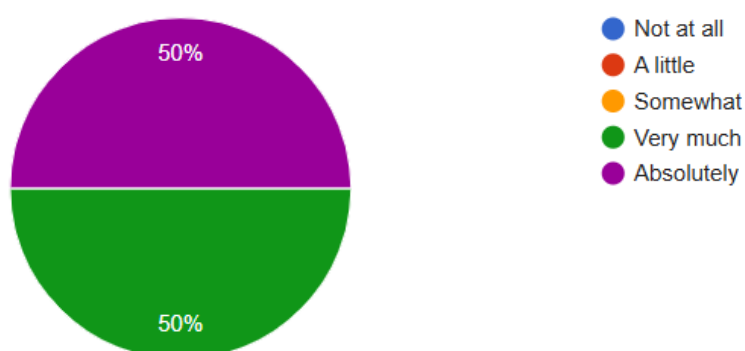
Αντίστοιχα σημαντικές είναι και οι απαντήσεις τους στην ερώτηση: «Αν η UNESCO ήταν πρόσωπο, τι είδους φίλη θα ήταν; Για ποιο πράγμα θα νοιαζόταν;», οι οποίες αναδεικνύουν μια βαθύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση του ηθικού και πολιτισμικού ρόλου του οργανισμού:

- «Η UNESCO θα ήταν ένα πρόσωπο που νοιάζεται»
- «Θα ήταν σαν τον παππού και τη γιαγιά, που γνωρίζουν ιστορία και μας αγαπούν πολύ»
- «Θα ήταν ένας πολύ καλός φίλος, που δίνει καλές συμβουλές και νοιάζεται το ίδιο για όλα τα πλάσματα πάνω στη γη»
- «Θα ήταν κάποιος που προσπαθεί να μας φέρει όλους κοντά και μας λέει ότι δεν πειράζει που είμαστε διαφορετικοί – μπορούμε να ακούμε ο ένας τον άλλο, να παίζουμε και να μαθαίνουμε μαζί»
- «Είναι ο καλύτερος φίλος που μπορείς να έχεις – νοιάζεται για όλους»

Οι απαντήσεις καταδεικνύουν ότι η εμπειρία του Έργου λειτούργησε μετασχηματιστικά: Οι αξίες της ειρηνικής συνύπαρξης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της συλλογικής φροντίδας για τον πολιτισμό αποτέλεσαν ουσιαστικό μέρος της εμπειρίας τους, κάτι που κατέθεσαν και στις αναστοχαστικές – μεταγνωστικές δραστηριότητες του Προγράμματος.

Αντίστοιχα συμπεράσματα κατέθεσαν και οι εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα οι μαθητές σας κατάφεραν να προσεγγίσουν ολιστικά τον ρόλο της UNESCO – όχι μόνο ως ένα οργανισμό που προστατεύει μνημεία αλλά ως φορέα που φέρνει κοντά τους ανθρώπους, προάγοντας τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και υποστηρίζοντας τη δημοκρατία;» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτό επετεύχθη είτε σε πολύ μεγάλο, είτε στον απόλυτο βαθμό.

Γράφημα 3: Ολιστική προσέγγιση της UNESCO



Τεκμηριώνοντας τη εντύπωσή τους αυτή, αναφέρονται κυρίως στις διαδικτυακές συναντήσεις: «Μέσα από τις διαδικτυακές συναντήσεις οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τον ρόλο της UNESCO ως προς αυτό», «Μέσα από τις συναντήσεις οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν τη διαφορετική ιστορία και γλώσσα. Όμως είδαν ότι με συνεργασία και σεβασμό

κατάφεραν να κάνουν πράγματα μαζί», «Μετά τη διαδικτυακή συνάντηση με το σχολείο της Λετονίας, οι μαθητές/τριες» σχολίασαν ότι τελικά η UNESCO μας φέρνει κοντά και μας κάνει να σεβόμαστε ο ένας τον Άλλο». Τέλος, στην ερώτηση «Τι πιστεύετε ότι θα θυμούνται οι μαθητές/τριες από το Πρόγραμμα;» οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτό που θα θυμούνται είναι αφενός η σημασία του ρόλου της UNESCO για τα μνημεία, την πολιτισμική κληρονομιά, τον σεβασμό προς διαφορετικούς πολιτισμούς και αφετέρου οι ιστορίες που δημιούργησαν, τα παιχνίδια που έπαιζαν και τα ταξίδια τους σε άλλα μέρη μέσα από φωτογραφίες και συναντήσεις με εταίρους. Βάσει των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών, το Έργο είχε ουσιαστικό παιδαγωγικό αντίκτυπο, τα παιδιά ανέπτυξαν διαπολιτισμική επίγνωση, ενίσχυσαν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και βίωσαν τη συνεργασία ως αξία, κατανοώντας ότι η πολιτισμική κληρονομιά δεν χωρίζει αλλά ενώνει τους λαούς.

3.Συζήτηση

Το Έργο 'Μνημειώδεις Περιπέτειες με την UNESCO' ανέδειξε την πολιτισμική κληρονομιά ως ένα καίριο παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων ήδη από την προσχολική ηλικία. Η εμπειρία των μαθητών/τριών κατέδειξε ότι η βιωματική προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας -μέσω της συνεργασίας, της δημιουργίας και της τεχνολογίας- μπορεί να μετασχηματίσει αρχικές αναπαραστάσεις και αντιλήψεις, οδηγώντας σε βαθύτερη κατανόηση της έννοιας του πολιτισμού ως κοινής ανθρώπινης εμπειρίας.

Σημαντική προστιθέμενη αξία στο Έργο έδωσε η σύνδεση σχολείου και πανεπιστημίου, μέσα από το Πρωτόκολλο Συνεργασίας ανάμεσα στο 3ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο και την Έδρα UNESCO του ΑΠΘ, καθώς και η συστηματική εφαρμογή της μεθόδου της καθοδηγούμενης πρακτικής (mentoring). Η ενεργός εμπλοκή της μεταπτυχιακής φοιτήτριας στο Έργο eTwinning, στο πλαίσιο της δράσης eTwinning ITE, της προσέφερε τη δυνατότητα να συμμετάσχει σε ένα καινοτόμο παιδαγωγικά περιβάλλον, ενισχύοντας την αλληλεπίδρασή της τόσο με τους μαθητές/τις μαθήτριες όσο και με την εκπαιδευτική κοινότητα του ευρωπαϊκού σχολικού δικτύου.

Τ

Το Έργο δεν περιορίστηκε στη γνωστική προσέγγιση της UNESCO ή των μνημείων· λειτούργησε ως πλαίσιο καλλιέργειας ενσυναίσθησης, αμοιβαιότητας και ανοιχτού διαλόγου μεταξύ παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων. Οι διαδικτυακές συναντήσεις, οι κοινές αφηγήσεις, η καλλιτεχνική έκφραση και η χρήση των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης ενίσχυσαν την αυθεντική επικοινωνία και έδωσαν φωνή στη διαπολιτισμική εμπειρία των παιδιών, καταδεικνύοντας ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως μικρογραφία ενός κόσμου χωρίς αποκλεισμούς.

Τα αποτελέσματα της αποτίμησης, τόσο από μαθητές/τριες όσο και από εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνουν ότι η διαπολιτισμική μάθηση δεν είναι απλώς εφικτή σε τόσο μικρές ηλικίες, αλλά απαραίτητη. Η UNESCO, μέσα από τα μάτια των

παιδιών, δεν εμφανίστηκε απλώς ως ένας οργανισμός, αλλά ως ένα «πρόσωπο» που ενώνει, που φροντίζει και που διδάσκει ότι η διαφορετικότητα είναι πλούτος και όχι εμπόδιο.

Ολοκληρώνοντας προτείνονται η συνέχιση τέτοιων πρωτοβουλιών με σκοπό τη συγκρότηση συμπεριληπτικών, ειρηνικών και δημοκρατικών σχολικών κοινοτήτων.

4. Επίλογος

Το Πρόγραμμα ανέδειξε την πολιτισμική κληρονομιά, όχι απλώς ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως δυναμικό παιδαγωγικό μέσο για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αγωγής ήδη από την προσχολική ηλικία. Η σύνδεση σχολείου και πανεπιστημίου, στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης πρακτικής και της δράσης eTwinning ITE, προσέδωσε στο Έργο βάθος, επιστημονική τεκμηρίωση και ουσιαστική διάσταση mentoring. Η εμπειρία αυτή μπορεί να αποτελέσει το έδαφος για τη σχεδίαση ενός συστηματικού ερευνητικού σχεδίου, το οποίο θα διερευνά τον αντίκτυπο τέτοιων παρεμβάσεων στη διαπολιτισμική μάθηση. Επίσης, εκτιμούμε ότι μπορεί να εμπνεύσει πρακτικές ασκήσεις φοιτητών/φοιτητριών Παιδαγωγικών Τμημάτων μέσα από δομημένες εμπλοκές σε Έργα eTwinning, σε συνέπεια με τις σύγχρονες ανάγκες για παιδαγωγικά καινοτόμα περιβάλλοντα κατάρτισης.

Βιβλιογραφία

- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York: Routledge.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Gutenberg.
- Hoxha, M. (2016). The Mentor and the Student-teacher: An Important and Delicate Relationship. *Journal of Educational and Social Research*, 6(3), 87.
- Ζάχος, Δ. Η. (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Εκδ. Σταμούλη.
- Jones, C. K., Kelsey, K. D., & Brown, N. R. (2014). Climbing the Steps toward a Successful Cooperating Teacher/Student Teacher Mentoring Relationship. *Journal of Agricultural Education*, 55(2), 33-47.
- Καγκά, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 91-96.
- Καράμπελα, Μ. (2018). *Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο γλωσσικό μάθημα και τη χρήση των νέων τεχνολογιών*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Πάντειο Πανεπιστήμιο.

- Κεσίδου, Α. (2008α). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο): Οδηγός επιμόρφωσης - Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 21-36). Λιθογραφία.
- Κεσίδου, Α. (2008β). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο- Γυμνάσιο: Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά Διημερίδας* (σσ. 11-27). Λιθογραφία.
- Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό, 1 (σσ. 19-31). ΥΠΑΙΘ/ΑΠΘ.
- Κοντογιάννη, Δ. & Κώστα, Α. (2015). Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο νηπιαγωγείο. *Education Sciences*, 2015(4), 67-91.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο): Οδηγός επιμόρφωσης - Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 53-65). Λιθογραφία.
- Talmo, T., Sapountzi, M., Dafoulas, G., & Valenti, A. (2022). Collaborative learning using technological tools—a framework for the future. In M. F. Costabile & F. Paternò (Eds.), *Human-Computer Interaction – INTERACT 2022. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 13326, pp. 478–496). Cham: Springer.
- UNESCO (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Vali, I. (2023). The Impact of Technology on Collaborative Learning. In E. Soare & C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues_ EDU WORLD 2022* (v. 5, pp. 126-141). European Proceedings of Educational Sciences. Cham: European Publisher.

Χατζοπούλου, Δ. (2015). *Αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου και διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξή της*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πηγές

Μνημειώδεις Περιπέτειες στα Ελληνικά Μνημεία UNESCO (2023) – Διεύθυνση Αρχαιολογικών Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του ΥΠΠΟ <https://www.greekunescomonuments.gr>

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση – Οδηγός νηπιαγωγού*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Διαθεματική Συνεργασία Πανεπιστημίου-Σχολείου: Ενίσχυση Γλωσσικών Δεξιοτήτων και Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης με χρήση Ψηφιακών Εργαλείων

Διαμάντης Πλαχούρας, Μαρία Ζήλα, Εμμανουήλ Μπάστας, Πασχάλης Λιγούδης, Αγγελική Τσιώκου, Βασιλική Πεκλάρη, Ευγενία Τόκη

Περίληψη

Η συνεργασία Πανεπιστημίων και σχολικών μονάδων συμβάλλει στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής εξωστρέφειας και στη διασύνδεση θεωρίας και πράξης, ειδικά όταν ενσωματώνει καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ψηφιακά εργαλεία. Η παρούσα εργασία αποτελεί πιλοτική μελέτη σκοπιμότητας (feasibility study) που διερευνά την πρώτη συστηματική προσπάθεια σχεδιασμού, παραγωγής και εφαρμογής πολυτροπικού ψηφιακού υλικού στο πλαίσιο συνεργασίας του Τμήματος Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το 1ο ΕΠΑ.Λ. Άρτας. Στόχος ήταν η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες. Για την υλοποίηση της σύμπραξης Πανεπιστημίου-Σχολείου υιοθετήθηκε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, κινητοποιώντας τους μαθητές/μαθήτριες σε δημιουργικές δραστηριότητες γραφής, animation, ψηφιακά κουίζ και διαδραστικές αφίσες, αξιοποιώντας παράλληλα την τεχνητή νοημοσύνη για τη μελοποίηση στίχων που οι ίδιοι συνέθεσαν. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν θετική ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών, πρόοδο σε γλωσσικό και συναισθηματικό επίπεδο, καθώς και σημαντική εμπειρία πεδίου για τους φοιτητές/φοιτήτριες. Η μελέτη επιβεβαιώνει τη σκοπιμότητα ανάλογων δράσεων και αναδεικνύει τις δυνατότητες που προσφέρει η ψηφιακή τεχνολογία στη συμπεριληπτική και βιωματική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργασία πανεπιστημίου-σχολείου, γλωσσικές δεξιότητες, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό, τεχνητή νοημοσύνη.

0. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική εξωστρέφεια αποτελεί θεμελιώδη άξονα στρατηγικής των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, καθώς συνδέει τη θεωρητική γνώση με τις ανάγκες της κοινωνίας και ενδυναμώνει τη σχέση Πανεπιστημίου και τοπικής κοινότητας.

Ειδικότερα, η συνεργασία μεταξύ Πανεπιστημίου-Σχολείου συμβάλλει στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής και της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας τον κοινωνικό αντίκτυπο, την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βελτιώνοντας την εκπαιδευτική εμπειρία (Mori, 2024· Burton & Grecher, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, το Λογοπαθολογικό Εργαστήριο Η/Υ του Τμήματος Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχεδίασε και υλοποίησε μία καινοτόμο δράση σε συνεργασία με το 1ο ΕΠΑ.Λ. Άρτας, στοχεύοντας στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες και την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης με την αξιοποίηση σύγχρονων ψηφιακών μέσων στη μάθηση.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Τα σύγχρονα ψηφιακά και οπτικοακουστικά εργαλεία, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα για πολυτροπική προσέγγιση, προσφέρουν σημαντικά οφέλη σε μαθητές/μαθήτριες με Δυσλεξία, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (Kritsotaki et al., 2024· Hebert et al., 2018). Τα πολυτροπικά αυτά μέσα προσφέρουν μια μοναδική ευκαιρία στους μαθητές/μαθήτριες να επεξεργάζονται και να αντιλαμβάνονται πληροφορίες μέσω πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών, όπως η όραση, η ακοή και η αφή, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση και τη συγκράτηση των πληροφοριών (Han, 2025· Sami & Tarek, 2025· Zhou et al., 2025· Frolli et al., 2023). Επιπλέον, μέσω της δυνατότητας εξατομικευμένης παρέμβασης που παρέχουν, επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς και θεραπευτές να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της ενεργητικής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενσωμάτωση δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως η ποίηση, η μουσική και η αφήγηση, στην εκπαιδευτική παρέμβαση για την ανάπτυξη του λόγου. Τέτοιου είδους δραστηριότητες ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση των μαθητών/μαθητριών, επιτρέποντάς τους να συνδέσουν τη μαθησιακή εμπειρία με προσωπικά βιώματα και συναισθήματα. Η δημιουργική γραφή και η μελοποίηση συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενισχύουν τη γραμματική και συντακτική ακρίβεια, και καλλιεργούν δεξιότητες αφήγησης και προφορικού λόγου (Sun et al., 2024· Hebert et al., 2018· Μουλά, 2012).

Τέλος, η πρόσφατη πρόοδος στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) προσφέρει νέα εργαλεία και δυνατότητες για την περαιτέρω ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης και της δημιουργικότητας. Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν τη δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, την παραγωγή μουσικών έργων και τη διαδραστική συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η αξιοποίηση της AI στο πλαίσιο της λογοθεραπείας και της εκπαίδευσης γενικότερα

αναδεικνύεται ως μια καινοτόμα και αποτελεσματική μέθοδος, που ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία, διατηρώντας παράλληλα το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των συμμετεχόντων (Han, 2025· Puspitarini et al., 2024· Sun et al., 2024· Baek et al., 2023· Μουλά, 2012). Στην παρούσα δράση υιοθετείται η διεπιστημονική προσέγγιση, συνδυάζοντας την ειδική αγωγή με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, τις τέχνες και την τεχνολογία, σε ένα συνεκτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που προάγει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας καινοτόμου συνεργασίας μεταξύ του Λογοπαθολογικού Εργαστηρίου Η/Υ του Τμήματος Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του 1ου Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) Άρτας. Βασικός στόχος είναι η συστηματική ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών του Τμήματος Ένταξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους μαθητές/μαθήτριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλο στόχο αποτελεί η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/μαθητριών. Αυτό επιδιώκεται μέσα από παιδαγωγικές δραστηριότητες που προάγουν τόσο τη γλωσσική ανάπτυξη όσο και την κοινωνική ευαισθητοποίηση.

Η παρέμβαση δομείται γύρω από τη χρήση σύγχρονων, καινοτόμων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση ψηφιακών και πολυτροπικών μαθησιακών περιβαλλόντων, στη διαθεματική προσέγγιση, στη δημιουργικότητα και στη συμμετοχική μάθηση, με στόχο τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου και προσαρμοστικού μοντέλου παρέμβασης.

2.2 Δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από 50 μαθητές/μαθήτριες του Τμήματος Ένταξης του 1ου ΕΠΑ.Λ. Άρτας. Από αυτούς, 42 είναι αγόρια και 8 κορίτσια, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη γενική πληθυσμιακή κατανομή στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι μαθητές/μαθήτριες αυτοί/αυτές δεν είναι αποκλειστικά άτομα με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και όσοι/όσες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική επίδοση λόγω ενός ευρύτερου φάσματος παραγόντων. Σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας των Ε.Δ.Υ. (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021) στο Τμήμα Ένταξης εντάσσονται: α) Μαθητές/μαθήτριες των οποίων η σχολική απόδοση επηρεάζεται από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς και οικογενειακούς παράγοντες, β) Μαθητές/μαθήτριες που, λόγω συνθηκών του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή/και της κοινωνικής τους ζωής, βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης ή εκπαιδευτικού αποκλεισμού, γ) Μαθητές/μαθήτριες που, με τη συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων τους, παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης παρότι δεν έχουν επίσημα διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά παρουσιάζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων και έχουν ανάγκη εξατομικευμένης

υποστήριξης. Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη δράση πραγματοποιήθηκε κατόπιν επίσημης ενημέρωσης των γονέων/κηδεμόνων και της παροχής έγγραφης συγκατάθεσης, σύμφωνα με τα πρότυπα της ηθικής δεοντολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα. Τη διαδικασία συντόνισε η διοίκηση του σχολείου, εξασφαλίζοντας την εθελοντική και ενήμερη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων.

2.3 Μέθοδος

2.3.1 Δημιουργική Γραφή με Περιβαλλοντικό Προσανατολισμό

Η πρώτη φάση της παρέμβασης στηρίζεται σε σειρά οργανωμένων ενημερωτικών συναντήσεων και επισκέψεων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Κατά τη διάρκεια τους, οι μαθητές εκτίθενται σε επιλεγμένο οπτικοακουστικό υλικό που παρουσιάζει με πολυτροπικό τρόπο, τις κύριες αιτίες και συνέπειες της ρύπανσης των υδάτων. Το υλικό περιλάμβανε φωτογραφίες, σύντομα βίντεο, αποσπάσματα ντοκιμαντέρ και animation, με στόχο την ενίσχυση της γνωστικής κατανόησης και της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/μαθητριών με το θέμα.

Στην συνέχεια ακολουθούν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου με περιβαλλοντικό προσανατολισμό. Οι μαθητές, οργανωμένοι σε μικρές συνεργατικές ομάδες, καλούνται να δημιουργήσουν ποιήματα, στίχους και σύντομες αφηγήσεις, αξιοποιώντας τα ερεθίσματα της πρώτης φάσης. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αξιοποιεί τη δημιουργική γραφή ως εργαλείο γλωσσικής ενδυνάμωσης και έκφρασης, ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή και την προσωπική εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών (Kızıltas & Kultas, 2025). Παράλληλα, ενισχύει την ανάπτυξη της λεξιλογικής ποικιλίας, της αφηγηματικής δομής και της προσωπικής νοηματοδότησης, μέσα από ένα πλαίσιο συνεργασίας και βιωματικής μάθησης. (Akkaya, 2014· Μουλά, 2012).

2.3.2 Δημιουργία Διαδραστικής Αφίσας

Έχοντας μελετήσει το υλικό από την δημιουργική γραφή με περιβαλλοντικό προσανατολισμό, η ομάδα εργασίας του Πανεπιστημίου σχεδιάζει και δημιουργεί μια πολυτροπική διαδραστική αφίσα, η οποία λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης και ενεργοποίησης. Η αφίσα ενσωματώνει γραφικά, περιληπτικές πληροφορίες, ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, καθώς και QR Codes που παραπέμπουν σε επιπλέον ψηφιακές δραστηριότητες. Μέσω της χρήσης των κινητών τους συσκευών, οι μαθητές μπορούν να αποκτούν άμεση πρόσβαση σε διαδραστικό περιεχόμενο, προσαρμοσμένο στις γλωσσικές και μαθησιακές τους ανάγκες.

Οι ερωτήσεις που συνοδεύουν την αφίσα είναι σχεδιασμένες να προάγουν τη γλωσσική κατανόηση, την ακρίβεια στην επιλογή λεξιλογίου, την ικανότητα κριτικής σκέψης και αφορούν τη θεματική της ρύπανσης του νερού. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπερίληψης, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στο μαθησιακό υλικό ώστε να διευκολύνει την ενεργητική συμμετοχή μαθητών/μαθητριών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

2.3.3 Σχεδιασμός ψηφιακών δραστηριοτήτων

Ο σχεδιασμός των ψηφιακών δραστηριοτήτων στοχεύει στην ενίσχυση βασικών παραμέτρων του λόγου και της γλωσσικής επάρκειας, με ταυτόχρονη ενσωμάτωση περιβαλλοντικού περιεχομένου. Οι δραστηριότητες έχουν διαμορφωθεί με γνώμονα την υποστήριξη μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλα μαθησιακά προφίλ και ρυθμούς, σε συμφωνία με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πολυτροπικότητας (Schiavo et al., 2021· O'Brien et al., 2020· Herbert et al., 2018).

Οι βασικοί τομείς που ενισχύονται μέσω των δραστηριοτήτων περιλαμβάνουν:

- Φωνολογική και οπτική διάκριση: Ασκήσεις που εστιάζουν στην αναγνώριση φωνολογικών προτύπων και ορθογραφικών διαφορών, ενισχύοντας την ακρίβεια στην αναγνώριση λέξεων και τη μηχανική της ανάγνωσης.
- Λεξιλογική ανάπτυξη: Μέσω δραστηριοτήτων αντιστοίχισης, επιλογής συνωνύμων/αντωνύμων και συμπλήρωσης προτάσεων, ενισχύεται η κατανόηση και ενεργή χρήση του λεξιλογίου.
- Σύνταξη και μορφολογική ευαισθητοποίηση: Ασκήσεις δομημένης πρότασης και αναδιάταξης φράσεων υποστηρίζουν την κατανόηση γραμματικών σχέσεων και την ανάπτυξη παραγωγικής γραφής.
- Κατανόηση γραπτού λόγου: Οι μαθητές καλούνται να αναγνώσουν, να ερμηνεύσουν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή ανοιχτού τύπου, σε σύντομα περιβαλλοντικά κείμενα.
- Αριθμητικές και λογικές δεξιότητες: Ορισμένες δραστηριότητες ενσωματώνουν αριθμητικά δεδομένα και στοιχειώδη λογική επεξεργασία, προάγοντας τη διαθεματική σύνδεση γλώσσας και μαθηματικών (Han, 2025).

Το σύνολο των δραστηριοτήτων υλοποιείται μέσω της πλατφόρμας PowerPoint 365, αξιοποιώντας VBA (Visual Basic for Applications) για την ενσωμάτωση δυναμικών και παιγνιωδών στοιχείων, όπως κινούμενα γραφικά που ενισχύουν την οπτική εστίαση, καταγραφή σκορ που λειτουργεί ως κίνητρο επιτεύγματος και άμεση ανατροφοδότηση, η οποία βελτιώνει τη μαθησιακή αυτορρύθμιση.

Η χρήση των σοβαρών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία έχει τεκμηριωθεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενίσχυση της εμπλοκής, της παρακίνησης και της διατήρησης της προσοχής, ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ricoy et al., 2022· Hokken et al., 2022· Hulme & Snowling, 2016). Επιπλέον, η ενσωμάτωση περιβαλλοντικών θεματικών ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη σύνδεση των μαθητών/μαθητριών με την πραγματικότητα, διευρύνοντας τα όρια της τυπικής γλωσσικής παρέμβασης (Han, 2025· Schiavo et al., 2021).

Συνολικά, το συγκεκριμένο ψηφιακό περιβάλλον δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο εξάσκησης, αλλά ως βιωματικός, εξατομικευμένος και ενεργητικός χώρος μάθησης, προσαρμοσμένος στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης.

2.3.4 Μελοποίηση των Στίχων με Τεχνητή Νοημοσύνη

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζεται η ενσωμάτωση ενός ιδιαίτερα καινοτόμου στοιχείου της παρέμβασης: η μετατροπή των στίχων και ποιημάτων που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές/μαθήτριες στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής σε τραγούδι, με τη χρήση εργαλείων AI.

Ειδικότερα, η διαδικασία υλοποιείται σε δύο βασικά στάδια, την επιμέλεια και βελτιστοποίηση των στίχων και την μουσική απόδοση με χρήση AI και συγκεκριμένα της πλατφόρμας Suno.

Οι στίχοι που παράγονται από τους μαθητές/μαθήτριες αξιολογούνται και επεξεργάζονται από την πανεπιστημιακή ομάδα, με στόχο τη διατήρηση της αυθεντικότητας των μαθητικών φωνών και, παράλληλα, την ενίσχυση της εκφραστικής τους πληρότητας. Στο στάδιο αυτό αξιοποιείται το εργαλείο ChatGPT, το οποίο χρησιμοποιείται ως γλωσσικός υποβοηθητής για τη βελτίωση της δομής, του ρυθμού και της σαφήνειας των στίχων, χωρίς αλλοίωση της αρχικής πρόθεσης των μαθητών/μαθητριών.

Ακολουθεί η εισαγωγή των επεξεργασμένων στίχων στην πλατφόρμα Suno, η οποία αξιοποιεί την τεχνητή νοημοσύνη για τη δημιουργία πρωτότυπης μουσικής σύνθεσης, βάσει του περιεχομένου των στίχων. Το τελικό αποτέλεσμα είναι ένα πλήρες τραγούδι με περιβαλλοντικό προσανατολισμό, το οποίο οι μαθητές/μαθήτριες ακούν, σχολιάζουν και μοιράζονται στο πλαίσιο της δράσης.

Η μουσική αυτή εμπειρία, όπου η παραγόμενη γλώσσα μετασχηματίζεται σε ήχο, λειτουργεί ως πολλαπλός ενισχυτής (i) συναισθηματικής εμπλοκής, καθώς η μελοποίηση προσδίδει βάθος και προσωπικό νόημα στο παραγόμενο κείμενο, (ii) κινητοποίησης για συμμετοχή, ιδιαίτερα για μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες στην παραδοσιακή έκφραση και (iii) προφορικής έκφρασης και αυθόρμητου σχολιασμού, ενισχύοντας την αυθεντική επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες τάσεις ένταξης τεχνολογιών αιχμής στην εκπαιδευτική πρακτική, δίνοντας έμφαση στη δημιουργική έκφραση και τη μαθησιακή εμπειρία. Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει την εξατομίκευση, τη διαφοροποίηση και την καλλιέργεια κινήτρων, ιδιαίτερα σε μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακές προκλήσεις (Han, 2025· Sun et al., 2024· Sánchez-Carmona et al., 2023).

2.3.5 Εφαρμογή - Αξιολόγηση

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής δράσης σχεδιάζεται ώστε να πραγματοποιηθεί στο φυσικό σχολικό περιβάλλον του 1ου ΕΠΑ.Λ. Άρτας, μετά από τη λήψη έγγραφης συγκατάθεσης από τους γονείς ή/και κηδεμόνες των μαθητών/μαθητριών, και με την ενεργή στήριξη της σχολικής διοίκησης. Η προετοιμασία περιλαμβάνει ενημερωτικές συναντήσεις μεταξύ της πανεπιστημιακής ομάδας και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, προκειμένου να εξασφαλιστεί η παιδαγωγική συνοχή και η ομαλή ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα.

Η αξιολόγηση της δράσης υιοθετεί έναν μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία με στόχο τη σφαιρική αποτύπωση τόσο της αποτελεσματικότητας όσο και της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας και επιτρέπει την αναγνώριση των δυνατών σημείων και των προκλήσεων της παρέμβασης (Chaidi & Drigas, 2022). Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση περιλαμβάνει:

- Άμεση παρατήρηση της μαθησιακής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Μέλη της ερευνητικής ομάδας καταγράφουν επίπεδα ενεργής συμμετοχής, συνεργατικότητας, συγκέντρωσης και έκφρασης.
- Συμμετοχικές συζητήσεις (focus groups) με ομάδες μαθητών/μαθητριών, οι οποίες επιτρέπουν την ανάδειξη της προσωπικής εμπειρίας, των συναισθημάτων και των στάσεων των μαθητών/μαθητριών απέναντι στη γλωσσική μάθηση και το περιβαλλοντικό περιεχόμενο.
- Ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανέμεται στο τέλος της δράσης και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, με στόχο την αποτύπωση της γενικής αποδοχής της δράσης, του επιπέδου ευχαρίστησης, της γλωσσικής αυτοπεποίθησης, καθώς και της ενδυνάμωσης της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Η διαδικασία αξιολόγησης βασίζεται σε αρχές της πολυτροπικής, συμμετοχικής και βιωματικής εκπαίδευσης, όπου η μαθητική φωνή αποκτά ουσιαστικό ρόλο (Zheng et al., 2024). Τα δεδομένα που συλλέγονται τροφοδοτούν αναστοχαστικά τον σχεδιασμό, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην τεκμηρίωση της μετασχηματιστικής δυναμικής της παρέμβασης.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν περιορίζεται στην απόδοση των μαθητών/μαθητριών, αλλά επεκτείνεται στην ανάλυση της συνολικής εμπειρίας τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση αναγνωρίζεται ως μέσο κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και όχι απλώς ως εργαλείο μέτρησης. Αντίστοιχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδίως όταν αυτοί αντιμετωπίζουν μαθησιακές προκλήσεις (Olivo et al., 2024· Hokken et al., 2022· Hulme & Snowling, 2016).

Τέλος, η εφαρμογή της δράσης σε αυθεντικό σχολικό περιβάλλον επιτρέπει την εξαγωγή χρήσιμων πορισμάτων και για την πανεπιστημιακή ομάδα, ενισχύοντας τον σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβάσεων και επιτρέποντας τη δημιουργία ενός μεταφερόμενου μοντέλου καλής πρακτικής.

3. Αποτελέσματα

Η εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε στο σχολικό περιβάλλον του 1ου ΕΠΑ.Λ. Άρτας και περιλάμβανε τις διαδοχικές φάσεις παρέμβασης με τη συμμετοχή 50 μαθητών/μαθητριών του Τμήματος Ένταξης. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από

άμεσες παρατηρήσεις, συζητήσεις σε ομάδες μαθητών/μαθητριών και ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα καταγράφονται ακολούθως.

3.1 Διαδραστική Αφίσσα και Ενσωμάτωση Ψηφιακών Συσκευών

Οι μαθητές/μαθήτριες επέδειξαν ενεργή εμπλοκή κατά τη χρήση της πολυτροπικής διαδραστικής αφίσσας, στην οποία περιλαμβάνονταν σύντομες πληροφορίες, ερωτήσεις και QR Codes με σύνδεση σε ψηφιακές δραστηριότητες. Η πρόσβαση μέσω κινητών τηλεφώνων έγινε χωρίς δυσκολία και παρατηρήθηκε υψηλή αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο, με αυξημένο χρόνο εμπλοκής ανά δραστηριότητα. Οι περισσότεροι μαθητές/μαθήτριες αξιοποίησαν τις λειτουργίες υποστήριξης γραπτού λόγου που προσφέρονταν μέσω των προσωπικών συσκευών.

3.2 Ψηφιακό Παιχνίδι και Δραστηριότητες Ενίσχυσης Γλωσσικών Δεξιοτήτων

Κατά την πλοήγηση στο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, οι μαθητές/μαθήτριες ολοκλήρωσαν δραστηριότητες που περιλάμβαναν: φωνολογική διάκριση, λεξιλογική ενίσχυση, σύνταξη προτάσεων, κατανόηση γραπτού λόγου και βασικές λογικο-μαθηματικές δεξιότητες. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν δυναμικά στοιχεία, όπως καταμέτρηση σκορ και άμεση ανατροφοδότηση. Οι μαθητές/μαθήτριες παρέμειναν συγκεντρωμένοι, συμμετείχαν με συνέπεια και ζήτησαν βοήθεια αν δεν καταλάβαιναν κάτι για την ολοκλήρωση των ασκήσεων. Όλοι οι μαθητές/μαθήτριες ολοκλήρωσαν το ψηφιακό παιχνίδι.

3.3 Δημιουργία και Ακρόαση Τραγουδιού

Οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν σε δραστηριότητα μελοποίησης στίχων, τους οποίους είχαν δημιουργήσει στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής. Οι στίχοι υποβλήθηκαν σε γλωσσική επιμέλεια και μελοποιήθηκαν με τη χρήση πλατφόρμας τεχνητής νοημοσύνης. Όλοι οι συμμετέχοντες άκουσαν το παραγόμενο μουσικό κομμάτι στο σχολικό περιβάλλον. Καταγράφηκαν λεκτικές αντιδράσεις, κινήσεις και εκφράσεις προσήλωσης κατά την ακρόαση, χαμόγελα, βλέμματα χαράς, εκφράσεις ενθουσιασμού, γέλιο, αυθόρμητα σχόλια, ερωτήσεις όπως «από πού μπορούμε να το κατεβάσουμε». Ορισμένοι/ορισμένες κινήθηκαν ρυθμικά στο άκουσμα της μουσικής, ενώ άλλοι/άλλες παρέμειναν ακίνητοι, απολαμβάνοντας σιωπηλά, μα με έκδηλη προσήλωση, τη δημιουργία στην οποία είχαν συμβάλει.

3.4 Οφέλη για τους φοιτητές/φοιτήτριες

Οι φοιτητές/φοιτήτριες του Τμήματος Λογοθεραπείας αποκτούν ουσιαστική εμπειρία σχεδιασμού, προσαρμογής και εφαρμογής εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού προσανατολισμένου στη γλωσσική ενίσχυση εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές/μαθήτριες, σε αυθεντικό σχολικό περιβάλλον, διευρύνει την κατανόηση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών και εμπλουτίζει την επαγγελματική τους προετοιμασία.

3.5 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Τα αποτελέσματα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολούθησε την ολοκλήρωση της δράσης υποδεικνύουν τα εξής:

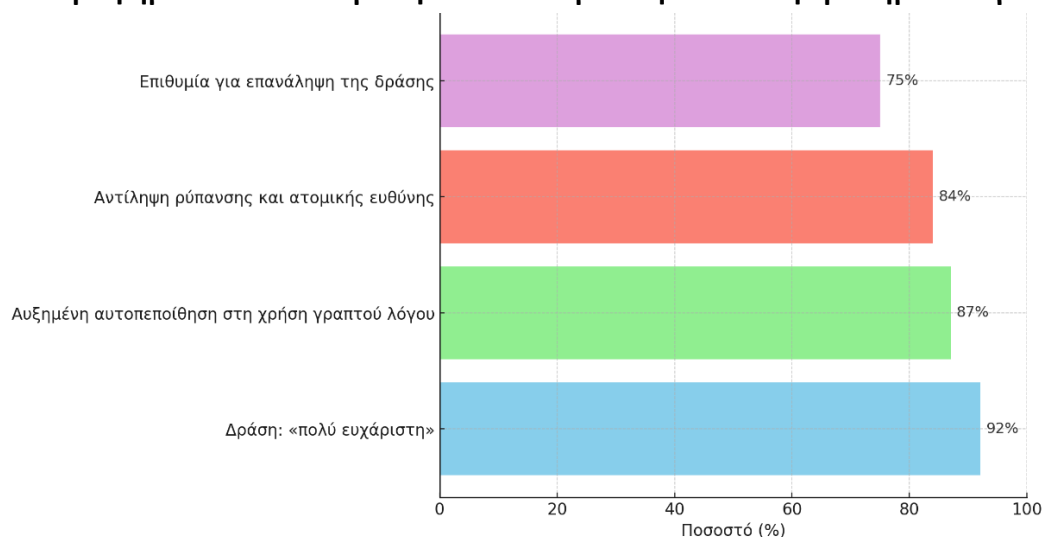
- Το 92% των μαθητών/μαθητριών χαρακτήρισε τη δράση ως «πολύ ευχάριστη».
- Το 87% ανέφερε αυξημένη αυτοπεποίθηση στη χρήση του γραπτού λόγου.
- Το 84% δήλωσε ότι προβληματίστηκε σχετικά με τη ρύπανση του νερού και την προσωπική ευθύνη.
- Το 75% εξέφρασε την επιθυμία να συμμετάσχει σε αντίστοιχες δράσεις στο μέλλον.

Τα ποσοτικά δεδομένα επιβεβαιώθηκαν από τις παρατηρήσεις της ερευνητικής ομάδας και τις μαρτυρίες μαθητών/μαθητριών κατά τη διάρκεια συζητήσεων.

Το Γράφημα 1, απεικονίζει τα ποσοστά των μαθητών/μαθητριών που ανταποκρίθηκαν θετικά στις βασικές θεματικές του ερωτηματολογίου, όπως η ευχαρίστηση από τη δράση, η ενίσχυση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η πρόθεση συμμετοχής σε παρόμοιες μελλοντικές παρεμβάσεις, αποτυπώνοντας καθαρά τα επίπεδα αποδοχής και επίδρασης της παρέμβασης ανά τομέα.

Η υψηλή συμμετοχή και ικανοποίηση των μαθητών/μαθητριών, σε συνδυασμό με τη βελτίωση σε γλωσσικές δεξιότητες και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και ενισχύει την πρόταση για συνέχιση και επέκταση ανάλογων εκπαιδευτικών πρακτικών (Olivo et al., 2024).

Γράφημα 1: Ποσοστά μαθητών ανά θεματική διάσταση ερωτηματολογίου



4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία διερεύνησε την δυνατότητα εφαρμογής ενός πολυτροπικού ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων και

της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες, στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ Πανεπιστημίου και σχολικής μονάδας. Ως πιλοτική μελέτη σκοπιμότητας (feasibility study), στόχευσε κυρίως στην αξιολόγηση της πρακτικής λειτουργικότητας, της παιδαγωγικής αποδοχής και της τεχνικής βιωσιμότητας της παρέμβασης.

Η πολυεπίπεδη αυτή εκπαιδευτική παρέμβαση υποδεικνύει πολλαπλά οφέλη τόσο για τους μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για τους φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα στη συνέχεια παρουσιάζεται η συζήτηση ανά κατηγορία.

4.1 Ανάπτυξη Ψηφιακών και Πολυτροπικών Δεξιοτήτων

Η αξιοποίηση πολυτροπικών και ψηφιακών μέσων, όπως διαδραστικές αφίσες, ψηφιακά παιχνίδια και εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης, ενίσχυσε τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών/μαθητριών και διευκόλυνε την προσβασιμότητα στη γλώσσα. Η δυνατότητα χρήσης προσωπικών συσκευών με εργαλεία αυτόματης υποστήριξης (π.χ. διόρθωσης και πρόβλεψης λέξεων) επέτρεψε την προσαρμογή στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες, ενισχύοντας την αυτονομία και το αίσθημα ελέγχου των μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες στον γραπτό λόγο (Chaidi & Drigas, 2022). Η διαδραστική αφίσα λειτούργησε ως είσοδος σε ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, προκαλώντας υψηλό επίπεδο εμπλοκής και βιωματικής πρόσληψης του περιεχομένου.

4.2 Καλλιέργεια Περιβαλλοντικής Συνείδησης

Η θεματική της περιβαλλοντικής ρύπανσης, συγκεκριμένα η ρύπανση του νερού, λειτούργησε ως συναισθηματικός καταλύτης για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές/μαθήτριες ανταποκρίθηκαν με αυξημένο προβληματισμό και προφορικές διατυπώσεις σχετικές με την προσωπική ευθύνη, στοιχείο που καταδεικνύει εσωτερίκευση της γνώσης (84% όπως προκύπτει από τα ερωτηματολόγια). Αυτό επιβεβαιώνει ότι τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως νοηματοδότες της γλωσσικής μάθησης, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την έκφραση όπως αναφέρουν και άλλες μελέτες (Ricoy et al., 2022· Mebert et al., 2020).

4.3 Ενίσχυση Γλωσσικών Δεξιοτήτων

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, φωνολογικής διάκρισης, κατανόησης και παραγωγής λόγου, προκάλεσαν έντονη εμπλοκή. Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε συνθέσεις τραγουδιών, τα οποία αργότερα μελοποιήθηκαν μέσω εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης, μετέτρεψε τη γλωσσική παραγωγή σε έκφραση ταυτότητας και συναισθήματος. Το 87% των μαθητών/μαθητριών ένιωσε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση του γραπτού λόγου, γεγονός που τεκμηριώνει την αξία των δημιουργικών, συνεργατικών και πολυτροπικών

δραστηριοτήτων στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων όπως αποτυπώνεται σε πολύ πρόσφατη βιβλιογραφία (Han, 2025· Sami & Tarek, 2025· Zhou et al., 2025· Sánchez-Carmona et al., 2023)

4.4 Συναισθηματική και Κοινωνική Ενδυνάμωση

Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην παραγωγή υλικού που αναγνωρίστηκε και παρουσιάστηκε, δημιούργησε ισχυρό αίσθημα επιτυχίας, αναγνώρισης και αυτοεκτίμησης. Οι εκφράσεις χαράς κατά την ακρόαση του μελοποιημένου τραγουδιού και η επιθυμία επανάληψης της δράσης (75%) φανερώνουν ότι οι μαθητές/μαθήτριες ένισχυν ενεργά μέλη της μαθησιακής κοινότητας. Η εμπειρία αυτή διευκόλυνε την κοινωνική ένταξη και ενίσχυσε τις δεξιότητες συνεργασίας, ιδίως σε μαθητές/μαθήτριες που συχνά περιθωριοποιούνται σε παραδοσιακά πλαίσια (Sun et al., 2024· Hulme & Snowling, 2016).

4.5 Ακαδημαϊκή Εμπειρία και Επαγγελματική Διαμόρφωση

Οι φοιτητές/φοιτήτριες του Τμήματος Λογοθεραπείας ενεπλάκησαν ενεργά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ανατροφοδότηση της δράσης. Η εμπειρία αυτή εμπλούτισε τις δεξιότητές τους στον σχεδιασμό διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, στην παρατήρηση μαθησιακής συμπεριφοράς και στη συνεργασία με επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Παράλληλα, συνέβαλε στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και επαγγελματικής υπευθυνότητας. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (Mori, 2024· Burton & Grecher, 2007).

4.6 Γενική Εκπαιδευτική Αξία και Σχέση με το Θεωρητικό Πλαίσιο

Η δράση ανέδειξε τη δυναμική της εκπαιδευτικής εξωστρέφειας ως πρακτικής που συνδέει τη θεωρία με την πράξη, την καινοτομία με την εμπειρία. Η διαθεματική φύση του περιεχομένου και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών επιβεβαιώνουν τα ευρήματα μελετών που υποστηρίζουν τη μεταμορφωτική δύναμη των πολυτροπικών μέσων και της ψηφιακής τεχνολογίας στη γλωσσική διδασκαλία (Hokken et al., 2022· O'Brien et al., 2020· Herbert et al., 2018). Τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης, αντί να λειτουργούν ως παθητικοί μηχανισμοί, αναβαθμίζουν την έκφραση, ενισχύουν τη δημιουργικότητα και προσφέρουν ίσες ευκαιρίες επικοινωνίας σε μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακές προκλήσεις (Han, 2025). Η θεματολογία που αφορούσε το περιβάλλον λειτούργησε ως ισχυρός κινητήριος μοχλός για την ενίσχυση του λόγου. Διαπιστώνεται εξάλλου αυξημένο ενδιαφέρον και παρατεταμένη εμπλοκή, όταν η θεματολογία σχετίζεται με πραγματικά προβλήματα (Ricoy et al., 2022· Mebert et al., 2020). Εξίσου σημαντική ήταν και η συναισθηματική ενίσχυση των μαθητών/μαθητριών μέσα από την αίσθηση επιτυχίας, αναγνώρισης και δημιουργίας (Sun et al., 2024).

Τέλος, η ενεργή συμμετοχή φοιτητών/φοιτητριών σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον συνέβαλε ουσιαστικά στην επαγγελματική τους ωρίμανση, ενίσχυσε την

αντίληψη της κοινωνικής διάστασης της λογοθεραπείας και γεφύρωσε το θεωρητικό με το πρακτικό πεδίο.

4.7 Προβληματισμοί και Προοπτικές για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα μελέτη, παρά τον καινοτόμο της χαρακτήρα, περιλαμβάνει ορισμένους περιορισμούς που αξίζει να επισημανθούν. Η απουσία ομάδας ελέγχου καθιστά δύσκολη την αντικειμενική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Χωρίς σύγκριση με μαθητές/μαθήτριες που δεν συμμετείχαν, δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο βαθμός επίδρασης του ψηφιακού υλικού. Επιπλέον, η μελέτη περιορίστηκε σε μία μόνο σχολική μονάδα, με έντονη υπεροχή αγοριών στο δείγμα. Το γεγονός αυτό περιορίζει την εξωτερική εγκυρότητα των συμπερασμάτων και δεν επιτρέπει ασφαλή γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε κυρίως σε περιγραφικές στατιστικές, χωρίς την εφαρμογή ποσοτικών μεθόδων σύγκρισης, όπως είναι τα τεστ διαφορών. Η έλλειψη αυτών των εργαλείων δεν επιτρέπει να εξαχθούν σαφή συμπεράσματα για την ενίσχυση συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων. Επίσης, η παρέμβαση δεν συνοδεύτηκε από επαναληπτική μέτρηση ή παρακολούθηση σε βάθος χρόνου. Δεν γνωρίζουμε, επομένως, εάν τα θετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν ή εξασθένησαν μετά το πέρας της δράσης. Τέλος, ενώ οι ανοικτές απαντήσεις μαθητών/μαθητριών και φοιτητών/φοιτητριών παρείχαν πλούσιο υλικό, δεν υπήρξε συστηματική ποιοτική ανάλυση με κωδικοποίηση και θεματικές κατηγορίες.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύουν γόνιμο πεδίο για μελλοντική έρευνα. Μια επόμενη φάση της μελέτης θα μπορούσε να συμπεριλάβει ομάδα ελέγχου και προ-μετρήσεις, προκειμένου να καταγραφούν στατιστικά τεκμηριωμένες διαφοροποιήσεις. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να εφαρμοστεί το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό σε μαθητές/μαθήτριες διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και εκπαιδευτικών πλαισίων, τόσο γεωγραφικά όσο και ως προς το γνωστικό αντικείμενο. Η θεματική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να εμπλουτιστεί με πολιτισμικά, κοινωνικά ή ιστορικά περιεχόμενα, δίνοντας ευρύτερη διεπιστημονική διάσταση στην προσέγγιση.

Η δημιουργία μίας σταθερής πλατφόρμας ψηφιακού περιεχομένου, στην οποία εκπαιδευτικοί και φοιτητές/φοιτήτριες θα μπορούν να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, εργαλεία και μεθοδολογίες, θα ενίσχυε τη βιωσιμότητα της παρέμβασης. Παράλληλα, η θεσμοθέτηση αυτής της συνεργασίας ως μέρος της πρακτικής άσκησης φοιτητών/φοιτητριών θα παρείχε μία σταθερή γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Με αυτό τον τρόπο, η μελλοντική έρευνα δεν θα αφορά μόνο την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας, αλλά και τη διάχυση ενός πολιτισμού συνεργασίας, καινοτομίας και συμμετοχικής μάθησης.

4.8 Συνολική Εκτίμηση

Η παρούσα πιλοτική μελέτη σκοπιμότητας ανέδειξε τη δυνατότητα σχεδιασμού και εφαρμογής ενός ψηφιακού πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης, προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από τη συνεργασία Πανεπιστημίου και σχολικής μονάδας, αναδείχθηκε ένα λειτουργικό, καινοτόμο και συμμετοχικό μοντέλο εκπαιδευτικής παρέμβασης, το οποίο συνδυάζει την τεχνολογία με τη βιωματική μάθηση, τη δημιουργικότητα με τον κοινωνικό προβληματισμό.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και η σύνδεσή τους με ουσιαστικά και κοινωνικά φορτισμένα θέματα, όπως η περιβαλλοντική ρύπανση, ενεργοποιούν σε βάθος τους μαθητές/μαθήτριες, προάγουν τον γλωσσικό τους γραμματισμό και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, η ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών στο σχολικό πεδίο δεν αποτέλεσε απλώς πρακτική άσκηση, αλλά μια καθοριστική εμπειρία ακαδημαϊκής ωρίμανσης και αναστοχαστικής μάθησης.

Παρότι η μελέτη δεν φιλοδοξεί να προσφέρει καθολικά συμπεράσματα, λόγω της φύσης και της έκτασής της, παρέχει ισχυρές ενδείξεις ότι τέτοιου τύπου παρεμβάσεις είναι όχι μόνο εφικτές αλλά και ουσιαστικά ωφέλιμες για όλους τους εμπλεκόμενους. Η ψηφιακή τεχνολογία, όταν αξιοποιείται με ευαισθησία και στόχευση, δεν αποτελεί απλώς εργαλείο υποστήριξης· μετατρέπεται σε γέφυρα έκφρασης, σύνδεσης και ένταξης. Αυτή η διαπίστωση αποτελεί τον πυρήνα της συνολικής εκτίμησης και τον προσανατολισμό για την εξέλιξη ανάλογων πρακτικών στο μέλλον.

5. Επίλογος

Η παρούσα πιλοτική εφαρμογή ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ Πανεπιστημίου και σχολικής κοινότητας για την προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός πολυτροπικού ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης προσέφερε πολύτιμα δεδομένα σχετικά με τη γλωσσική ενίσχυση, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και τη συναισθηματική ενδυνάμωση μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η συνδυαστική χρήση τεχνολογίας, δημιουργικότητας και βιωματικού περιεχομένου μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά τόσο για τους μαθητές/μαθήτριες όσο και για τους μελλοντικούς επαγγελματίες της ειδικής αγωγής. Η μελέτη επιβεβαιώνει τη σκοπιμότητα υλοποίησης αντίστοιχων δράσεων και προσφέρει ερευνητική βάση για την περαιτέρω ανάπτυξή τους.

Ο επίλογος αυτός δεν αποτυπώνει ένα κλείσιμο, αλλά μια δυναμική αφετηρία για τη διερεύνηση νέων παιδαγωγικών μοντέλων που εστιάζουν στη συμπερίληψη, την τεχνολογική ενίσχυση και τη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης.

Βιβλιογραφία

Akkaya, N. & Dokuz Eylül University (2014). Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.1722>

- Baek, C., Saito-Stehberger, D., Jacob, S., Nam, A. & Warschauer, M. (2023). Computer science framework to teach community-based environmental literacy and data literacy to diverse students. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.14098>
- Burton, S. L., & Greher, G. R. (2007). School—University Partnerships: What Do We Know and Why Do They Matter? *Arts Education Policy Review*, 109(1), 13–24. <https://doi.org/10.3200/aepr.109.1.13-24>
- Chaidi, I. & Drigas, A. (2022). Digital games & special education. *Technium Social Sciences Journal*, 34, 214–236. <https://doi.org/10.47577/tssj.v34i1.7054>
- Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Ricci, M. C., Laccone, R. P. & Bisogni, F. (2023). Universal Design for Learning for Children with ADHD. *Children*, 10(8), 1350. <https://doi.org/10.3390/children10081350>
- Han, W. (2025). Dyscalculia and dyslexia in school-aged children: Comorbidity, support, and future prospects. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1515216>
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P. & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 843-863. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6430506/>
- Hokken, M. J., Krabbendam, E., Van Der Zee, Y. J. & Kooiker, M. J. G. (2023). Visual selective attention and visual search performance in children with CVI, ADHD, and Dyslexia: A scoping review. *Child Neuropsychology*, 29(3), 357–390. <https://doi.org/10.1080/09297049.2022.2057940>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731–735. <https://doi.org/10.1097/mop.0000000000000411>
- Kiziltas, Y. & Kultas, E. (2025). The effect of Web 2.0 tools on primary school students' writing motivation and their role in developing creative writing skills. *Education and Information Technologies*, 30(2), 123–140. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13419-6>
- Kritsotaki, K., Castro–Kemp, S. & Kamenopoulou, L. (2024). Digital storytelling: An educational approach for enhancing dyslexic children’s writing skills, critical and cultural learning. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(2), 289–311. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12722>
- Mebert, L., Barnes, R., Dalley, J., Gawarecki, L., Ghazi-Nezami, F., Shafer, G., Slater, J. & Yezbick, E. (2020). Fostering student engagement through a real-world, collaborative project across disciplines and institutions. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 30–51. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1750306>
- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα για την Έρευνα, τη Θεωρία, την Κριτική και τη Διδακτική*

- της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, 15.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.544>
- Mori, A. (2024). Facilitating collaboration between Japanese high schools and universities: A qualitative exploration of the role of education outreach coordinators. *Frontiers in Education*, 9.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1393183>
- O'Brien, G. E., et al. (2020). Context effects on phoneme categorization in children with dyslexia. *JASA*, 148(4), 2209–2222. <https://doi.org/10.1121/10.0002181>
- Olivo, G., Persson, J. & Hedenius, M. (2024). Exploring brain plasticity in developmental dyslexia through implicit sequence learning. *Science of Learning*, 9(1), 37. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00250-w>
- Puspitarini, A. & Junaedi, A. (2024). Enhancing Narrative Writing Skills through Digital Storytelling: An Experimental Study on High School Students. *GLENS: Global English Insights Journal*, 1(2), 66-75.
- Ricoy, M.-C. & Sánchez-Martínez, C. (2022). Raising ecological awareness and digital literacy in primary school children through gamification. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1149.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19031149>
- Sami, R. & Tarek, G. (2025). Multimodal approaches in language therapy for children with developmental language delay: Enhancing engagement and outcomes using Let's Learn Program. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 41(1).
<https://doi.org/10.1186/s43163-025-00804-8>
- Sánchez-Carmona, A. J., Fernández-Arias, P., Vázquez-Cano, E. & López Meneses, E. (2023). The impact of ADHD on reading. *Medicina*, 83(Suppl 2), 22–26.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36820478/>
- Schiavo, G., Mana, N., Mich, O., Zancanaro, M. & Job, R. (2021). Attention-driven read-aloud technology increases reading comprehension in children with reading disabilities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 875–886.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12530>
- Sun, J., Yang, J., Zhou, G., Jin, Y. & Gong, J. (2024). Understanding Human-AI Collaboration in Music Therapy Through Co-Design with Therapists. 1–21.
<https://doi.org/10.1145/3613904.3642764>
- Zheng, Y., Zhang, J., Li, Y., Wu, X., Ding, R., Luo, X., Liu, P. & Huang, J. (2023). Effects of digital game based learning on students' digital etiquette literacy, learning motivations, and engagement. *Heliyon*, 10(1), e23490.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23490>
- Zhou, Z., Deng, C., Yin, D., Yang, Q. & Chen, Z. (2025). Digital intervention in children with developmental language disorder: Systematic review. *JMIR mHealth and uHealth*, 13, e59992. <https://doi.org/10.2196/59992>

Μπορούν Εργαλεία Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης να Καλλιεργήσουν τη Μαθηματική Σκέψη; Μια έρευνα με μαθητές/-τριες Γυμνασίου

Αριστείδης Βαγγελάτος, Γιαννίσση Μαρία, Κωνσταντάκος Δημήτριος, Σμυρναίου Ζαχαρούλα

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται μία έρευνα κατά την οποία ομάδα μαθητών και μαθητριών της Β΄ Γυμνασίου, αλληλεπιδρούν με επιλεγμένα εργαλεία Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης, στην προσπάθεια να επιλύσουν Ρεαλιστικά Μαθηματικά Προβλήματα, παρόμοια με αυτά που δίνονται σε διαγωνισμούς τύπου PISA. Τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) που επιλέχθηκαν είναι το ChatGPT-4, το ChatGPT με την ενσωμάτωση του Wolfram Alpha plugin, το Google Gemini AI και το StudentSupportChatbot της MagicSchool.ai. Όλα διέθεταν τη δυνατότητα κατανόησης πληροφορίας πέραν του κειμένου, όπως πληροφορίες από πίνακες, γραφήματα και γραφικές παραστάσεις. Σκοπός ήταν να γίνει μία πρώτη καταγραφή των δυνατοτήτων αυτών των εργαλείων και ειδικότερα να διερευνηθεί η δυνατότητα να συστηθούν και να δράσουν πειστικά ως καθοδηγητές προκαλώντας το μαθητικό ενδιαφέρον και καλλιεργώντας τις απαραίτητες γνωστικές δεξιότητες. Παράλληλα, επιδιώχθηκε να εξεταστεί η ικανότητα να αναγνωρίσουν το εκάστοτε πρόβλημα που τους παρουσιάζονταν καθώς και η αποτελεσματικότητά τους στην επίλυση και την επεξήγηση αυτών αλλά και η ακρίβεια των απαντήσεων που παρείχαν. Το σύνολο των ζητούμενων λειτουργιών όπως της υιοθέτησης του εκπαιδευτικού ρόλου, της καθοδήγησης και της επίλυσης των προβλημάτων με διδακτικά χαρακτηριστικά (π.χ. της Παιδαγωγικής Προσέγγισης περί Ενεργούς Μάθησης), κ.α., ενσωματώθηκαν σε μια κατάλληλα διαμορφωμένη προτροπή (prompt) με μεθόδους προτεινόμενες από την ερευνητική κοινότητα της TN.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα, Μαθηματικά, Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη ενσωμάτωση τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος των Μαθηματικών, μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του και τον τρόπο που αυτό προσεγγίζεται. Οι εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης που βασίζονται στα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα (ΜΓΜ) - Large Language Models (LLMs) φαίνεται να ακολουθούν αυτό το παράδειγμα ως αναπόσπαστα μέρη σύγχρονων τεχνολογιών που σταδιακά ενσωματώνονται στην εκπαίδευση. Τα ΜΓΜ είναι εκπαιδευμένα μοντέλα σε μεγάλο όγκο δεδομένων που τα καθιστά ικανά να φέρουν εις πέρας ευρύ

φάσμα εργασιών, χρησιμοποιώντας φυσική γλώσσα και δίνοντας απαντήσεις σε ερωτήματα με σχετικό περιεχόμενο (IBM, 2025). Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλουν και οι προτροπές (prompts) που, με κατάλληλο σχεδιασμό και χρήσιμους, βελτιώνουν τη σχετικότητα της απόκρισης των ΜΓΜ. Υπό αυτές τις συνθήκες, φαίνεται να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη ναξιοποίησή τους στον χώρο της εκπαίδευσης ως εργαλεία υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα ΜΓΜ έχουν τις δυνατότητες να ολοκληρώσουν εργασίες σχετικές με την εκπαιδευτική διαδικασία όπως η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση μαθητών ή η επίλυση ασκήσεων μαθηματικών προβλημάτων. Υπάρχουν ήδη μελέτες που αξιολογούν παραδείγματα ανεπτυγμένων μοντέλων ΜΓΜ ως προς τη χρήση και την αποτελεσματικότητά τους. Μεταξύ αυτών είναι το δημοφιλές ChatGPT, το Gemini AI, η προσθήκη του Wolfram Alpha στο ChatGPT (η ενσωμάτωση μαθηματικών εργαλείων σε ΜΓΜ που δείχνει να ενισχύει την ικανότητα του ChatGPT να λύνει προβλήματα Μαθηματικών (Davis&Aaronson, 2025), καθώς και το δημοφιλές εργαλείο TN MagicSchool.

Το ΙΤΥΕ «Διόφαντος», στο πλαίσιο του έργου των Κέντρων Καινοτομίας - ΚΚ (ic.cti.gr) (Σμυρναίου κ.α., 2024), παράγει, εκτός των άλλων, εκπαιδευτικό περιεχόμενο για να το αξιοποιήσει στη λειτουργία των ΚΚ. Η ομάδα έργου των Κέντρων Καινοτομίας παρακολουθώντας, μεταξύ άλλων, τις εκθέσεις του OECD (2018, 2020) και διερευνώντας νέες μορφές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης ("Innovative Pedagogies for Powerful Learning" (IPPL)) (OECD, 2017), στοχεύει στην υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση. Σε μια τέτοια προσπάθεια εντάσσεται και η παρούσα εργασία βάσει της οποίας εξετάζονται τα εργαλεία ΤΝ στη χρήση τους από μαθητές και μαθήτριες Β' Γυμνασίου. Ο σκοπός είναι να κατανοηθεί καλύτερα ο ρόλος της προτροπής και η υιοθέτησή της από τα ΜΓΜ με στόχο την ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών/τριών να κατανοήσουν και να επιλύσουν Ρεαλιστικά Μαθηματικά Προβλήματα καθώς και την ανάδειξη διδακτικών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων, πάντα σε συνάρτηση με την χρήση Ελληνικής γλώσσας (σε αντιδιαστολή με την Αγγλική που μελετάται κατά κόρον). Η πρώτη κρίσιμη ενέργεια αφορούσε τη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου, προσανατολισμένου στους στόχους της έρευνας και βασισμένου σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως οι έξι που προτείνονται από την ομάδα έργου των Κέντρων Καινοτομίας: Πολυγλωσσισμοί και Κριτικός Γραμματισμός - Multi/Critical Literacies, Σωματοποιημένη Μάθηση - Embodied Learning, Βιωματική Μάθηση - Experiential Learning, Παιχνιδοποίηση - Gamification, Ανάμεικτη Μάθηση - Blended Learning και Υπολογιστική Σκέψη - Computational Thinking (OECD, 2017). Από αυτές, επιλέχθηκαν, η προσέγγιση των Πολυγλωσσισμών και του Κριτικού Γραμματισμού, που εστιάζει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να αναλύουν, να εκφράζονται και να ασκούν κριτική σκέψη και η προσέγγιση της Βιωματικής Μάθησης, η οποία προτάσσει την εμπλοκή μέσω άμεσης εμπειρίας και την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων ως βασικούς μοχλούς μάθησης.

Η επιλογή των δύο αυτών προσεγγίσεων έγινε με γνώμονα την ανάγκη ενίσχυσης της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών και τη σύνδεση της μάθησης με αυθεντικά και κοινωνικά σημαντικά συμφραζόμενα.

Επιπρόσθετα, κρίθηκε σκόπιμο η παρούσα εργασία να εστιάσει στην Ενεργό Μάθηση ως βασικό στοιχείο της Παιδαγωγικής της Προσέγγισης η οποία περιλαμβάνει μαθητοκεντρικά και ομαδοσυνεργατικά στοιχεία. Η Ενεργός Μάθηση βασίζεται στις αρχές: α) της Ενεργούς Συμμετοχής, που περιλαμβάνει τη δράση, τις αποφάσεις, τη λεκτική/μη λεκτική συμβολή του μαθητή, β) της Αλληλεπίδρασης, που αφορά τη δυναμική ανταλλαγή μεταξύ μαθητών και περιβάλλοντος μάθησης (εκπαιδευτικού, συμμαθητών, εργαλείων) γ) της Κριτικής Σκέψης, που αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν, να συγκρίνουν, να αμφισβητούν ή να στηρίζουν ιδέες με τεκμήρια, δ) της Εφαρμογής της Γνώσης, που σχετίζεται με την αξιοποίηση της θεωρητικής γνώσης σε πραγματικά ή προσομοιωμένα σενάρια, ώστε να εδραιωθεί η κατανόηση μέσω εμπειρίας και ε) του Αναστοχασμού, που περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής στοχάζεται πάνω στην εμπειρία του, αξιολογεί τη μάθησή του και αναγνωρίζει τα λάθη και τις αλλαγές στη σκέψη του.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Τι είναι τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα

Τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα (ΜΓΜ) – LargeLanguageModel (LLM) είναι μοντέλα μηχανικής μάθησης βασισμένα στην αρχιτεκτονική των μετασχηματιστών (transformers) και εκπαιδευμένα σε εκτενή σώματα κειμένου που τα κάνει ικανά να διεκπεραιώνουν ένα εύρος εργασιών σε φυσική γλώσσα. Μέσω αυτής της εκπαίδευσης, τα μοντέλα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν γλωσσικά μοτίβα, που τους επιτρέπουν να προβλέπουν τις επόμενες λέξεις. Επιπλέον, εκπαιδεύονται να προσαρμόζονται σε συγκεκριμένες εργασίες συνήθως μέσω ανθρώπινης παρέμβασης, ώστε να βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά τους μέσα από την διαδικασία γνωστή ως fine-tuning. Οι βασικότεροι υπολογιστικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται στη λειτουργία των ΜΓΜ και αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους είναι η αναπαράσταση της γλώσσας σε πολυδιάστατους διανυσματικούς χώρους (embeddings) και η αυτό-προσοχή (self-attention) που συμβάλει στον εντοπισμό σχέσεων μεταξύ λέξεων ανεξαρτήτως θέσης. Επιπρόσθετα, μελέτη έχει δείξει ότι η απόδοση των ΜΓΜ αυξάνεται όσο αυξάνονται οι παράμετροι που χρησιμοποιεί το μοντέλο κατά την εκπαίδευση, ο όγκος των δεδομένων και η υπολογιστική ισχύς (Hoffmann et al., 2023). Τα ΜΓΜ, κατά συνέπεια, μπορούν να παράγουν κείμενο σχετικού περιεχομένου με αυτό που ερωτήθηκαν αξιοποιώντας τηλεγόμενη παραγωγική τεχνητή νοημοσύνη.

Ωστόσο, παρόλο που τα ΜΓΜ παρουσιάζουν εντυπωσιακή πρόοδο, ταυτόχρονα εμφανίζουν και περιορισμούς. Για παράδειγμα, δεν ενσωματώνουν πραγματική κατανόηση του νοήματος των λέξεων πέραν των στατιστικών συσχετισμών. Επίσης, δεν διαθέτουν (όχι τουλάχιστον όλα) πρόσβαση σε εξωτερική γνώση σε πραγματικό χρόνο εκτός αν συνδυαστούν με εξωτερικά εργαλεία. Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο της παραγωγής ψευδών πληροφοριών (hallucinations), ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, εμφανίζονται προκαταλήψεις με βάσει τα χαρακτηριστικά μεροληψίας που έχουν τα δεδομένα εκπαίδευσης.

Τέλος, μερικά από τα ευρέως χρησιμοποιούμενα και διαδεδομένα ΜΓΜ είναι η σειρά GPT της OpenAI (π.χ. GPT-3.5 και GPT-4, που χρησιμοποιούνται στο ChatGPT και στο Microsoft Copilot), το Gemini της Google, η οικογένεια μοντέλων LLaMA της Meta, τα μοντέλα Claude της Anthropic και τα μοντέλα της Mistral AI.

1.2 Ιστορική εξέλιξη των ΜΓΜ

Οι «βάσεις» των ΜΓΜ (LLM) τέθηκαν πριν από δεκαετίες μέχρι να φτάσουμε στα σημερινά ισχυρά γλωσσικά μοντέλα βασισμένα στην Τεχνητή Νοημοσύνη (TN). Οι πρώτες προσπάθειες ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1950 με ένα από τους πιο σημαντικούς προάγγελους να εμφανίζεται το 1966 με το όνομα ELIZA. Ήταν ένα chatbot που ενσωμάτωνε ένα απλό σύστημα ερωταπαντήσεων βασισμένο σε προκαθορισμένους κανόνες. Στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του 1980 όπου άρχισε η σταδιακή υιοθέτηση στατιστικών μοντέλων στην TN, ενώ κατά τη δεκαετία του 1990 εισαγωγή των νευρωνικών δικτύων RNN που ενίσχυσε τη δυνατότητα επεξεργασίας ακολουθιακών δεδομένων. Ωστόσο, ουσιαστική στιγμή για τη σημαντική βελτίωση των επιδόσεων των μοντέλων αποτέλεσε το 2017, όταν η Google εισήγαγε την έννοια των μετασχηματιστών (transformers) με το άρθρο “Attention is All You Need” (Vaswani et al., 2017). Κατόπιν αυτής της εξέλιξης, τα μοντέλα όπως το GPT (GenerativePre-trainedTransformer) της OpenAI, το BERT της Google και το T5 κατάφεραν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, να χρησιμοποιήσουν δισεκατομμύρια παραμέτρους στην εκπαίδευση των μοντέλων τους και να επιτύχουν εκτέλεση πολύπλοκων γλωσσικών εργασιών χωρίς απαίτηση για περαιτέρω εκπαίδευση ανά εργασία. Η πρόοδος συνεχίστηκε με το GPT-4 και άλλα μοντέλα όπως το Claude της Anthropic και το Gemini της Google, τα οποία καταφέρνουν πλέον να ενσωματώνουν πολυτροπικές δυνατότητες (κείμενο, εικόνα, ήχο) και ενισχυμένη κατανόηση συμφραζόμενων.

1.3 Η Ελληνική γλώσσα και η Επεξεργασία Φυσικής Γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα έχει ορισμένα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά που μπορεί να αποτελέσουν πρόκληση για την υπολογιστική επεξεργασία της, όπως επίσης και για την ερμηνεία ορισμένων γλωσσικών αναπαραστάσεων (Βαγγελάτος, 2024). Παράθεση τέτοιων χαρακτηριστικών είναι η ιστορική ορθογραφία, η μορφολογία και κλίση, οι μορφοσυντακτικές ασάφειες, οι λεξιλογικές παραλλαγές, η σειρά λέξεων και

η σύνταξη. Τα ΜΓΜ δείχνουν ότι επιτυγχάνουν παραγωγή περιεχομένου σε μη αγγλική γλώσσα, συμπεριλαμβανομένη και της ελληνικής, φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις να παρερμηνεύουν τη λέξη ή φράση και να παρουσιάζουν εσφαλμένα αποτελέσματα (Marchisio et al, 2025).

1.4 Χαρακτηριστικά Ρεαλιστικών Μαθηματικών Προβλημάτων (ΡΜΠ) και η Επεξεργασία τους

Τα ΡΜΠ περιγράφουν ρεαλιστικές και σαφείς καταστάσεις που συνδέουν τα Μαθηματικά με τη ζωή, κινητοποιώντας τους μαθητές/τριες λόγω της κοινωνικής/οικονομικής συνάφειας των θεμάτων. Η αυθεντικότητα του πλαισίου και η σύνδεση με προσωπικά ή κοινωνικά σημαντικά ζητήματα ενισχύει τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών, σύμφωνα με τη θεωρία της Ενεργούς Μάθησης (Hiebert et al., 1996). Τα προβλήματα αυτά απαιτούν όχι απλώς την εφαρμογή αλγοριθμικών διαδικασιών αλλά και την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης, κριτικής σκέψης και αναστοχασμού, καλλιεργώντας έτσι μεταγνωστικές δεξιότητες (Schoenfeld, 1992). Ένα ακόμα παιδαγωγικό πλεονέκτημα των ΡΜΠ είναι ότι ενισχύουν τη λειτουργική κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, αποφεύγοντας τον τυποκρατικό και μηχανιστικό χειρισμό. Μέσω της μαθηματοποίησης ρεαλιστικών καταστάσεων (Freudenthal, 1991), οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν σχετικές μεταβλητές, να τις αναπαριστούν μαθηματικά και να αξιολογούν τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους. Η πολυπλοκότητα των προβλημάτων ευνοεί τη συνεργατική μάθηση, την επίλυση σε στάδια και την υποστήριξη διαφορετικών στρατηγικών, κάτι που ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες της διαφοροποιημένης και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας (Boaler, 2002). Επομένως, τα ΡΜΠ αποτελούν όχι μόνο εργαλεία αξιολόγησης αλλά και ισχυρά μαθησιακά μέσα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Τα ΡΜΠ παρουσιάζονται σε ποικιλία μορφών: βασισμένα σε κείμενο, με πίνακες και αριθμητικά δεδομένα, με γραφικές ή οπτικές αναπαραστάσεις, μοντελοποίησης, πολλαπλών σταδίων, κρίσης και απόφασης. Το χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των μορφών είναι η μαθηματοποίηση της πραγματικότητας όπου οι μαθητές/-τριες καλούνται να μεταφράσουν αυθεντικά, μη τυποποιημένα προβλήματα σε κατάλληλη μαθηματική αναπαράσταση, να επιλύσουν και να επιστρέψουν την απάντηση στο αρχικό πλαίσιο. Οι ερωτήσεις, επίσης, παρουσιάζονται σε διαφορετικές φόρμες: Κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής, Σωστό-Λάθος, ανοικτού τύπου ερωτήσεις σύντομης απάντησης, Ανοικτού τύπου ερωτήσεις αιτιολόγησης, Πολλαπλών σταδίων και Συνδυασμός μορφών. Τέλος, βασικοί θεματικοί άξονες μαθηματικών εννοιών σε ΡΜΠ είναι: Ποσότητες και Αριθμητική (που περιλαμβάνει αναλογίες, ποσοστά, ποσοστιαίες μεταβολές, κ.ά.), Χώρος και Σχήμα (που περιλαμβάνει υπολογισμούς εμβαδών, όγκων, διαστάσεων, αναπαραστάσεις σε χάρτες, σχέδια, κατόψεις, κ.ά.), και Αβεβαιότητα και Δεδομένα (που περιλαμβάνει πιθανότητες, ανάλυση και

ερμηνεία γραφημάτων, διαγραμμάτων, στατιστικών πινάκων, εξαγωγή και αξιολόγηση συμπερασμάτων).

Η επεξεργασία και η κατανόηση των ΡΜΠ που παρουσιάζονται σε ποικίλες μορφές, όπως αυτές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, από τα εργαλεία ΤΝ, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ακρίβεια και τη σχετικότητα των απαντήσεων που θα παράγουν στην επίλυση τέτοιων μαθηματικών προβλημάτων. Συγκεκριμένα, έχουν ξεκινήσει να πραγματοποιούνται μελέτες που καταγράφουν την αποτελεσματικότητα των ΜΓΜ στην αξιολόγηση πληροφοριών που βρίσκονται σε πίνακες και αν μπορούν να αναγνωρίσουν την ορθότητα αυτών των πληροφοριών ή όχι (Zhang et al, 2024A,Zhang et al, 2024B). Επιπρόσθετα, έρευνες επεκτείνονται και στην καταγραφή της αποδοτικότητας των ΜΓΜ στην αξιολόγηση διαφόρων τύπων γραφημάτων (Wu et al, 2024).

1.5 Η έννοια των προτροπών

Η χρήση προτροπών (prompt) ή πιο συγκεκριμένα οι οδηγίες που παρέχονται στο ΜΓΜ σε φυσική γλώσσα με σκοπό την παραγωγή πιο συναφών αποτελεσμάτων, χωρίς την ανάγκη αλλαγής των βασικών παραμέτρων του μοντέλου (White et al., 2023) αποτελεί δημοφιλή στρατηγική χρήσης των ΜΓΜ. Οι προτροπές αποτελούν κομμάτι της αλληλεπίδρασης και είναι απαραίτητες για την αξιοποίηση των ικανοτήτων των ΜΓΜ.

Υπάρχουν διάφορες τεχνικές αξιοποίησης των προτροπών οι οποίες κατηγοριοποιούνται κυρίως με βάση τον τρόπο χρήσης τους όπως αυτό αποτυπώνεται και στην ονομασία τους. Τέτοια παραδείγματα είναι οι Προτροπές Μηδενικού Παραδείγματος - Zero-Shot Prompting (Radford et al., 2018), με την οποία παρέχοντας μια δομημένη προτροπή χωρίς παράδειγμα με σκοπό να ληφθεί σχετική απάντηση. Οι Προτροπές με Λίγα Παραδείγματα - Few-Shot Prompting (Brown et al., 2020), που φαίνεται ότι βελτιώνουν την απόδοση των ΜΓΜ με την ενσωμάτωση λίγων παραδειγμάτων εντός της παρεχόμενης προτροπής. Επιπλέον, μια δημοφιλής τεχνική προτροπής είναι αυτή της «Αλυσίδας Σκέψης» - Chain-of-Thought (CoT) Prompting (Wei et al., 2022) ή διαφορετικά ο συλλογισμός που βασίζεται σε αλληλουχία ερωτήσεων απαντήσεων με δομημένο τρόπο που αναδεικνύει τη δυνατότητα των ΜΓΜ στην αιτιολόγηση (Reasoning). Επιπλέον, η προτροπή που σχεδιάζεται με σκοπό το ΜΓΜ να αποδομήσει το ερώτημα σε υποερωτήματα δείχνει να βελτιώνει την απόδοση σε μια σειρά από αριθμητικές, κοινής λογικής και συμβολικές συλλογιστικές εργασίες όπως τα Μαθηματικά Λεκτικά Προβλήματα - Math Word Problems (Wei et al., 2023). Στην μελέτη των Sahoo et al., (2025) αναφέρονται αναλυτικότερα οι διαφορετικές τεχνικές προτροπών.

Η προτροπή σύμφωνα με μια ενδιαφέρουσα μελέτη (Mollick & Mollick, 2023), μπορεί να αναθέτει σε ένα εργαλείο ΤΝ κάποιον ρόλο όπως αυτού του εκπαιδευτικού, του μαθητή κ.ά.. Ενσωματώνοντας παράλληλα τα παιδαγωγικά οφέλη και τους κινδύνους που εμπεριέχει η ανάθεση ενός ρόλου σε ένα εργαλείο ΤΝ.

Συνολικά, ο προσεκτικός σχεδιασμός και η στοχευμένη χρήση συγκεκριμένων μεθόδων προτροπής φαίνονται να είναι κρίσιμοι παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν τη γνωστική και τη μεταγνωστική εμπλοκή των μαθητών/-τριών στο εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον (Chen et al, 2024).

2. Μεθοδολογία

2.1 Ρόλος και προτροπές στην έρευνα

Η προτροπή που χρησιμοποιήσαμε (Vagelatos et al., 2025), αποδίδει στην ΤΝ τον ρόλο ενός εκπαιδευτικού περιλαμβάνοντας χαρακτηριστικά καθοδήγησης και υποστήριξης. Ο σχεδιασμός της προτροπής βασίστηκε στην εργασία των Mollick&Mollick(2023), με στόχο να ενισχύσει την ενασχόληση των μαθητών/-τριών μέσα από τη σταδιακή επίλυση μαθηματικών προβλημάτων προωθώντας ταυτόχρονα τον αναστοχασμό και τον έλεγχο της λύσης. Ταυτόχρονα χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές προτροπής μέσω παραδειγμάτων και προτροπές που οδηγούν σε αποδόμηση ενός προβλήματος σε υποπροβλήματα (βήμα – βήμα επίλυση) που μελέτες έχουν δείξει ότι βελτιώνουν την ακρίβεια των ΜΓΜ. Συγκεκριμένα, στην προτροπή διατυπώθηκαν κληρώδη η περιγραφή του ρόλου ενός έμπειρου εκπαιδευτικού Μαθηματικών που καλούνται να ακολουθήσουν τα εργαλεία ΤΝ. Παράλληλα καθορίστηκαν και οι βασικοί στόχοι της καθοδήγησης μέσω παραδειγμάτων, ώστε να προαχθεί η κατανόηση του εκάστοτε προβλήματος, να ενθαρρυνθεί η επίλυση και η επιλογή σωστή στρατηγικής επίλυσης, η εφαρμογή της γνώσης και τέλος ο έλεγχος και ο αναστοχασμός.

Η ίδια προτροπή δόθηκε και στα τέσσερα εργαλεία ΤΝ που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, το ChatGPT, το Gemini AI, το MagicSchool και το ChatGPT με την ενσωμάτωση του Wolfram Alpha, με στόχο την καθοδήγηση και την επίλυση ΡΜΠ. Έπειτα ανέβηκε το πρόβλημα προς επίλυση και ξεκίνησε η διεξαγωγή τεσσάρων διαφορετικών συζητήσεων, που αναφέρονται ως αλληλεπιδράσεις. Η εκκίνηση ήταν κοινή, οι αλληλεπιδράσεις όμως αναπτύχθηκαν δυναμικά ανάλογα την ανταπόκριση του εργαλείου ΤΝ και την ανταπόκριση των μαθητών/-τριών σε κάθε βήμα. Σε όλες τις αλληλεπιδράσεις χρησιμοποιήθηκε η ελληνική γλώσσα για την επικοινωνία.

2.2 Η έρευνα με τους/τις μαθητές/-τριες

Η έρευνα διεξήχθη με τη συμμετοχή 14 μαθητών/-τριών Β' Γυμνασίου που μοιράστηκαν σε τέσσερις ομάδες και χρησιμοποίησαν τα ΜΓΜ το ChatGPT, το GeminiAI, το WolframAlpha στο ChatGPT, καθώς και το εργαλείο ΤΝ MagicSchool και συγκεκριμένα τη λειτουργία «studentsupportbot». Οι συναντήσεις προγραμματίστηκαν από την εκπαιδευτικό και πραγματοποιήθηκαν στο Εργαστήριο Πληροφορικής, στο σχολείο των παιδιών. Στην πρώτη συνάντηση παρουσιάστηκε το πλαίσιο εντός του οποίου θα πραγματοποιούνταν η έρευνα, τα βήματα που θα ακολουθούνταν καθώς και ο στόχος της έρευνας. Η παρουσίαση αυτή βασίστηκε σε ένα συνοπτικό, πληροφοριακό, οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με τη λειτουργία των

ΜΓΜ και των σύγχρονων chatbot, όπως επίσης και των βασικών αρχών της Τεχνητής Νοημοσύνης. Εν συνεχεία, ξεκίνησε η χρήση των εργαλείων ΤΝ και δόθηκε η προτροπή (prompt)(Vagelatos et al., 2025)με σκοπό να ανατεθεί ο ρόλος ενός έμπειρου εκπαιδευτικού με ειδίκευση στα Μαθηματικά που θα επιλύει και θα επεξηγεί βήμα-βήμα τα Μαθηματικά προβλήματα (OECD, 2025) που θα του παρέχονται. Για αυτό τον λόγο ενσωματώθηκαν στην προτροπή, οι βασικοί στόχοι της καθοδήγησης και των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών της Ενεργούς Μάθησης. Έπειτα οι ομάδες των παιδιών ανέβασαν το πρόβλημα προς επίλυση στο εκάστοτε εργαλείο ΤΝ και ξεκίνησαν την αλληλεπίδραση. Επιλέχθηκαν Ρεαλιστικά Μαθηματικά Προβλήματα, κάποια από παλαιότερους εθνικούς και κάποια από παγκόσμιους διαγωνισμούς PISA, τα οποία μεταφράστηκαν στα ελληνικά. Υπογραμμίζεται πως, ενώ οι αλληλεπιδράσεις ξεκίνησαν με μία προσχεδιασμένη προτροπή, στη συνέχεια, με την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων/ουσών, εξελίχθηκε σύμφωνα με ανάγκες που εντόπισαν οι ίδιοι. Τέλος, όταν ολοκληρώθηκαν όλες οι αλληλεπιδράσεις ακολούθησε συζήτηση για πληθώρα θεμάτων σχετικά με τη αξιοποίηση και τα αποτελέσματα των δοκιμών.

Τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τα εργαλεία ΤΝ αποθηκεύτηκαν και αποτελούν τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας(Giannisi, 2025). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποτυπώνει τις δυνατότητες των ΜΓΜ στην εκπλήρωση του ρόλου τους αλλά και τους περιορισμούς όπως επίσης και τη διαρκή ανάγκη για περαιτέρω έρευνα προς βελτίωση τους.

3. Αποτελέσματα

Στην έρευνα, τα εργαλεία ΤΝ φαίνεται να υιοθέτησαν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού που επιλύει σταδιακά και εξηγεί βήμα-βήμα το πρόβλημα, ενώ ανταποκρίνεται σε τυχόν απορίες των μαθητών/-τριών με τρόπο έμπιστο και υποστηρικτικό που μοιάζει με εκείνον του ανθρώπου. Επιπλέον, φαίνεται να προκαλούν τον αναστοχασμό των μαθητών/-τριών για έλεγχο της απάντησης είτε είναι σωστή είτε είναι λάθος προβάλλοντας αντίστοιχα ενισχυτικά μηνύματα επιβράβευσης ή υποστηρικτικά μηνύματα επαναξιολόγησης ώστε οι μαθητές/τριες να εμπλέκονται κριτικά και ενεργά στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, το ChatGPT αποδόμησε το πρόβλημα σε απλούστερα υποπροβλήματα, με έμφαση στην επεξήγηση κρίσιμων εννοιών. Το μοντέλο φάνηκε να υιοθετεί τον εκπαιδευτικό και καθοδηγητικό του ρόλο καθώς έθετε ερωτήσεις κατανόησης αναμένοντας τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών, παράλληλα δε στάθηκε υποστηρικτικά στις απορίες των μαθητών/-τριών που τέθηκαν κατά την αλληλεπίδραση, απαντώντας με ακρίβεια σε αυτές. Παρόμοια συμπεριφέρθηκε και το WolframAlpha επιλύοντας και επεξηγώντας τμηματικά το πρόβλημα, επισημαίνοντας τις σημαντικές έννοιες και εφαρμόζοντας τες. Επιπλέον, ανέδειξε θετικά και τον παιδαγωγικό του ρόλο, θέτοντας ερωτήματα προς τους μαθητές/τριες, αναμένοντας τις απαντήσεις και τις απορίες τους. Το Gemini AI, προσέγγισε και αυτό με επιτυχία τον εκπαιδευτικό του

ρόλο με διάσπαση του προβλήματος σε απλούστερα και διατύπωσε ερωτήσεις κρίσεως ώστε να ενεργοποιήσει τους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση πριν δουν το αποτέλεσμα, ενώ παράλληλα στάθηκε υποστηρικτικά επιβραβεύοντας την θετική απόκριση και ενθαρρύνοντας τον επανέλεγχο στην εσφαλμένη. Τέλος, το MagicSchool παρουσίασε και αυτό τον εκπαιδευτικό του ρόλο. Το εργαλείο ΤΝ ανέλυσε το πρόβλημα που του δόθηκε τμηματικά, δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, κάνοντας τους υπολογισμούς και εφαρμόζοντας τους αλγεβρικούς τύπους. Παράλληλα, όταν οι μαθητές/τριες έθεσαν ένα ερώτημα, ανταποκρίθηκε με ακρίβεια σε αυτό ενισχύοντας την μαθησιακή εμπλοκή.

3.1 Διδακτικά χαρακτηριστικά στις αλληλεπιδράσεις

Τα τέσσερα εργαλεία της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης μαζί με την προτροπή που τους δόθηκε φαίνεται να υποστήριξαν την Ενεργό Μάθηση. Συγκεκριμένα, το ChatGPT ανταποκρίθηκε πολύ θετικά και στις πέντε βασικές αρχές της Ενεργούς Μάθησης. Λειτουργήσε ως ευέλικτος καθοδηγητής με προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών, σεβόμενος τον ρυθμό τους, ενθαρρύνοντας την αυτονομία, την κριτική ανάλυση και την εφαρμοσμένη κατανόηση. Ήταν σταθερό στην προώθηση Ενεργούς Μάθησης και ιδιαίτερα ισχυρό στον αναστοχασμό και την παιδαγωγική ενσυναίσθηση. Το WolframGPT ανταποκρίθηκε με συνέπεια στο τεχνικό σκέλος της επίλυσης, ιδιαίτερα στην εφαρμογή μαθηματικών γνώσεων. Σε παιδαγωγικό επίπεδο λειτουργήσε με παρόμοιο τρόπο όπως το ChatGPT κάνοντας ερωτήσεις, απαντώντας σε απορίες και ενισχύοντας την επαναξιολόγηση όταν αυτό χρειαζόταν. Το Gemini AI επίσης ανταποκρίθηκε ιδιαίτερα θετικά. Παρότι λιγότερο εκφραστικό από το ChatGPT, παρουσίασε πλήρη συνέπεια στην ενεργοποίηση της ενεργού συμμετοχής, της κριτικής σκέψης, της εφαρμογής γνώσης και του αναστοχασμού. Αν και πιο «συγκρατημένο» στην έκφραση, διατήρησε σταθερά υψηλή παιδαγωγική λειτουργία. Το Gemini AI ξεχώρισε για την καθαρότητα και τη σοβαρότητα της καθοδήγησής του, ενώ σε κρίσιμα σημεία απέφυγε να παραβεί τις παιδαγωγικές αρχές, λειτουργώντας ως ήρεμος, δομημένος και αξιόπιστος καθοδηγητής. Το MagicSchoolAI ανταποκρίθηκε με υψηλή παιδαγωγική συνέπεια. Υποστήριξε αποτελεσματικά την ενεργό συμμετοχή, την εφαρμογή της γνώσης και τον αναστοχασμό. Η συνομιλία ήταν παιδαγωγικά οργανωμένη και ασφαλής, αν και με λιγότερη ευελιξία ή φραστικό αυθορμητισμό από τα άλλα εργαλεία. Η μόνη μικρή αδυναμία εντοπίζεται στο σημείο της κριτικής σκέψης, όπου το εργαλείο προσπέρασε μία φορά το αίτημα των μαθητριών να μη δώσει άμεσα τη σωστή απάντηση, γεγονός που υπονομεύει ελαφρώς την αρχή της αυτονομίας. Γενικά όμως, το εργαλείο αποδεικνύεται ιδιαίτερα αξιόπιστο για την υποστήριξη Ενεργούς Μάθησης.

3.2 Γλώσσα αλληλεπιδράσεων των ΜΓΜ και Μαθηματικά

Σε όλες τις αλληλεπιδράσεις χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά η ελληνική γλώσσα. Η παρουσία ορθογραφικών λαθών (typos), συντομεύσεων, χρήση λεκτικών περιγραφών αντί μαθηματικών συμβόλων εκ μέρους των μαθητών/-τριών και αντίστοιχα η χρήση φράσεων μην συνηθισμένων στα ελληνικά εκ μέρους των ΜΓΜ φαίνεται να μην επέδρασαν αρνητικά στις εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εργαλείου ΤΝ και μαθητών και να ολοκληρώθηκαν με επιτυχία.

Η ακρίβεια της απάντησης των ΜΓΜ στα παρεχόμενα μαθηματικά προβλήματα δεν ήταν πάντα η αναμενόμενη. Παρότι τα ΜΓΜ διέκριναν τα απαραίτητα βασικά δεδομένα για την επίλυση της άσκησης, η εφαρμογή τους δεν ήταν πάντα αποτελεσματική. Επιπρόσθετα, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις τα ΜΓΜ ανταποκρίνονταν θετικά και με ακρίβεια στα ερωτήματα που τους θέτονταν, όταν τα ερωτήματα αυτά δεν ήταν άμεσα συνδεδεμένα με το πρόβλημα, το εργαλείο ΤΝ φάνηκε να εστιάζει σε αυτό, αποκλίνοντας από τον κύριο στόχο της αλληλεπίδρασης.

4. Συμπεράσματα

Τα ΜΓΜ φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά στην αρχική προτροπή για υιοθέτηση ενός εκπαιδευτικού ρόλου από τα εργαλεία ΤΝ, όπως επίσης και στην οδηγία για τμηματική επίλυση των Ρεαλιστικών Μαθηματικών Προβλημάτων που τους δίνονται. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται να ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών, όπου σαν ομάδα συνεργάζονται για την επίλυση της άσκησης σκέφτονται την πιθανή λύση καθώς προχωρούν στους απαραίτητους υπολογισμούς. Επιπρόσθετα, αποτυπώνεται ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές/-τριες να σκεφτούν κριτικά και να κατανοήσουν βαθύτερα τα δεδομένα μέσω παραδειγμάτων και μεθόδων αναλογίας, θέτοντας ερωτήσεις κρίσεως, ενώ παράλληλα προωθούν τον αναστοχασμό, με την εφαρμογή λεκτικής επιβράβευσης στην ορθή ή την υποστηρικτική επαναξιολόγηση στη λανθασμένη απάντηση.

Ωστόσο παρατηρούνται και κάποιοι περιορισμοί. Ένας από αυτούς ήταν η συνέπεια των εργαλείων στις ενδιάμεσες προτροπές, που όμως δημιουργούσαν ασυνέπειες όπως αυτήν της απομάκρυνσης από την υιοθέτηση του αρχικού ρόλου και της προτροπής. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες ζήτησαν από το εργαλείο να δώσει κατευθείαν τη λύση και να παραλείψει τα ενδιάμεσα βήματα και αυτό την ακολούθησε πιστά, παρέχοντας την απάντηση. Όμοια συμπεριφέρθηκε το εργαλείο ΤΝ, όταν ρωτήθηκε για να δώσει λύση σε τεχνικό πρόβλημα χωρίς άμεση συσχέτιση με την επίλυση του προβλήματος και αυτό αποκρίθηκε άμεσα και εύστοχα σε αυτό παρέχοντας τις σχετικές οδηγίες. Ακόμα, φάνηκαν περιπτώσεις μη ορθής απάντησης σε ερωτήματα από τα εργαλεία ΤΝ. Για παράδειγμα, δόθηκε λανθασμένη απάντηση σε υποερώτημα του προβλήματος από ένα εκ των μοντέλων. Αυτό συνέβη λόγω ύπαρξης ελλিপών δεδομένων στο πρόβλημα και ταυτόχρονα δημιουργίας αυθαίρετης προϋπόθεσης από την πλευρά του μοντέλου.

Τα ΜΓΜ αποδεικνύουν μεγάλη και εντυπωσιακή πρόοδο, ωστόσο ελλοχεύει ο κίνδυνος να στηριχθούμε άκριτα σε λύσεις που παρέχουν τα ΜΓΜ, οι οποίες

ενδέχεται να μην είναι πάντα αξιόπιστες. Επιπρόσθετα, τα ΜΓΜ παρουσιάζουν ευπιστία στο να ακολουθήσουν την κάθε οδηγία, ανεξάρτητα αν αυτή έρχεται σε αντίθεση με κάποια άλλη ή δεν είναι έγκυρη. Εξαιτίας αυτών των περιορισμών κρίνεται απαραίτητο να ληφθεί υπόψιν ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην χρήση και την ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη που προσφέρουν, μετριάζοντας ταυτόχρονα τις πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν.

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της δράσης «Κέντρα Καινοτομίας σε 13 ΠΔΕ» που είναι ενταγμένη στο Ταμείο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας και συγχρηματοδοτείται από την Ε.Ε.

Βιβλιογραφία

- Boaler, J. (2002). *Experiencing School Mathematics: Traditional and Reform Approaches to Teaching and Their Impact on Student Learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D., Wu, J., Winter, C., Hesse, C., Chen, M., Sigler, E., Litwin, M., Gray, S., Chess, B., Clark, J., Berner, C., McCandlish, S., Radford, A., Sutskever, I., Amodei, D. (2020). *Language models are few-shot learners*. <https://proceedings.neurips.cc/paper/2020/file/1457c0d6bfc4967418bf6b8ac142f64a-Paper.pdf>
- Chen E., Wang D., Xu L., Cao C., Fang X., Lin J (2024) *A Systematic Review on Prompt Engineering in Large Language Models for K-12 STEM Education*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.11123>
- Davis, E., Aaronson, S. (2023). *Testing GPT-4 with Wolfram Alpha and Code Interpreter plug-ins on math and science problems*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.05713>
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*. Springer.
- Giannisi, M. (2025). *Sample-ChatbotDialogues*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15917048>
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier A., Wearner, D., (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics. *Educational Researcher*, 25(4), 12–21.
- Hoffmann, J., Borgeaud, S., Mensch, A., Buchatskaya, E., Cai, T., Rutherford, E., de Las Casas, D., Hendricks, L. A., Welbl, J., Clark, A., Hennigan, T., Noland, E., Millican, K., van den Driessche, G., Damoc, B., Guy, A., Osindero, S., Simonyan, K., Elsen, E., Vinyals, O., Rae, J., Sifre L. 2023. *Training Compute-Optimal Large Language Models*. <https://arxiv.org/abs/2203.15556>

- IBM.(2025). *What are LLMs?*<https://www.ibm.com/think/topics/large-language-models>
- Marchisio, K., Ko, W., Bérard, A., Dehaze, T., Ruder, S. (2024). *Understanding and Mitigating Language Confusion in LLMs*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.20052>
- Mollick, E., Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.10052>
- OECD. (2017) *Innovative Pedagogies for Powerful Learning - Compilation of innovative pedagogies*.<https://web-archive.oecd.org/2017-05-16/434116-innovative-pedagogies-for-powerful-learning-compilation-of-innovative-pedagogies.htm>
- OECD(2018)*Education at a Glance 2018*
https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en.html
- OECD (2020)*Education at a Glance 2020*
https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020_69096873-en.html
- OECD (2025, Ιούλιος 15). ΠΕΛΛΙΣΤΙΚΑΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15918351>
- Radford, A., Narasimhan, K., Salimans, T., Sutskever, I. (2018). *Improving language understanding with unsupervised learning*.https://cdn.openai.com/research-covers/language-unsupervised/language_understanding_paper.pdf
- Sahoo, P., Singh, A. K., Saha, S., Jain, V., Mondal, S., Chadha, A. *A Systematic Survey of Prompt Engineering in Large Language Models: Techniques and Applications*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.07927>
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334–370). Macmillan.
- Vagelatos, A., Giannisi, M., &Konstantakos, D. (2025). ΔΕΙΓΜΑ ΠΡΟΤΥΠΩΝ. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15918351>
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A., Kaiser, L., Polosukhin I.(2017).*Attention Is All You Need*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762>
- Wei, J., Wang, X., Schuurmans, D., Bosma, M., Ichter, B., Xia, F., Chi, E., Le, Q. V., Zhou, D. (2022). *Chain-of-Thought Prompting Elicits Reasoning in Large Language Models*. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2022/file/9d5609613524ecf4f15af0f7b31abca4-Paper-Conference.pdf
- Wei, T., Luan, J., Liu, W., Dong, S., Wang, B. (2023). CMATH: *Can Your Language Model Pass Chinese Elementary School Math Test?*<https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.16636>
- White, J., Hays, S., Fu, Q., Spencer-Smith, J., & Schmidt, D. C. (2024). Chatgpt prompt patterns for improving code quality, refactoring, requirements elicitation, and

- software design. In *Generative AI for Effective Software Development* (pp. 71-108). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Wu, Y., Yan, L., Shen, L., Wang, Y., Tang, N., Luo, Y. (2024) *ChartInsights: Evaluating Multimodal Large Language Models for Low-Level Chart Question Answering*.<https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.07001>
- Zhang, R. Jiang, D., Zhang, Y., Lin, H., Guo, Z., Qiu, P., Zhou, A., Lu, P., Chang, K.-W., Qiao, Y., Gao, P., Li, H. (2025). MATHVERSE: Does Your Multi-modal LLM Truly See the Diagrams in Visual Math Problems?. In: Leonardis, A., Ricci, E., Roth, S., Russakovsky, O., Sattler, T., Varol, G. (eds) *Computer Vision – ECCV 2024*. ECCV 2024. Lecture Notes in Computer Science, vol 15066. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-73242-3_10
- Zhang, H., Si, Q., Fu, P., Lin, Z., & Wang, W. (2024, May). Are large language models table-based fact-checkers?. In *2024 27th International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD)* (pp. 3086-3091). IEEE.<https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.02549>
- Βαγγελάτος, Α. (2024). *Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα: προβληματισμοί, προκλήσεις και στο βάθος η Ελληνική Γλώσσα*, 8ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία", Βόλος, 27-29 Σεπτεμβρίου 2024.
- Σμυρναίου, Ζ., Κωστίκας, Ι., Φουντάνα, Μ., Ζαγούρας, Γ., Κωνσταντάκος, Δ. & Βαγγελάτος, Α. (2024). *Βασικές Επιλογές στο Σχεδιασμό των Κέντρων Καινοτομίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning, Αθήνα, 7,8,9 Νοεμβρίου 2024.

Η διδακτική αξιοποίηση του διηγήματος *Μοσκόβ Σελήμ* του Γ. Βιζυηνού μέσα από τη πολιτισμική ανάγνωση και συγκριτική ανάλυση

Βασιλική Τσιρέβελου

Περίληψη

Η περίπτωση του Γ. Βιζυηνού συστήνει την περίοδο της ηθογραφίας στη Νεοελληνική πεζογραφία του 19^{ου} αιώνα. Οι συγκριτικές τάσεις της μελέτης του έργου του συγχωνεύονται γύρω από το ρεύμα του Ρεαλισμού, του Νατουραλισμού (Βαλέτας, 1981), της ψυχολογίας και της ισχυρής πολιτισμικής παράδοσης. Το έργο του αποτελεί ένα ψυχογράφημα ηρώων με χαρακτηριστικά της πλοκής την πύκνωση, την κορύφωση της δράσης και το μυστήριο στην πλοκή της ιστορίας. Μοντέρνα στοιχεία αποτελούν η ψυχογράφιση των ηρώων και το αστυνομικό μυστήριο στην πλοκή της ιστορίας. Η πρόθεσή μας να εξετάσουμε το διήγημα του Γ. Βιζυηνού *Μοσκόβ Σελήμ* ξεκινάει με βάση την ανάγνωσή του σήμερα, το πώς διαβάζουμε σήμερα το διήγημα του Γ. Βιζυηνού, από ποια οπτική αναλύουμε το συγκεκριμένο έργο; Συγκεκριμένα στο διήγημα *Μοσκόβ Σελήμ* παρατηρείται διάλογος με την Ιστορία, καθώς τα ιστορικά γεγονότα είναι το υπόβαθρο και ο χρόνος επιδρά στον τόπο. Καίριο χαρακτηριστικό είναι η πολιτισμική πρόσμειξη, ο διάλογος με την ετερότητα. Ακόμη, επίκαιρα στοιχεία είναι το προσφυγικό στοιχείο και το φαινόμενο της κοινωνίας της μετανάστευσης που περιγράφεται και θα μας απασχολήσει μέσα από την έννοια της διαπολιτισμικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, ετερότητα, έθνος, διεπιστημονικότητα, πρόσφυγες

0. Εισαγωγή

Ο Γ. Βιζυηνός μαζί με τον Α. Παπαδιαμάντη αποτελούν τους κατεξοχήν εκφραστές του νεοελληνικού ηθογραφικού διηγήματος και θιασώτες των σύγχρονων λογοτεχνικών ρευμάτων της εποχής. Μέσα από τα διηγήματα και μυθιστορήματά τους διαφαίνονται οι λογοτεχνικές τάσεις της εποχής, τα ευρωπαϊκά ρεύματα που ακολουθούν, οι προσωπογραφίες, η αποτύπωση του χρόνου, των τόπων και των χαρακτήρων. Το έργο του *Μοσκόβ Σελήμ* δημοσιεύεται τα ταραγμένα χρόνια του 1895 σε συνέχειες στην Εστία (Βιζυηνός, 1994) συνδέεται με το ιστορικό μυθιστόρημα, καθώς η ιστορία αποτελεί υπόβαθρο και είναι φανερά τα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Ειδικότερα, στην παρούσα ανακοίνωση μέλημά μας είναι να δούμε πώς διαβάζεται σήμερα το συγκεκριμένο έργο του Γ. Βιζυηνού και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί με τρόπο που να αφορά τους μαθητές/μαθήτριες. Κατά

κάποιο τρόπο πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε το διδακτικό απόσπασμα μέσα από σύγχρονα ερωτήματα.

Η διδακτική αξιοποίηση του συγκεκριμένου διηγήματος σχετίζεται με ερωτήματα που αφορούν θέματα της κοινωνικής πραγματικότητας, την κατάκτηση και ανάλυση της ταυτότητας, της διάστασης της ετερότητας (Κούγκουλος, 2024), των βιωμάτων της ξενιτιάς και του φανατισμού που αναδεικνύεται από τον ήρωα. Ο ήρωας Μοσκώβ Σελήμ λογιάζει ως πατρίδα την Τουρκία, την οποία θεωρεί ως οικογένειά του, παρουσιάζεται ως φιλόπατρις με συμμετοχή στον πόλεμο εναντίον της Ρωσίας και εκδήλωση ηρωικής στάσης, ενώ εκδηλώνει μίσος για τους Ρώσους. Αναφορικά με τη διάσπαση και δημιουργία νέων κρατών νιώθει μίσος για τους Ρώσους, με τον εσωτερικό του διχασμό να συνδέεται και με τους θρησκευτικούς συμβολισμούς, τον φανατισμό του, την πατριωτική συνείδηση και τη δημιουργία προκαταλήψεων, όπως το γεγονός ότι οι Ρώσοι είναι κακοί. Όμως, έρχεται να διαψευστεί τραγικά και να παραπέσουν οι ψευδαισθήσεις όταν εγκαταλείπεται από τους ομοεθνείς του και αρχίζει η μεταστροφή του προς τους Ρώσους (Βιζυηνός, 1994, ρκζ').

Η ιστορική πραγματικότητα αποτελεί το υπόβαθρο του έργου, ενώ η συσχέτιση με κοινωνικά θέματα συμβάλλει στην προέκτασή της. Βασικά ζητήματα που αποτελούν το περιεχόμενο του έργου είναι το ιστορικό πλαίσιο και υπόβαθρο, ο στενά περιορισμένος χώρος του Ελληνικού βασιλείου, οι διαμάχες για τα σύνορα του ελληνικού κράτους και η ανάγκη επέκτασης του νεοσύστατου νεοελληνικού κράτους. Ακόμη, σημαντικά ιστορικά ζητήματα της περιόδου είναι η αμφισβήτηση της καταγωγής των Ελλήνων από τους Αρχαίους Έλληνες από τον Φαλμεράϊερ (Φαλμεράϊερ, 1984), η ελληνική εκδοχή της συνέχειας της ελληνικής ιστορίας του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου, μέσω της βυζαντινής συνέχειας (Παπαρρηγόπουλος, 1888), ο ρόλος των νεοσύστατων επιστημών της Λαογραφίας και αρχαιολογίας που δημιουργούνται τη περίοδο εκείνη, τα έθιμα που εξελίσσονται και δείχνουν ότι μεταφέρονται από γενιά σε γενιά και απασχολούν έντονα και το συγγραφέα Γ. Βιζυηνό (Βιζυηνός, 1994).

Η λογοτεχνία ως ζωντανός οργανισμός και ο λογοτέχνης επηρεάζονται μέσα από άλλες επιστήμες, όπως η λαογραφία και με βάση ορισμένα ήθη και έθιμα που καταγράφονται οι εθνολόγοι προχωρούν σε πολιτισμικές συγκρίσεις και αποκτούν παγκόσμια διάσταση, ενώ αξιοποιούνται από τη λογοτεχνία.

1. Διδακτικοί στόχοι

Γενικός στόχος του εκπαιδευτικού σεναρίου κρίνεται η γνωριμία με το ηθογραφικό και κοινωνικό έργο του Γ. Βιζυηνού *Μοσκώβ Σελήμ*, η εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με ένα έργο της νεοελληνικής λογοτεχνίας του 19^{ου} αιώνα. Επιπλέον, στόχος είναι η βιωματική διερεύνηση του προσώπου του Μοσκώβ Σελήμ, της ψυχογραφίας του, των λαογραφικών, εθνογραφικών χαρακτηριστικών και των ιστορικών συνθηκών που περιγράφει ο Γ. Βιζυηνός στο έργο του τέλη του 19^{ου} αιώνα,

επισημαίνοντας τη γνώση του συγγραφέα για την ανάπτυξη της επιστήμης της λαογραφίας και το ενδιαφέρον για την ψυχολογική έρευνα (Βιζυηνός, 1994).

Ειδικότεροι στόχοι που τίθενται είναι η καλλιέργεια γραμματισμών, αναγνωριστικού, λογοτεχνικού, αλλά και του λειτουργικού, κριτικού γραμματισμού και, ευρύτερα πολυγραμματισμών που θεωρούνται ως ένα μέσο απόκτησης παιδαγωγικής κριτικής και καλλιέργειας της γνώσης με έμφαση στην πολιτισμική διάκριση (Cope & Kalantzis, 2000), την πολυσημία του κειμένου. Η γνωριμία των μαθητών/μαθητριών με το λογοτεχνικό κανόνα της περιόδου, η καλλιέργεια γνώσεων και στάσεων για τον κόσμο, πιο συγκεκριμένα η συσχέτιση ιστορικών γεγονότων, όπως του Ανατολικού ζητήματος, της διάσπασης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Στη συνέχεια, ενδιαφέρον στοιχείο ανάλυσης είναι οι προεπαναστατικές προσπάθειες για τη δημιουργία των νέων εθνικών κρατών σε μια Ευρώπη που φλέγεται. Σε τελευταίο στάδιο δίνεται έμφαση στην εμβάθυνση σε κοινωνικά θέματα της εποχής, αλλά και σύγχρονους προβληματισμούς, όπως είναι η ανάδειξη ιδεολογιών, της ταυτότητας, της πολιτικής της μετανάστευσης και η αναζήτηση της διάστασης της πολυπολιτισμικότητας. Ερωτήματα που καλούμαστε να διερευνήσουμε σχετίζονται με τα στερεότυπα που αποτυπώνονται στον ξένο, τον άλλο, τις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις που συνυπάρχουν στο έργο του σε σύγκριση με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και το προσφυγικό πρόβλημα και το μεταναστευτικό ρεύμα.

2. Παιδαγωγικοί στόχοι

Η έννοια του γραμματισμού μας απασχολεί στο πλαίσιο της θεωρίας των Πολυγραμματισμών (New London Group, 1996· Kalantzis & Cope, 2001). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως, στη σύγχρονη εποχή, η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά προϋποθέτει την κατανόηση και παραγωγή νοήματος μέσα από ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών τρόπων (π.χ., γλωσσικών, οπτικών, ψηφιακών). Η βασική φιλοσοφία είναι αυτή του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά, αλλά οικοδομείται ενεργητικά από το ίδιο το υποκείμενο της μάθησης, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον.

Παιδαγωγικοί στόχοι που τίθενται είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η καλλιέργεια της κριτικής ανάγνωσης και σκέψης, η σύνδεση της διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων και η γνωριμία, μέσα από το λογοτεχνικό έργο, με βασικές αρχές ορισμένων επιστημών (όπως Ιστορία, Κοινωνιολογία, Λαογραφία) και ερευνητικών ερωτημάτων, που έχουν ως αποτέλεσμα τη σύνδεση του μαθήματος της λογοτεχνίας με τη βιωματική και διερευνητική μάθηση και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση (Bruner, 1961), όπου ο μαθητής/η μαθήτρια, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από την ιστορική έρευνα και την κειμενική ανάλυση. Μέσα από την ομαδική εργασία, οι μαθητές/μαθήτριες ανταλλάσσουν απόψεις, διαπραγματεύονται νοήματα και επιτυγχάνουν από κοινού

τους μαθησιακούς στόχους. Το θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής πρότασης συνδέεται με τον εποικοδομισμό, τη βιωματική, συνεργατική μάθηση, ενώ η υλοποίησή του ολοκληρώνεται με την ενσωμάτωση νέων ψηφιακών τεχνολογιών. Ένας ακόμη στόχος που τίθεται είναι η καλλιέργεια της εννοιολογικής σκέψης (Vygotsky, 2008).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η διδακτική αξιοποίηση αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, η γνωριμία των μαθητών/μαθητριών με τη συγκεκριμένη περίοδο της Ιστορίας των Βαλκανίων, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στον προσδιορισμό των ορίων του εθνικού, τη σημασία του έθνους, της πατρίδας, αλλά και του εθνικισμού. Ακόμη, μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση επιδίωξή μας είναι να αναγνωρίσουν διάφορες εκφάνσεις του βίου, των ηθών και εθίμων, της λαογραφίας του έργου, της θέσης της γυναίκας, να προβληματιστούν για τα όρια του πολιτισμικού σήμερα, να συγκρίνουν με το παρελθόν, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και την ανάδειξη του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών του παρελθόντος και σήμερα, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε μια δυναμική διαδικασία, που οδηγεί στη διερεύνηση σύνθετων ιστορικών και λογοτεχνικών φαινομένων.

3. Περιγραφή Σεναρίου

3.1 Δημιουργία και στάδια σεναρίου

1^ο Βήμα – 1^ο στάδιο: Αρχικά, χωρίζουμε τους μαθητές/τις μαθήτριες σε ομάδες, προσδίδοντάς τους το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο θα εργαστούν. Η τάξη θα λειτουργήσει με οργάνωση σε ετερογενείς ομάδες 4-5 ατόμων. Απαιτείται αίθουσα με διαδραστικό πίνακα, σύνδεση στο διαδίκτυο και αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών(ένας ανά ομάδα). Η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή/συντονίστριας και καθοδηγητή/καθοδηγήτριας, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα μάθησης. Οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να συμμετέχουν ενεργά, να συνεργάζονται στις ομάδες τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να ανταλλάσσουν απόψεις με σεβασμό και να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Η 1^η ομάδα είναι η ομάδα των Ιστορικών, η οποία έχει ως ρόλο να ανιχνεύσει τα σημεία του κειμένου όπου αναφέρονται ιστορικά γεγονότα και στη συνέχεια θα προσπαθήσει να συνδυάσει ημερομηνίες, τόπους με ιστορικά σημεία. Η λογοτεχνία είναι ένας ζωντανός οργανισμός όπου αναδύονται και διαφαίνονται κοινωνικές, πολιτικές εξελίξεις, ιστορικά προστάγματα, ενώ δανείζεται το υλικό της ιστορίας, το χρησιμοποιεί σε μια προσπάθεια να διαχωρίζουμε τα όρια μεταξύ των επιστημών, τις ιστορικές αναφορές ως γεγονότα και τις μυθοπλαστικές αφηγήσεις. Η λογοτεχνία συνομιλεί με την ιστορία και, μέσα από το φίλτρο της λογοτεχνικής δημιουργίας και φαντασίας, προχωράει στην επεξεργασία και μεταφορά ιστορικών γεγονότων, καθώς ο συγγραφέας, στο συγκεκριμένο διήγημα, μέσω του ήρωα-πρωταγωνιστή (Μοσκόβ

Σελήμ) αναφέρεται σε ιστορικά βιώματα, αναμνήσεις, οδυνηρές κάποιες φορές, ιδωμένες μέσα από την προσωπική του οπτική. Η ιστορική πραγματικότητα, πρωταρχικά, στο συγκεκριμένο έργο, αναφέρεται σε καίρια ιστορικά γεγονότα-μάχες της δυναμικής περιόδου στα Βαλκάνια. Μια από τις ασκήσεις που μας απασχολούν σε φύλλο εργασίας είναι οι μαθητές/μαθήτριες να ψάξουν να βρουν ποια ιστορικά γεγονότα διατρέχουν το απόσπασμα. Στα πλαίσια των συζητήσεων του 19^{ου} αιώνα για την έννοια του έθνους και της δημιουργίας των εθνών-κρατών, στο κείμενο επισημαίνονται ιστορικά γεγονότα, όπως οι Ρώσο-τουρκικοί πόλεμοι του 1828-1829, του 1877-1878, ο Κριμαϊκός Πόλεμος (1853-1856), τα οποία, ιστορικά σημεία, οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν να εντοπίσουν στο κείμενο και προσπαθούν, κάνοντας ιστό-εξερεύνηση, να ταυτοποιήσουν τις ημερομηνίες με τα γεγονότα. Αφού καταφέρουν να συσχετίσουν ημερομηνίες που αναφέρονται στο κείμενο παραθέτουν σε ένα πίνακα και καταγράφουν και τις φράσεις στις οποίες φαίνεται το ιστορικό γεγονός.

Βήμα 2^ο: Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές/τις μαθήτριες με ερωτήματα για τη χρήση και εγκυρότητα των ιστοσελίδων που επέλεξαν, ώστε να τους βοηθήσει να επιλέξουν και να διαβάσουν από το διαδίκτυο. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν κριτικά και πρωτογενείς πηγές, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, καθώς ζητείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες να αντλήσουν και να συγκρίνουν πληροφορίες και χρονολογίες ιστορικών γεγονότων με υλικό που υπάρχει στην ιστοσελίδα Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού και τα Αρχεία σύγχρονης κοινωνικής Ιστορίας. Ερωτήματα που θα απασχολήσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες ως ερευνητές/ερευνήτριες, στην αρχή, είναι ο τρόπος συσχέτισης της ιστορίας με τη λογοτεχνία, η λογοτεχνία ως μυθοπλασία, η διασταύρωση των ιστορικών γεγονότων με την ιστορική αλήθεια και τη λογοτεχνική αφήγηση, η ανάγκη ιστορικής αναζήτησης, τα πρίσματα μέσα από τα οποία εξετάζει το ιστορικό παρόν ο ήρωας, ο αφηγητής, όπως είναι τα σημεία όπου επισημαίνεται η έννοια του εθνικισμού, του φανατισμού, της αναζήτησης των συνόρων του έθνους-κράτους, της έννοιας της πατρίδας και της απόκτησης πατριωτικής συνείδησης. Επόμενη δραστηριότητα είναι να υπογραμμίσουν σημεία του κειμένου που φαίνεται η συσχέτιση των ιστορικών και κοινωνικών γεγονότων. Ποια απήχηση έχουν στην εξέλιξη της προσωπικότητας; Η εργασία ολοκληρώνεται στην ολομέλεια της τάξης, όπου δημιουργούν powerpoint και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ερωτημάτων τους και ακολουθεί συζήτηση.

Βήμα 3^ο: Η 2^η ομάδα είναι η ομάδα των ψυχολόγων οι οποίοι διατρέχουν το κείμενο με σκοπό να βρουν τα σημεία που αφορούν τον εσωτερικό διχασμό και τα σημάδια κατάρρευσης της προσωπικότητας του Μοσκόβ Σελήμ. Προσπαθούν να κατανοήσουν, με οδηγό τα αποσπάσματα του κειμένου, που οφείλονται τα προβλήματά του. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που κυριαρχεί και πρέπει να τονιστεί είναι οι πολιτισμικές καταβολές, πρώτα από όλα με την αναζήτηση της ταυτότητας, όπως διαφαίνεται στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα, καθώς ο ήρωας

παραμένει διχασμένος, ως προς την ταυτότητά του, ούτε Ρώσος, ούτε Τούρκος. Αντίστοιχα, το ψυχολογικό του προφίλ αναλύεται μέσα από τη ψυχολογική πίεση από τις δύο πλευρές (πατέρα, μητέρα), την ανεξήγητη διάθεση σεβασμού απέναντι στον πατέρα του, τον ευνουχισμό του. Προστίθενται οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης του Μοσκώβ Σελήμ, η εξαθλίωσή του, ψυχολογική και σωματική, η αέναη απόρριψη του από τον πατέρα του, «Έγινε δεκαοχτώ ετών παληκάρι και ένα γλυκό λόγο δεν άκουσα» (Βιζυηνός, 1994, 256), με αποτέλεσμα το δίπολό του να βρίσκεται στην ψυχιατρική ασθένεια που καταπιέζει και όχι στην ψυχική κατάσταση που απελευθερώνει. Καταγράφουν σε σημειωματάριο google keep σημεία που επιλέγουν από το κείμενο-απόσπασμα και τη μελέτη της συμπεριφοράς του, ενώ ετοιμάζουν ερωτηματολόγιο για να συγκεντρώσουν αποτελέσματα, τις προσωπικές του απόψεις πάνω σε θέματα.

Η 3^η ομάδα είναι η ομάδα των κοινωνιολόγων, η οποία μελετάει τα γεγονότα της ιστορίας που δημιουργούν και ορισμένες αντιδράσεις του ήρωα. Αρχικά, την καλή οικονομική κατάσταση (έμπορος, γαιοκτήμονας) που υπόσχεται μια φυσιολογική ζωή, αλλά έρχεται σε αντιπαράθεση στο πέρασμα του χρόνου με την αρχή της μεταστροφής, όπου αρχίζει να παρουσιάζεται ταραγμένος, με αντιπάθεια και μίσος προς τους Ρώσους. Με οδηγό το κείμενο αναζητούμε τους φανατισμούς, την έννοια της μισαλλοδοξίας, των προκαταλήψεων, το βιοτικό επίπεδο του Μοσκώβ Σελήμ. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο ήρωας «*Το νερό και η φωτιά μπορούν να κάμουνε φιλία μεταξύ τους και να έχουνε ο Μοσκόβος και ο Ισλάμ ποτέ, ποτέ!*» (Βιζυηνός, 1967, 273). Για την καλύτερη κατανόηση των εννοιών χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά, ψηφιακά λεξικά (όπως Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Τριανταφυλλίδη) για να εξηγήσουν και να συγκρίνουν λέξεις-έννοιες, σημασίες, όπως *προκατάληψη, στερεότυπα, ξενοφοβία, εθνικισμός, ισότητα, κοινωνικός αποκλεισμός, φυλετική ανεκτικότητα, άνιση μεταχείριση, διαφορετικότητα, καταπίεση* και να συγκρίνουν τις σημασίες.

Η 4^η ομάδα είναι η ομάδα των λαογράφων, η οποία μελετάει τα ήθη και έθιμα της εποχής, όπως διαφαίνονται σε αποσπάσματα του κειμένου. Ο 19^{ος} αιώνας είναι ο αιώνας της Επιστήμης της Λαογραφίας, όπου μελετούνται συστηματικά τα έθιμα, οι παραδόσεις και τα πολιτισμικά στοιχεία των λαών. Ποια τα λαογραφικά έθιμα στο διήγημα; Καταγράφουν απαντήσεις για τα έθιμα με βάση το κείμενο και ετοιμάζουν οι ίδιοι τις ερωτήσεις. Ποιο το πλαίσιο της κοινωνίας της εποχής, ποια η οργάνωση της οικογένειας, ποια τα έθιμα, ποιες οι αναφορές στη γυναίκα, τη μάνα, την οικογένεια, το έθιμο του γάμου; Με βάση ποιο εθιμοτυπικό και ιδεολογικό πλαίσιο παρουσιάζει ο Μοσκώβ Σελήμ τη δική του πορεία στη ζωή;

Βήμα 4^ο – 1^ο Στάδιο: Στη συνέχεια, την επόμενη διδακτική ώρα καλούνται οι μαθητές/μαθήτριες να δημιουργήσουν δύο ομάδες που θα αποτελούν τους πρόσφυγες του πολέμου, οι οποίοι αναγκάζονται να αναζητήσουν νέα πατρίδα. Δημιουργούν μια δική τους αφήγηση (δημιουργική γραφή), η οποία θα προσπαθήσει να πλαισιώσει τους λόγους για τους οποίους έφυγαν από την πατρίδα τους, πώς

νιώθουν, ποια η πεποίθησή τους για τον πόλεμο, για τη μετανάστευση και τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει ο εθνικισμός. Στο σημείο αυτό, ή σαν προέκταση του σεναρίου μπορούν να αναζητήσουν και να αναλύσουν τα εθνικά κινήματα των Σλάβων, Βούλγαρων, Ρώσων και να τα συνδέσουν με τη στάση των Μεγάλων Δυνάμεων και την επιρροή τους στις διεθνείς εξελίξεις (Βερέμης, 2016). Ο προσφυγικός βίος σχετίζεται με τη συγχώνευση οριζόντων, την αλληλεγγύη για τα δεινά του παρελθόντος, το σπάσιμο των προκαταλήψεων. Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν ο φυλετικός φανατισμός, η συνείδηση που έχει αποκτήσει ο ήρωας για την πατρίδα και η προκατάληψη για τους Ρώσους («Οι Ρώσοι είναι κακοί»). Υπάρχουν άλλες προκαταλήψεις που πρέπει να διαγραφούν για να συνεχίσει ο ήρωας; *«Εσκέφθην, όμως, πάλιν εν ακαρεί, ότι ο λάλων προς εμέ ήτο Τούρκος, ανήκει δηλαδή εις το έθνος εκείνο, του οποίου ιδιαίτατον χαρακτηριστικό είναι η βαθιά περιφρόνησις παντός ότι δεν συμφωνεί προς τη θρησκεία και τας παραδόσεις αυτού, η μετά τυφλού φανατισμού προσήλωσις εις εκείνας προ πάντων τας προλήψεις, ων αντικείμενο είναι η θεραπεία της εθνικής φιλαυτίας και φιλοτιμίας, και προ πάντων η μετά στωϊκής απαθείας αποδοχή των της τύχης περιπετειών εν τε τοις εθνικοίς και τοις ιδιωτικοίς πράγμασι»* (Βιζυηνός, 1967, 253-254). Η άλλη ομάδα συμπληρώνει σε ένα συννεφώλεξο word art λέξεις και απόψεις για το προσφυγικό ζήτημα, ενώ ολοκληρώνουν την αναζήτηση για τη μετανάστευση και το προσφυγικό με μια ψηφιακή ζωγραφιά στο kamna, όπου συμπληρώνουν και με σύγχρονα ερωτήματα για τη διάσταση του προσφυγικού προβλήματος.

Βήμα 4^ο – Στάδιο 2^ο: Επόμενη άσκηση για όλους είναι να ορίσουν και να προσδιορίσουν οι μαθητές/μαθήτριες την έννοια της πολυπολιτισμικότητας στο απόσπασμα. Ως πολύπολιτισμικότητα σύμφωνα με τη νεωτερική αντίληψη ορίζεται η συμβίωση μέσα από τη διαφοροποίηση λαών, παραδόσεων, πολιτισμικών πρακτικών σε ένα μέρος, σε μια χώρα (Moawad & Mostafa, 2017). Μας ενδιαφέρει το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει το διήγημα του Γ. Βιζυηνού, όσον αφορά τη θρησκεία και το έθνος. Πώς συντίθενται μέσα από το κείμενο οι περιγραφές του έθνους και της θρησκευτικής πίστης; Η έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, την πολιτική της μετανάστευσης και φυλετικής συνύπαρξης, καθώς φαίνεται η επιρροή της λογοτεχνικής γραφής από την ιστορική πραγματικότητα.

4. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της Ιστορίας ενσωματώνεται μέσα από τη λογοτεχνία και ενισχύεται μέσα από το βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης. Αξιοποιείται ως διδακτικό εργαλείο ο διαδραστικός πίνακας και τα αποσπάσματα που σχετίζονται με ιστορικές αναφορές. Το ιστορικό πλαίσιο του κειμένου αφορά τα Βαλκάνια, τα οποία μαστίζονταν από την δίνη των πολέμων, μια έκρυθμη και εκρηκτική κατάσταση με την Οθωμανική αυτοκρατορία και τη Βουλγαρία για τον προσδιορισμό των ορίων, των συνόρων των χωρών και της δημιουργίας αυτόνομων κρατών-εθνών (Σερβία,

Βοσνία, Ερζεγοβίνη). Οι μαθητές/μαθήτριες ενεργοποιούνται και δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες, αλλά μετατρέπονται σε ερευνητές/ερευνήτριες. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια όχι μόνο γνώσεων, αλλά και θεμελιωδών δεξιοτήτων για τους μαθητές/τις μαθήτριες, ενώ, κυρίως, προάγονται συμπεριφορές ενσυναίσθησης και σεβασμού στη διαφορετικότητα, συνδέοντας το παρελθόν με τις προκλήσεις του παρόντος.

Η έννοια της πολιτισμικότητας διαπλέκεται έντονα στο διήγημα μέσα από την παράθεση των γεγονότων, το προφίλ του ήρωα, την προσφυγική ζωή, την εικόνα του άλλου, τη συνύπαρξη των αλλόθρησκων και τα στερεότυπα που δημιουργούνται με βάση την εικόνα που έχει σχηματίσει ο ήρωας για τους Ρώσους, Τούρκους (Αμπατζοπούλου, 1998) αλλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας, όπως τη θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να αναζητήσουν τις πολιτισμικές εικόνες που αναδεικνύουν το συγχωνευτικό περιβάλλον και περιγράφουν την κοινωνία της εποχής και να συνθέσουν το παρελθόν με το παρόν μέσα από τη σύνθεση ΤΠΕ (ψηφιακή ζωγραφιά). Μέσα από την πολιτισμικότητα του λογοτεχνικού κειμένου, τις εικόνες που παραθέτει ο συγγραφέας από διαφορετικές κουλτούρες (Ρώσοι, Τούρκοι, Έλληνες) και την αλλαγή της εικόνας θαλπωρής, την οικειότητα με τους Τούρκους που μετατρέπεται σε ανοικειότητα, αναδεικνύεται ακριβώς ο προβληματισμός του συγγραφέα για την ιστορική περίοδο, την επεκτατική τάση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, τη δυναμική του διαχωρισμού των εθνών και επιτυγχάνεται η γνώση και εμπέδωση των αναφορών της ιστορίας, καθώς υπονομεύει, ακριβώς, το θρησκευτικό, πολιτικό, οικονομικό σύστημα που υποκινείται από την Τουρκία. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η γειτνίαση και διαθεματικότητα της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας, σε μια σχέση αλληλένδετη και κοντινή, καθώς υπάρχει υποκειμενικότητα και στα δύο μέσα, κυριαρχεί το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα και κυριαρχεί η έννοια της κατασκευής γεγονότων ιδωμένων κάθε φορά από το πρόσωπο του συγγραφέα (Brogger, 1984, 89). Η λογοτεχνία φιλτράρει και παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα μέσα από τις ζωές των ηρώων, προσδιορίζοντας, όπως στην περίπτωση μας, τον αντίκτυπο των ιστορικών γεγονότων στη ζωή του ήρωα Μοσκώβ Σελήμ. Σε κάθε περίπτωση, αναπτύσσεται μια σχέση αλληλεπίδρασης, όπου η λογοτεχνία αντλεί από την ιστορία και αντίστροφα, σε μια διαλεκτική επεξήγηση του ιστορικού χρόνου και του κοινωνικού χρόνου και χώρου.

Βιβλιογραφία

- Αμπατζοπούλου, Φρ. (1998). *Ο Άλλος εν Διωγμώ. Η Εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα Ιστορίας και Μυθοπλασίας* (σ. 161). Θεμέλιο.
- Βαλέτας, Γ. (1981). *Η γενιά του 80. Νεοελληνικός Νατουραλισμός και οι αρχές της Ηθογραφίας* (σ. 171). Εκδόσεις Γραμματολογικού κέντρου.
- Βερέμης, Θ. (2016). *Βαλκάνια: Ιστορία και κοινωνία. Ένα πολύχρωμο υπόδειγμα εθνικισμού* (σ.30). Αλεξάνδρεια.

- Βιζυηνός, Γ. (1967). *Γ. Βιζυηνού τα άπαντα* (Επιμ. Κ. Μαμώνη). Γιοβάννη.
- Βιζυηνός, Γ. (1994). *Νεοελληνικά διηγήματα* (Επιμ. Π. Μουλλάς). Εστία.
- Brogger, F. S. (1984). History vs Literature: Facts vs Fictions? Or factual fictions vs Fictional Facts? Or, Help, I want to get off, *CBC Open Journals*, 1984/09/01, 85-97. Διαθέσιμο στο <https://rauli.cbs.dk › assc › article › download PDF by FC Brogger>. Τελευταία πρόσβαση 10/07/2025.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Εγκυκλοπαίδεια του Μείζονος Ελληνισμού, <http://asiaminor.ehw.gr/Forms/fLemmaBodyExtended.aspx?lemmaID=4955>. Τελευταία πρόσβαση 07/07/2025.
- Εγκυκλοπαίδεια του Μείζονος Ελληνισμού, Ρωσοτουρκικός Πόλεμος 1877-78, <http://blacksea.ehw.gr/Forms/fLemmaBody.aspx?lemmaid=6013>. Τελευταία πρόσβαση 12/07/2025.
- Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Ελληνικής https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html
- Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού. <http://www.ime.gr>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). (Ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. ΚΕΓ. Διαθέσιμο στο https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html. Προσπελάστηκε στις 11/07/2025.
- Κούγκουλος Θ. (2024). *Μελέτες για τον Γ. Βιζυηνό και το θρακικό συγκείμενο των διηγημάτων του*. Υψικάμινος.
- Moawad, N. & Mostafa, Sh. (2017). Toward a richer definition of Multiculturalism. *IJAR*, 5-7, 802-806. Διαθέσιμο στο https://www.journalijar.com/uploads/806_IJAR-18132.pdf. Τελευταία πρόσβαση 28/6/2025.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1888). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Από Αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα*. Α. Κωνσταντινίδης.
- Vygotsky, L. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μτφρ. Α. Ροδή). Γνώση.
- Φαλμεράϊερ, Ι. Φ. (1984). *Περί της καταγωγής των σημερινών Ελλήνων* (Μτφρ. Κ. Ρωμανός). Νεφέλη.
- Χρηστίδης. *Χρηστικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. <https://christikolexiko.academyofathens.gr/>

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών ως συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Ζώτου Ευαγγελία

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο: «Η Αφήγηση των Σκουπιδιών» προορίζεται για μαθητές της Γ' Δημοτικού και συνδυάζει τη γλωσσική διδασκαλία με την περιβαλλοντική αγωγή, ενισχύοντας τη δημιουργική έκφραση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών, αξιοποιώντας πολυτροπικά μέσα (εικόνες, τραγούδι, δραστηριότητες, φύλλα εργασίας) και εφαρμόζοντας αρχές διαθεματικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες, εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες αφήγησης και παραγωγής λόγου, εστιάζοντας στη χρήση του ευθύ και πλάγιου λόγου και αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης. Μέρος του σεναρίου υλοποιήθηκε ως πιλοτική διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο εκπαιδευτικής έρευνας-πράξης, στο πλαίσιο σχολικής πρακτικής, με σκοπό να διερευνηθεί η λειτουργικότητα των επιλεγμένων στρατηγικών και η ανταπόκριση των μαθητών σε βασικά γλωσσικά φαινόμενα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τόσο τη δυναμική της βιωματικής μάθησης όσο και την ανάγκη ευελιξίας στον σχεδιασμό, προσφέροντας χρήσιμα συμπεράσματα για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Αφήγηση, Δημιουργική γραφή, Πολυτροπικότητα

0. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η τεχνολογία και τα πολυτροπικά κείμενα διαδραματίζουν ολοένα και σημαντικότερο ρόλο, η αξιοποίηση του μοντέλου των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της γλώσσας καθίσταται επιτακτική. Το συγκεκριμένο μοντέλο, αυτό των πολυγραμματισμών, (New London Group, 1996) προτείνει μια ευέλικτη και πολυτροπική προσέγγιση στη μάθηση, η οποία βασίζεται σε τέσσερα διακριτά στάδια: Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση, Μετασχηματισμένη Πρακτική. Το κάθε στάδιο διαιρείται σε δύο υποκατηγορίες, δηλαδή στο πρώτο στάδιο 'Τοποθετημένη Πρακτική' εντοπίζεται το «Βιώνοντας το γνωστό» και «Βιώνοντας το Νέο», στην 'Ανοιχτή Διδασκαλία' εντοπίζεται το «Εννοιολογώντας με Ορολογία» και «Εννοιολογώντας με Θεωρία», στην 'Κριτική Πλαισίωση' το «Αναλύοντας Λειτουργικά» και «Αναλύοντας Κριτικά», ενώ τέλος στη 'Μετασχηματισμένη Πρακτική' εντοπίζεται το «Εφαρμόζοντας Κατάλληλα» και «Εφαρμόζοντας

δημιουργικά». Ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της διαδικασίας ως ενεργός συμμετέχων, ικανός να ερμηνεύει, να αναδομεί και να παράγει νοήματα μέσα σε σύγχρονα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Η αφήγηση αποτελεί θεμελιώδη τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οργανώνουν και δίνουν νόημα στην εμπειρία τους. Στο σχολείο, η διδασκαλία της αφήγησης ενισχύει τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, την κατανόηση της χρονικής αλληλουχίας και την ικανότητα μετασχηματισμού εμπειριών σε δομημένο λόγο (Bruner, 1990). Ταυτόχρονα, η εστίαση στον ευθύ και πλάγιο λόγο επιτρέπει στους μαθητές να επεξεργαστούν τη γλωσσική μορφή της αφήγησης και να αποδώσουν την οπτική και τη φωνή των χαρακτήρων. Η σύνδεση της γλωσσικής μάθησης με την περιβαλλοντική θεματολογία, όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από τα απορρίμματα και τη ρύπανση, συμβάλλει στην καλλιέργεια της κοινωνικής και οικολογικής συνείδησης των μαθητών (Yang et al., 2022).

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται εφαρμόστηκε σε τάξη Γ' Δημοτικού και στηρίχθηκε σε πολυτροπικά αφηγηματικά κείμενα και βιωματικές δραστηριότητες που ενσωμάτωναν εικόνες, τραγούδι, συζήτηση, παιχνίδι και διαδραστικά φύλλα εργασίας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε τόσο στη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής όσο και στη μικροδομή της γλώσσας, με έμφαση στη μετατροπή ευθύ και πλάγιου λόγου.

Πριν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, πραγματοποιήθηκε ανίχνευση και αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών με τη χρήση φύλλων εργασίας και παρατήρησης, με στόχο τον προσανατολισμό της διδασκαλίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις δυσκολίες και τις ανάγκες τους. Η διαγνωστική αξιολόγηση, ως ουσιαστικό εργαλείο της διδακτικής πράξης, βοηθά τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει κατάλληλες παρεμβάσεις και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία με τρόπο ουσιαστικό και αποτελεσματικό (Ματσαγγούρας, 2003· Black & Wiliam, 1998).

Ο σκοπός του σεναρίου ήταν η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την εξοικείωσή τους με τη δομή της αφήγησης και τη χρήση του ευθύ και πλάγιου λόγου, καθώς και η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής τους συνείδησης μέσα από την επεξεργασία κοινωνικών και οικολογικών θεμάτων, χρησιμοποιώντας το μοντέλο των πολυγραμμatisμών. Σε επίπεδο γλωσσικό, επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία της αφήγησης, να αναγνωρίζουν και να εφαρμόζουν τον ευθύ και πλάγιο λόγο και να παράγουν απλά αφηγηματικά κείμενα. Από την άλλη, σε επίπεδο κοινωνικό, επιδιώχθηκε να κατανοήσουν τις συνέπειες της ρύπανσης, να εκφράσουν συναισθήματα και προτάσεις μέσα από τη γραφή και να ευαισθητοποιηθούν για τη σημασία της ατομικής και συλλογικής ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική πράξη οφείλει να ανταποκρίνεται στις σύνθετες μορφές επικοινωνίας και αναπαράστασης του νοήματος που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία. Στο

πλαίσιο αυτό, το μοντέλο των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) προτείνει μια μετασχηματιστική αντίληψη για τη γλωσσική εκπαίδευση, που δεν περιορίζεται στο γραπτό λόγο αλλά ενσωματώνει ποικίλες μορφές λόγου και τρόπους έκφρασης. Οι πολυγραμματισμοί δεν αφορούν μόνο το “τι” μαθαίνεται, αλλά κυρίως το “πώς” και το “γιατί” μαθαίνεται, θέτοντας στο επίκεντρο τη δυναμική σχέση μεταξύ γλώσσας, πολιτισμού και κοινωνικής δράσης.

Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ποικίλων τρόπων νοηματοδότησης μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων (οπτικά, προφορικά, χειρονομιακά, ψηφιακά κ.ά.) και στην ενδυνάμωση των μαθητών ως ενεργών πολιτών, που διαθέτουν φωνή και κριτική επίγνωση των κοινωνικών πλαίσίων στα οποία εντάσσονται (Core & Kalantzis, 2000). Η εισαγωγή πολυτροπικών ερεθισμάτων στη γλωσσική διδασκαλία, όπως εικόνες, ήχος, αφήγηση, τραγούδι ή δράση, ανταποκρίνεται στις πολλαπλές ανάγκες μάθησης και αναδεικνύει τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και όχι ως τεχνική δεξιότητα.

Η αφήγηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία αυτής της προσέγγισης, αφού επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τις εμπειρίες τους με τη δομή του λόγου, να αναπτύξουν δημιουργικότητα και να επεξεργαστούν τη σχέση χρόνου, γεγονότων και οπτικής (Bruner, 1990). Το αφηγηματικό κείμενο, με την αναγνωρίσιμη και σταθερή δομή του (προσανατολισμός, περιπέτεια, λύση, αξιολόγηση, κατάληξη), προσφέρει ένα πλαίσιο ασφάλειας και δημιουργίας, ιδιαίτερα σε μικρές τάξεις όπως η Γ' Δημοτικού. Επιπρόσθετα, η αφήγηση ενισχύει τη δυνατότητα των παιδιών να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές, να συναισθανθούν τους άλλους και να δημιουργήσουν προσωπικά ή συλλογικά νοήματα.

Σημαντικό εργαλείο εντός της αφήγησης αποτελεί ο ευθύς και πλάγιος λόγος, καθώς συνδέεται άμεσα με τη φωνή των χαρακτήρων και την οργάνωση της πληροφορίας στο λόγο. Η καλλιέργεια αυτών των δομών στη σχολική πράξη βοηθά τους μαθητές να εμβαθύνουν στις διαλογικές σχέσεις μεταξύ υποκειμένων και να διαχειρίζονται ποικίλες γλωσσικές μορφές, ιδιαίτερα στη σύνταξη και τη μετάβαση από την προφορική στην πιο επεξεργασμένη γραπτή έκφραση, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί από έρευνες σχετικά με το ευθύ και πλάγιο λόγο στην αφήγηση (Köder & Maier, 2016).

Η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με την περιβαλλοντική εκπαίδευση προσδίδει επιπλέον νοηματοδότηση στο σχολικό λόγο. Η περιβαλλοντική θεματολογία λειτουργεί όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο αλλά και ως πεδίο αξιών, ενεργοποιώντας τους μαθητές να εκφράσουν συναισθήματα, στάσεις και προτάσεις σχετικά με ζητήματα του άμεσου περιβάλλοντός τους (Παπαδημητρίου, 2008). Μέσα από αφηγήσεις που εστιάζουν στη ρύπανση, στα σκουπίδια, στην ανακύκλωση και στις εθελοντικές δράσεις, οι μαθητές/τριες συνδέουν τη γλώσσα με την πράξη, αναπτύσσοντας λόγο με κοινωνική ευθύνη.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tomlinson, 2001), τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τα μέσα και τις δραστηριότητες, καθίσταται αναγκαία

για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Η χρήση πολυτροπικών εργαλείων προσφέρει εναλλακτικούς δρόμους πρόσληψης και παραγωγής του λόγου, επιτρέποντας την ενεργή συμμετοχή μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Η ενεργοποίηση της φαντασίας, της κίνησης και του παιχνιδιού μέσα στη γλωσσική διδασκαλία συντελεί όχι μόνο στη βαθύτερη κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων, αλλά και στην ενίσχυση της συγκέντρωσης και του ενδιαφέροντος.

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο στηρίζει τον σχεδιασμό ενός σεναρίου που επιχειρεί να διδάξει τη γλώσσα ως εργαλείο έκφρασης, δημιουργίας και κοινωνικής παρέμβασης, φέρνοντας σε επαφή τους μαθητές με τον κόσμο γύρω τους μέσα από τον λόγο.

2. Μεθοδολογία

Η εφαρμογή του παρόντος διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2024 στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Η πρακτική άσκηση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Διδακτική της Γλώσσας II» στο 7ο εξάμηνο σπουδών του ΠΤΔΕ .) Το σενάριο υλοποιήθηκε σε τμήμα της Γ' τάξης, το οποίο αποτελούνταν από δεκατρείς (13) μαθητές. Η μικρή δυναμική της τάξης επέτρεψε την ευκολότερη υλοποίηση βιωματικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων, που απαιτούσαν συνεργασία και ενεργή συμμετοχή.

Η διάρκεια της παρέμβασης στο σχολείο περιοριζόταν σε δύο διδακτικές ώρες. Γι' αυτό και δόθηκε έμφαση στις εξής ενότητες: Τοποθετημένη Πρακτική-Βιώνοντας το Γνωστό και Νέο, Ανοιχτή Διδασκαλία, Εννοιολογώντας Θεωρία και Εμπέδωση Μικροδομής, Κριτική Πλαισίωση-Αναλύοντας κριτικά, χωρίς να ολοκληρωθεί μέρος του σεναρίου λόγω του περιορισμένου χρόνου.

Το σενάριο εντάχθηκε κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας, με επίκεντρο την κατανόηση της αφηγηματικής δομής και τη διδασκαλία του ευθύ και πλάγιου λόγου. Παράλληλα, συνδέθηκε οργανικά με το μάθημα της Μουσικής, μέσω της χρήσης τραγουδιού που παρουσίαζε με ευχάριστο και απλό τρόπο τη δομή της αφήγησης και εντάχθηκε στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσω της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς το θέμα των σκουπιδιών και της ρύπανσης αποτέλεσε βασικό άξονα του περιεχομένου.

Για την υλοποίηση αξιοποιήθηκαν πολυτροπικά και έντυπα εργαλεία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας που περιλάμβαναν ασκήσεις κατανόησης, εντοπισμού της αφηγηματικής δομής και μετατροπής λόγου, καθώς και δημιουργικές δραστηριότητες συγγραφής με περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάσεις PowerPoint, εικόνες, και οπτικοακουστικό υλικό, προκειμένου να ενισχυθεί η πρόσληψη του περιεχομένου με πολυτροπικό τρόπο.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συμμετοχή, τη διάδραση και τη γλωσσική

κατανόηση των μαθητών. Ενδεικτικά, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε παιχνίδι με «μαγικό ραβδί» και κάρτες, όπου αναγνώριζαν τύπους λόγου και έκαναν μετατροπές προτάσεων. Σε άλλη δραστηριότητα, εργάστηκαν σε ομάδες πάνω σε σενάρια αφήγησης εμπνευσμένα από εικόνες σχετικές με το περιβάλλον, τα σκουπίδια και την ανακύκλωση.

Η επιλογή αυτών των μεθόδων βασίστηκε στην ανίχνευση του μαθησιακού προφίλ της τάξης, η οποία πραγματοποιήθηκε πριν την υλοποίηση. Μέσα από παρατήρηση και συζήτηση με τους μαθητές την εβδομάδα πριν την έναρξη της υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου, εντοπίστηκε η ανάγκη για διαφοροποίηση, οπτική ενίσχυση και συμμετοχική μάθηση. Η πολυτροπική προσέγγιση, σε συνδυασμό με τον παιγνιώδη χαρακτήρα της διδασκαλίας, ενίσχυσε την ενεργή συμμετοχή και την κατανόηση σύνθετων γλωσσικών φαινομένων.

Το σενάριο σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές των πολυγραμματισμών, προσφέροντας ευκαιρίες στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με διαφορετικά είδη λόγου, να επεξεργαστούν γλωσσικές μορφές μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και να παραγάγουν λόγο με νόημα και κοινωνική αξία.

3. Περιγραφή Διδακτικής παρέμβασης

3.1 Στάδιο: Τοποθετημένη Πρακτική

Το πρώτο στάδιο αφορά την ενεργοποίηση των εμπειριών των μαθητών, τόσο από τον προσωπικό όσο και από τον κοινωνικό τους κόσμο. Χωρίζεται σε δύο στάδια: «Βιώνοντας το Γνωστό» και «Βιώνοντας το Νέο». Η μάθηση ξεκινά από τη σύνδεση του/της μαθητή/τριας με το **γνωστό**, τα συναισθήματα, τα βιώματα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του. Στη συνέχεια, διευρύνεται με την επαφή του με **νέες γλωσσικές πρακτικές και πολιτισμικά συμφραζόμενα**. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να περιγράψουν, να αφηγηθούν ή να ερμηνεύσουν με βάση τα δικά τους βιώματα, ενισχύοντας έτσι την αυθεντική εμπλοκή τους στο μαθησιακό περιβάλλον (New London Group, 1996).

3.1.1 Βιώνοντας το γνωστό

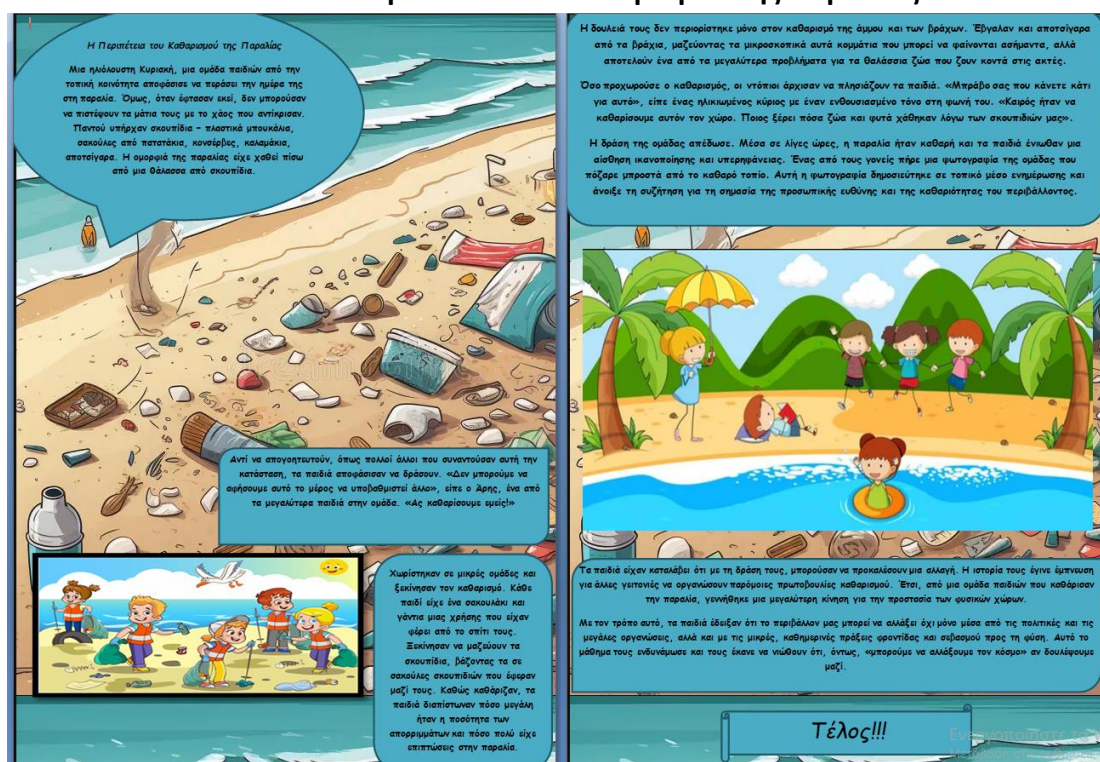
Τίτλος: Απορρίμματα παντού!

Στόχος: Η προτροπή των παιδιών να μοιραστούν προσωπικές τους εμπειρίες

Περιγραφή: Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον πίνακα μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή ένα ελκυστικό power point με αφηγηματικό κείμενο που σχετίζεται με την μόλυνση του περιβάλλοντος και εικόνες με απορρίμματα και σκουπίδια που ο άνθρωπος πετάει. Μέσα από το αφηγηματικό κείμενο με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, στο οποίο παρουσιάζεται η εμπειρία μιας ομάδας παιδιών που καθαρίζει την παραλία, (το κείμενο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες του παρόντος διδακτικού σεναρίου από την υπεύθυνη της εφαρμογής, με σκοπό την εισαγωγή στην αφηγηματική δομή και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε

περιβαλλοντικά ζητήματα.), ο/η εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές ρωτώντας τους: Βλέπετε συχνά στον δρόμο σκουπίδια; Οι κάδοι σκουπιδιών που υπάρχουν στη γειτονιά σας και στο σχολείο σας είναι γεμάτοι και τα σκουπίδια βρίσκονται απέξω; Το σχολείο σας είναι καθαρό; Έχετε πετάξει ποτέ σκουπίδι στο πάτωμα; Έχετε βοηθήσει ποτέ κάποιον να καθαρίσει ένα μέρος/τοπίο που έχει βρωμίσει εξαιτίας των σκουπιδιών; Ξέρετε άτομα που το έχουν κάνει;

Εικόνα 1: Η Περιπέτεια του καθαρισμού της Παραλίας



Εποπτικά μέσα/υλικά: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας
Φύλλα εργασίας: 3 (3 σελίδες στο power point)

3.1.2 Βιώνοντας το νέο

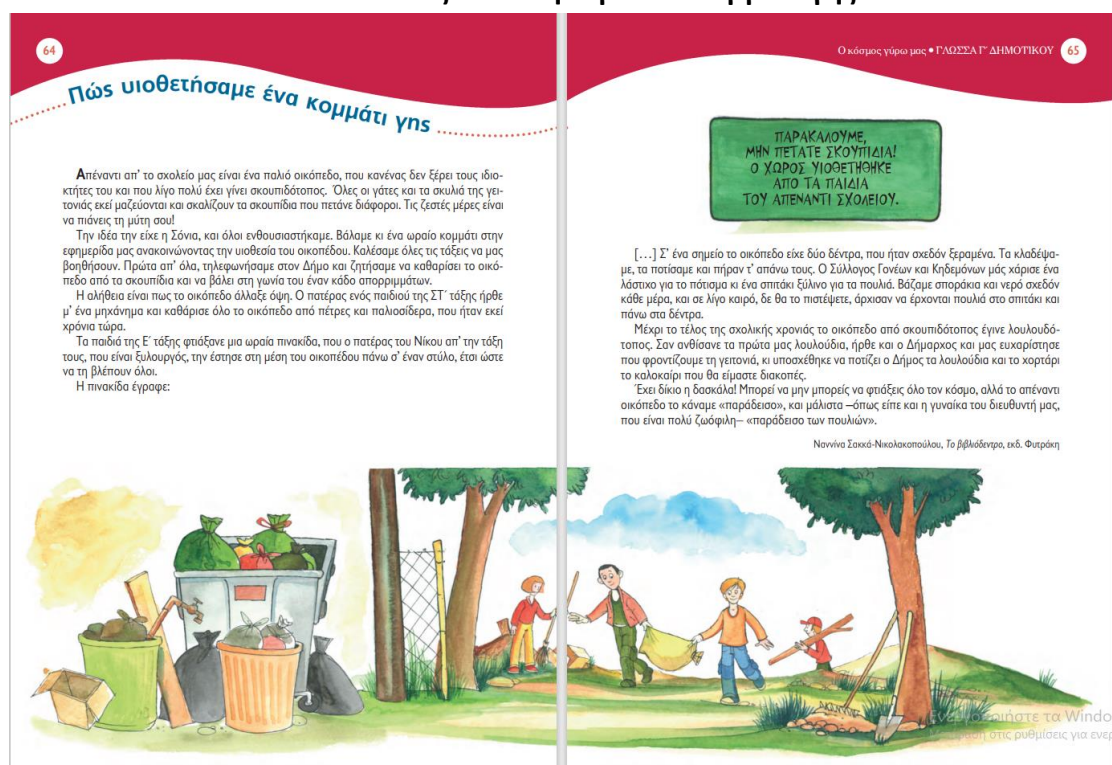
Τίτλος: Ανακαλύπτοντας την υιοθεσία της γης!

Στόχος: Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες με τα δεδομένα και τους προβληματισμούς του αφηγηματικού κειμένου: «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης»

Περιγραφή: Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον πίνακα το πολυτροπικό κείμενο: «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης» (το κείμενο αποτελείται από εικόνες και αφήγηση, με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, και χρησιμοποιήθηκε ως αφόρμηση για κριτική και δημιουργική επεξεργασία) και θέτει τις εξής ερωτήσεις στους μαθητές: Τι μπορείτε να καταλάβετε από τον τίτλο; Τι πιστεύετε ότι διαπραγματεύεται το κείμενο; Τι συμβαίνει στην πρώτη εικόνα του κειμένου και τι στην δεύτερη; Πιστεύετε ότι λειτουργούν συμπληρωματικά του τίτλου; Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια 'υιοθέτηση' ενός κομματιού γης; Τι δραστηριότητες περιλαμβάνει αυτή η υιοθέτηση;

Σας βοηθούν οι εικόνες να καταλάβετε; Έπειτα, αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κοιτάξουν έξω από το παράθυρο της τάξης τους και να παρατηρήσουν σε τι κατάσταση βρίσκεται ο χώρος της σχολικής αυλής και της γύρω περιοχής. Μετά τους ζητά να στοχαστούν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε το μέρος να γίνει καλύτερο ή να διατηρηθεί καθαρό. Μπορούν να συμβουλευτούν τους γονείς ή το διαδίκτυο.

Εικόνα 2: Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης



Εποπτικά μέσα/υλικά: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας
Φύλλα εργασίας: 2 (το αφηγηματικό κείμενο)

3.2 Στάδιο: Ανοιχτή Διδασκαλία

Σε αυτό το στάδιο, η μάθηση προχωρά από τα βιωμένα στην διδασκαλία και κατανόηση του νέου περιεχομένου. Η γνώση συστηματοποιείται μέσω της ορολογίας και της εμπέδωσης την μικροδομής και της μακροδομής, των γραμματικών και συντακτικών, δηλαδή, φαινομένων. Διακρίνονται δύο υποστάδια: «Εννοιολογώντας με Θεωρία» και «Εννοιολογώντας με Ορολογία».(New London Group, 1996).

3.2.1 Εννοιολογώντας Θεωρία

Τίτλος: Αφήγηση και Ευθύς/Πλάγιος λόγος δρουν μαζί!

Στόχος: Η εξοικείωση και διδασκαλία των μαθητών αναφορικά με τον κειμενικό τύπο της αφήγησης και με την χρήση του ευθύ και πλάγιου λόγου.

Περιγραφή: Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στον πίνακα μια παρουσίαση power point με εικόνες, χρώματα και ήχο που εξηγεί την θεωρία και δομή της αφήγησης και του ευθύ

και πλάγιου λόγου. Επιπρόσθετα, δίνεται στους μαθητές ένα τραγούδι με θέμα την δομή της αφήγησης για την καλύτερη κατανόηση των μαθητών. (Το τραγούδι δημιουργήθηκε με την βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης AI για το συγκεκριμένο σενάριο, με στόχο την εμπέδωση της αφηγηματικής δομής μέσω μελωδικής απομνημόνευσης. Το τραγούδι ερμηνεύεται στον ρυθμό του παιδικού τραγουδιού «Περνά- περνά η μέλισσα».)

Εποπτικά μέσα/υλικά: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, πίνακας, μαρκαδόρος πίνακα

Φύλλο εργασίας: Ναι (το power point με την θεωρία της αφήγησης και του ευθύ/πλάγιου λόγου)

Εικόνα 3: Ευθύς-Πλάγιος λόγος και Αφήγηση



Εικόνα 4: Αφήγηση

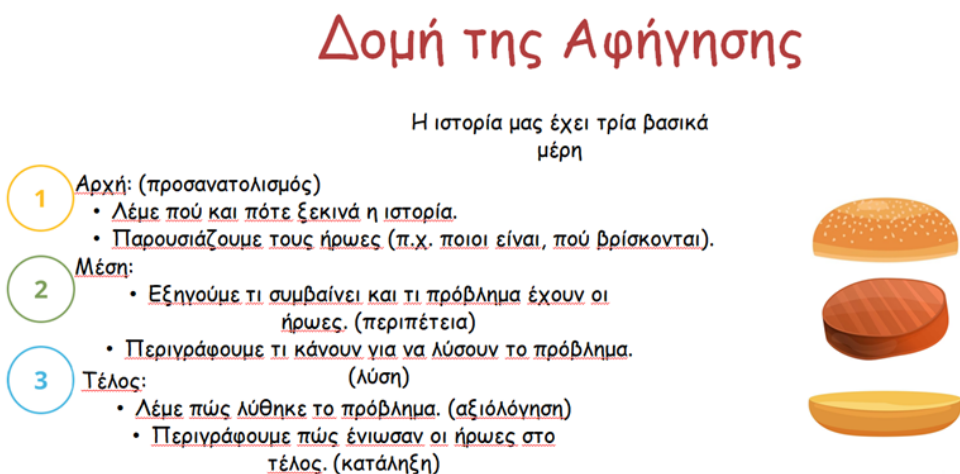
Αφήγηση

Η αφήγηση είναι ο τρόπος που λέμε μια ιστορία. Είναι σαν να φτιάχνουμε ένα παράμυθο ή να περιγράφουμε κάτι που μας συνέβη, βάζοντας τα γεγονότα σε σειρά, λέγοντας τι έκαναν οι ήρωες, πώς ένωσαν, και τι έγινε στο τέλος. Με την αφήγηση κάνουμε την ιστορία μας πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα για όποιον την ακούει!

Εικόνα 5: Γλωσσικά μέρη της αφήγησης



Εικόνα 6: Δομή της αφήγησης



Εικόνα 7: Τι είναι ο ευθύς και πλάγιος λόγος

Τι είναι ο Ευθύς και ο Πλάγιος Λόγος

ΕΥΘΥΣ ΛΟΓΟΣ

- Ο λόγος, κατά τον οποίο ακούμε, ή διαβάζουμε τα λόγια κάποιου προσώπου, έτσι ακριβώς όπως τα είπε, λέγεται **ευθύς λόγος**.
- Στον **ευθύ λόγο** τα λόγια του προσώπου που μιλάει τα βάζουμε μέσα σε εισαγωγικά (« ») ή βάζουμε μπροστά τους μια **παύλα (-)**

«Τι θα κάνουμε σήμερα στη μουσική;»

ή

- Τι θα κάνουμε σήμερα στη μουσική;

ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ

- Ο λόγος κατά τον οποίο ακούμε ή διαβάζουμε τα λόγια κάποιου προσώπου όχι όπως ακριβώς τα είπε, αλλά **όπως μας τα μεταφέρει ένα άλλο πρόσωπο** λέγεται **πλάγιος λόγος**.

Τα παιδιά ρώτησαν τη δασκάλα τι θα κάνουν σήμερα στη μουσική.

Εικόνα 8: Ευθύς Λόγος

Εύθυνος Λόγος

Ο Νότης και η Εβελίνα
συζητούν στην παιδική χαρά

- Πάμε να κάνουμε κούνια!>>
- Όχι, εγώ θέλω να παίξω ποδόσφαιρο!
- Εντάξει, αλλά μετά θα έρθεις κι εσύ στην κούνια;
- Ναι, στο υπόσχομαι!

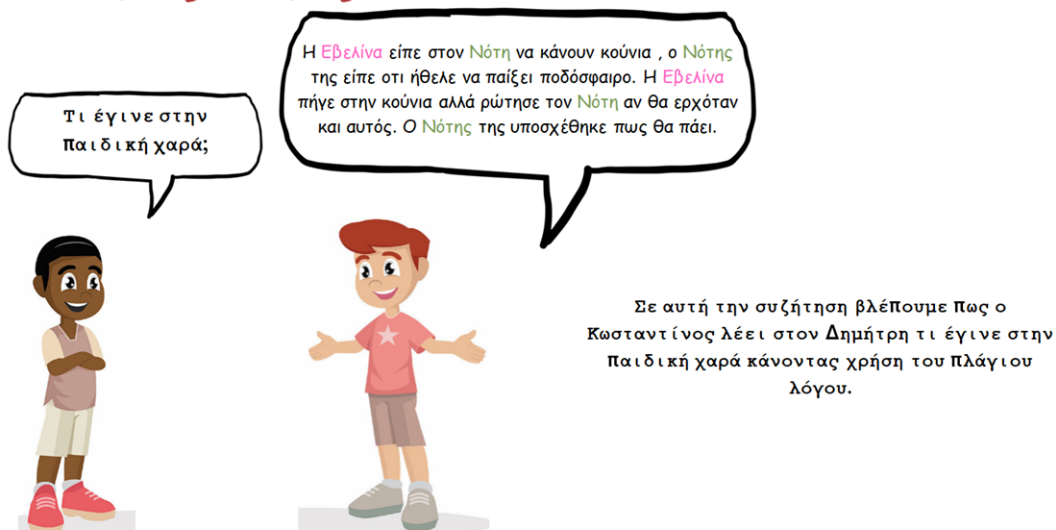


Σε αυτή τη συζήτηση βλέπουμε πως ο Νότης και η Εβελίνα κάνουν χρήση του ευθύ λόγου.



Εικόνα 9: Πλάγιος Λόγος

Πλάγιος Λόγος



Εικόνα 10: Πώς μετατρέπουμε τον ευθύ σε πλάγιο λόγο



Εικόνα 11: Επισημάνσεις Ευθύ και Πλάγιου Λόγου

Προσοχή !!!

Να θυμάσαι ότι:

- Όταν μετατρέπουμε τον ευθύ λόγο σε πλάγιο, μπορεί να υπάρξουν αλλαγές και στους χρόνους των ρημάτων, ανάλογα με το τι θέλει να πει κάθε φορά ο ομιλητής.

Ευθύς λόγος

Πλάγιος λόγος

«Πού πας;» με ρώτησε. ➔ Με ρώτησε που πάω.
ή
Με ρώτησε που πήγα.

Να θυμάσαι ότι:

Β. Στον πλάγιο λόγο δε βάζουμε εισαγωγικά ή παύλες.

Πχ. Η μητέρα ρώτησε την Ελένη αν έγραψε τις ασκήσεις των μαθηματικών κι εκείνη απάντησε ότι έχει τελειώσει τις μισές.

Εικόνα 12: Το τραγούδι της αφήγησης

Αφηγηματική μελίσσουλα

(Στον ρυθμό του "Περνά περνά η μέλισσα")

1η Στροφή – Προσανατολισμός

Αρχίζει η ιστορία μας, με ήρωες γνωστούς,
Πού είναι, τι συμβαίνει εκεί, σε χρόνους μακρινούς.

2η Στροφή – Περιπέτεια

Κάτι ξαφνικά αλλάζει, πρόβλημα σοβαρό,
Δράση, φόβοι, περιπέτειες, όλα έχουν σκοπό.

3η Στροφή – Λύση

Έρχεται η λύση ξάφνου πια, το τέλος είν' κοντά,
Οι ήρωες ανακουφισμένοι, γελούν με τη χαρά.

4η Στροφή – Αξιολόγηση

Τι μάθαμε απ' την ιστορία, ποιο είναι το σωστό;
Μήνυμα σοφό κρατάμε, μας κάνει πιο σοφό.

5η Στροφή – Κατάληξη

Η ιστορία τέλειωσε, μα όλα αρχίζουν ξανά,
Με όνειρα και ελπίδες πια, για νέα ξεκινά.

3.2.2 Εννοιολογώντας – Εμπέδωση Μακροδομής

Τίτλος: Κομματιασμένη Αφήγηση!

Στόχος: Εμπέδωση της δομής της αφήγησης μέσω ομαδικής δραστηριότητας

Περιγραφή: Τα μέλη του τμήματος υλοποίησης της πρακτικής άσκησης είναι δεκατρείς (13), επομένως θα σχηματιστούν τρεις ομάδες, οι δύο με τέσσερα παιδιά και η Τρίτη με πέντε. οι ομάδες προσαρμόζονται ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών. Τα παιδιά γράφουν το όνομά τους σε ένα μπαλόνι. Σχηματίζουν έναν κύκλο και τοποθετούν τα μπαλόνια στο κέντρο. Το πρώτο παιδί διαλέγει ένα μπαλόνι, και έτσι σχηματίζεται το πρώτο ζευγάρι με το άτομο που ανήκει το μπαλόνι. Έπειτα, αυτό το άτομο διαλέγει το επόμενο μπαλόνι. Η διαδικασία συνεχίζεται κάθε φορά από το άτομο που διαλέχτηκε τελευταίο, μέχρι να σχηματιστούν όλες οι ομάδες. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει τρεις κάρτες (πορτοκαλί χρώμα) , η καθεμία με διαφορετικό θέμα, η πρώτη έχει θέμα «ατύχημα στο σχολείο», η δεύτερη «φιλίες στο σχολείο», η Τρίτη «Μια μαγική περιπέτεια στο δάσος». Η κάθε ομάδα έχει ένα από τα θέματα και τους δίνονται και συγκεκριμένες θεματικές λέξεις (παραδείγματος χάριν το κίτρινο φωσφοριζέ χρώμα). Οι μαθητές/τριες της κάθε ομάδας συνεργάζονται για να δημιουργήσουν μια ιστορία, αξιοποιώντας όλες τις λέξεις του θέματος. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να αναπτύξει και να παρουσιάσει ένα από τα πέντε δομικά στοιχεία:

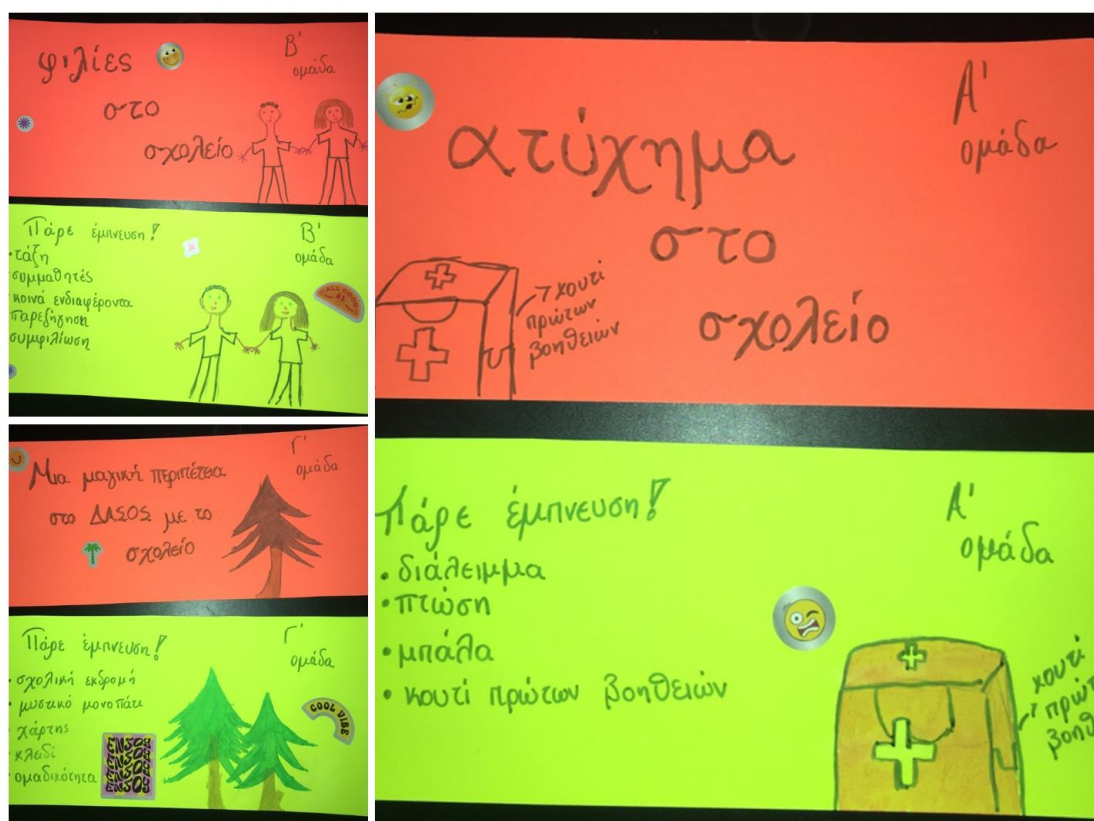
1. Προσανατολισμός: Ποιοι είναι οι χαρακτήρες; Πού και πότε γίνεται η ιστορία;
2. Περιπέτεια: Τι συμβαίνει που αλλάζει την κατάσταση;
3. Λύση: Πώς λύνεται το πρόβλημα;
4. Αξιολόγηση: Τι διδάσκει αυτή η ιστορία;
5. Κατάληξη: Πώς τελειώνει η ιστορία;

Αφού, ολοκληρώσουν την ιστορία τους, κάθε ομάδα σηκώνεται στον πίνακα και παρουσιάζει την ιστορία της είτε με την κανονική σειρά είτε μπερδεμένη. Το τελευταίο παιδί που διάβασε το κομμάτι του παραδίδει την «σκυτάλη της ανάγνωσης» σε όποιον θέλει από την ομάδα του. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες προσπαθούν να καταλάβουν αν αφηγούνται την ιστορία σε σωστή σειρά ή όχι.

Εποπτικά μέσα/υλικά: μπαλόνια, κάρτες από χαρτόνι, μαρκαδόροι, αυτοκόλλητα, χαρτί, μολύβι

Φύλλο Εργασίας: Κάρτες με λέξεις

Εικόνα 13: Φωτογραφίες από τις κάρτες



3.2.3 Εννοιολογώντας – Εμπέδωση Μικροδομής

Τίτλος: Ευθύς ή Πλάγιος λόγος; Ο δείκτης θα μας πει!

Στόχος: Να εξοικειωθούν οι διδασκόμενοι/μενες την χρήση του ευθύ και πλάγιου λόγου.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε δυάδες ή τριάδες και τους μοιράζει μια φωτοτυπία που περιλαμβάνει πέντε προτάσεις σε ευθύ και πέντε προτάσεις σε πλάγιο λόγο με μπερδεμένη σειρά. Ένα από τα δύο παιδιά της ομάδας κρατάει το μωβ 'ραβδάκι' σταθερό μπροστά από τον κυκλικά κινούμενο δίσκο που έχει δημιουργήσει ο/η εκπαιδευτικός και στη μισή του πλευρά είναι γραμμένη η φράση 'Ευθύς λόγος' και στην άλλη μισή 'Πλάγιος Λόγος' (ο "μαγικός δίσκος" αποτελεί χειροποίητο διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες του παρόντος σεναρίου από την υπεύθυνη της διδακτικής παρέμβασης. Λειτουργήσει ως περιστρεφόμενο εργαλείο επιλογής δραστηριότητας, με στόχο την εξάσκηση των μαθητών στον ευθύ και πλάγιο λόγο μέσω παιγνιώδους αλληλεπίδρασης). Αν το ραβδάκι δείξει τον ευθύ λόγο τότε οι μαθητές/τριες της ομάδας θα πρέπει να βρουν ΜΟΝΟ τις φράσεις που είναι στον ευθύ λόγο και να τις μετατρέψουν στον πλάγιο. Το ίδιο συμβαίνει για κάθε ομάδα αντίστοιχα. Πρέπει να βρουν τις σωστές προτάσεις και να τις μετατρέψουν σωστά μέσα σε 5 λεπτά!

Εποπτικά μέσα/υλικά: Μαγικός στριφογυριστός δίσκος, ραβδάκι, φύλλο εργασίας, μολύβι

Φύλλο Εργασίας: 1 με τις 10 προτάσεις του ευθύ και πλάγιου λόγου και το 'ρολόι' με τον δείκτη.

Το φύλλο εργασίας με τις προτάσεις του ευθύ και πλάγιου λόγου:

Εικόνα 14: Φύλλο εργασία Ευθύς και Πλάγιος Λόγος

Φύλλο Εργασίας: Ευθύς ή Πλάγιος Λόγος

Όνομα Ομάδας:

Ευθύς ή Πλάγιος Λόγος;

1. Ο πατέρας είπε: «Το πλοίο φεύγει σε δέκα λεπτά».
2. Η δασκάλα ανακοίνωσε στα παιδιά ότι θα γράψουν τεστ στη γλώσσα.
3. «Πήγαινε να παίξεις με τους φίλους σου!» του είπε η μαμά.
4. «Ονομάζομαι Νίκος Παπαδόπουλος!» είπε ο νέος συμμαθητής μας.
5. Ο Κώστας απάντησε ότι θα διαβάσει αργότερα.
6. Η Αλίκη ρώτησε γιατί η Ελένη δεν παίζει μαζί τους.
7. «Γιατί τρέχεις μέσα στο σπίτι;» ρώτησε η μαμά τον Πέτρο.
8. «Πέρασες καλά, Ναταλία;» αναρωτήθηκε η μαμά της.
9. Το λιμενικό τους προειδοποίησε ότι το λιμάνι είναι κλειστό.
10. Ο μπαμπάς της αναρωτήθηκε πόση ώρα διάβασε.

Μετατροπή σε Ευθύ ή Πλάγιο Λόγο

Μετατρέψτε τις προτάσεις που σας έδειξε ο μαγικός δίσκος σε ευθύ ή πλάγιο λόγο:

1.
2.
3.
4.
5.

Εικόνα 15: Φωτογραφίες του μαγικού δίσκου



3.3 Στάδιο: Κριτική Πλαισίωση

Το στάδιο αυτό εστιάζει στην **κριτική και λειτουργική επεξεργασία** των κειμένων. Μέσα από τη γλωσσική ανάλυση, σκοπός είναι οι μαθητές να εντοπίσουν **μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά στοιχεία**, τα οποία συνδέονται με τη λειτουργία και τη σκοπιμότητα του λόγου στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Υπάρχουν δύο διαστάσεις: «Αναλύοντας λειτουργικά» και «Αναλύοντας Κριτικά». Στο πρώτο, οι μαθητές εστιάζουν στο πώς τα γλωσσικά στοιχεία υπηρετούν το νόημα και πώς η δομή εξυπηρετεί την επικοινωνιακή πρόθεση. Εξετάζουν, για παράδειγμα, πώς ο ευθύς λόγος προσδίδει ζωντάνια ή πώς ο αφηγηματικός χρόνος οργανώνει τα γεγονότα. Από την άλλη, στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν υποκείμενα νοήματα, στάσεις και κοινωνικές προεκτάσεις. Αναλύουν τη θέση του αφηγητή, τις επιλογές γλώσσας και τις αξιακές φορτίσεις ενός κειμένου, αποκτώντας επίγνωση της σχέσης γλώσσας–εξουσίας–ταυτότητας (New London Group, 1996).

3.3.1 Αναλύοντας Λειτουργικά

Τίτλος: Υιοθετώντας την δομή της ιστορίας!

Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την δομή του αφηγηματικού κειμένου: «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης».

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες αφού έχουν διαβάσει το κείμενο καλούνται να δημιουργήσουν μια χρονογραμμή πληροφοριών και γεγονότων. Θα πρέπει η γραμμή να περιλαμβάνει την πιο σημαντική πληροφορία ή το πιο σημαντικό γεγονός για κάθε στάδιο που έχει η δομή της αφήγησης δηλαδή τον προσανατολισμό, την περιπέτεια, την λύση, την αξιολόγηση και την κατάληξη. Επιπρόσθετα, πρέπει να βρουν το σημείο του κειμένου που υπάρχει ο πλάγιος λόγος και τον τοποθετήσουν στην χρονογραμμή στο στάδιο που βρίσκεται π.χ. μπορεί να είναι στην περιπέτεια.

Εποπτικά μέσα/υλικά: φύλλο εργασίας, μολύβι, αφηγηματικό κείμενο «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης», μαρκαδόροι

Φύλλο Εργασίας: 1 (δίνεται η χρονογραμμή χωρίς τα γεγονότα)

Εικόνα 16: Φύλλο εργασία : Η χρονογραμμή

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία:

Δημιουργήστε μια χρονογραμμή με πληροφορίες και γεγονότα. Η χρονογραμμή θα πρέπει να περιλαμβάνει την πιο σημαντική πληροφορία ή το πιο σημαντικό γεγονός για κάθε στάδιο της αφήγησης. **Προσανατολισμός, Περιπέτεια, Λύση, Αξιολόγηση, Κατάληξη** Παράλληλα, πρέπει να βρείτε το σημείο του κειμένου όπου υπάρχει ο πλάγιος λόγος και να το τοποθετήσετε στη χρονογραμμή στο σωστό στάδιο. Καλή Επιτυχία !!!

«Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης»

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Ζωγράφισε με!

3.3.2 Αναλύοντας Κριτικά

Τίτλος: Οι επιλογές του/της αφηγητή/ αφηγήτριας!

Στόχος: Να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τις επιλογές της συγγραφέα, την προθετικότητα του κειμένου και να το επεξεργαστούν κριτικά.

Περιγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει τους/τις μαθητές/τριες τις παρακάτω ερωτήσεις: Ποια είναι η προθετικότητα του κειμένου; Γιατί χρησιμοποιούνται οι συγκεκριμένες εικόνες στην ιστορία; Γιατί πιστεύετε ότι είναι σε αυτό το μέγεθος και σε αυτή τη θέση; Λειτουργούν συμπληρωματικά με το κείμενο; Ο τίτλος χρησιμοποιείται κυριολεκτικά; Αν όχι, γιατί; Πώς θα χαρακτηρίζατε την Σόνια; Πώς τις δράσεις των άλλων μαθητών; Ποιος είναι ο στόχος της συγγραφέα; Γιατί οι μαθητές/τριες θέλησαν να αλλάξουν την κατάσταση που επικρατούσε στο απέναντι οικόπεδο; Αν το παλιό οικόπεδο εξακολουθούσε να βρίσκεται σε αυτή την κατάσταση, τι συνέπεια θα είχε στο περιβάλλον και τους μαθητές του σχολείου; Εποπτικά μέσα/υλικά: Αφηγηματικό κείμενο «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης» Φύλλο Εργασίας: Όχι

3.4 Στάδιο: Μετασχηματισμένη Πρακτική

Το τελικό στάδιο αφορά τη **δημιουργική και λειτουργική παραγωγή λόγου** από τους/τις μαθητές/τριες, στηριζόμενοι στις γνώσεις που απέκτησαν. Η εφαρμογή των

γνώσεων δεν γίνεται μηχανικά. Οι διαστάσεις είναι: «Εφαρμόζοντας κατάλληλα» και «Εφαρμόζοντας δημιουργικά». Συγκεκριμένα, στην αρχή το μαθητικό δυναμικό εφαρμόζει όσα έμαθε σε ρεαλιστικά, κοινωνικά αναγνωρίσιμα συμφραζόμενα. Για παράδειγμα, δημιουργούν μια αφήγηση με σωστή δομή και ενσωμάτωση ευθέως λόγου, με σκοπό την επικοινωνία με συμμαθητές ή γονείς. Στο επόμενο στάδιο, όμως, οι μαθητές/τριες ανασυνθέτουν τη γνώση, παράγουν νέο, προσωπικά σημαντικό περιεχόμενο (π.χ. οικολογική ιστορία, ψηφιακή αφήγηση), εκφράζονται με πολυτροπικά μέσα και επιλέγουν οι ίδιοι τρόπους παρουσίασης, παράγοντας ένα νέο, ξεχωριστό κειμενικό είδος από αυτό που διδάχθηκαν. (New London Group, 1996).

3.4.1 Εφαρμόζοντας Κατάλληλα

Τίτλος: Η Γη μιλάει... ακούει κανείς;

Στόχος: Η παραγωγή ενός αφηγηματικού κειμένου

Περιγραφή: Με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα της Γης, η μαθητική κοινότητα καλείται να γράψει ένα αφηγηματικό κείμενο στο οποίο θα έχουν τον ρόλο της Γης, η οποία περιγράφει στον κόσμο τι της συνέβη με το πέρασμα των χρόνων εξαιτίας του ανθρώπου. Σε κάθε μαθητής/τρια ζητείται να γράψει μια φανταστική ιστορία ή ιστορία που βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα για ένα τοπίο που γνωρίζουν και να εξηγούν πώς και γιατί πλέον έχει χαθεί η ομορφιά του από τα σκουπίδια. Οι ιστορίες θα διαβαστούν στην τάξη και οι μαθητές/τριες θα ψηφίσουν την αγαπημένη τους, για να δημοσιευθεί στην σχολική εφημερίδα!

- Προσυγγραφικό στάδιο: Ο/Η μαθητής/τρια σκέφτεται την ιστορία και οργανώνει την δομή της σύμφωνα με τα στάδια της αφήγησης (προσανατολισμός, περιπέτεια, λύση, αξιολόγηση, κατάληξη).
- Συγγραφικό στάδιο: Οι μαθητές/τριες γράφουν την ιστορία.
- Μετασυγγραφικό στάδιο: Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται και βελτιώνουν το αρχικό γραπτό με την τεχνική της αυτοαξιολόγησης.

Εποπτικά μέσα/υλικά: Χαρτί, μολύβι

Φύλλο Εργασίας: Όχι

3.4.2 Εφαρμόζοντας Δημιουργικά

Τίτλος: Πείσε τον δήμαρχο!

Στόχος: Να κάνουν σωστή χρήση και παραγωγή του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας

Περιγραφή: Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ανακύκλωσης, ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε δύο ομάδες. Η μία είναι υπέρ και υποστηρίζει την ανακύκλωση και τα οφέλη της ενώ η άλλη διατυπώνει γιατί δεν υλοποιείται από πολλά άτομα και τα προβλήματά της, όπως η έλλειψη ενημέρωσης ή οι δυσκολίες στην ανακύκλωση συγκεκριμένων υλικών. Η κάθε ομάδα συζητάει για δέκα λεπτά και έπειτα γίνεται συζήτηση των σκέψεών τους μέσα στην τάξη με σκοπό να ακούσουν όλα τα παιδιά

όλα τα επιχειρήματα και των δύο ομάδων. Έπειτα, το κάθε εμπλεκόμενο μέλος θα πρέπει να γράψει μια έκθεση που θα επιχειρηματολογεί στον Δήμαρχο της πόλης γιατί πρέπει να αναπτυχθεί η ανακύκλωση, τι πρέπει να κάνει και πώς θα προσελκύσει περισσότερο κόσμο να συμμετέχει στην διαδικασία. Όλες οι εκθέσεις θα διαβαστούν στην τάξη και η καλύτερη θα σταλεί με γράμμα στον δήμαρχο.

- Προσυγγραφικό στάδιο: Οι μαθητές/τριες στοχάζονται τι θα γράψουν, τους κανόνες και την δομή που πρέπει να ακολουθεί ένα επιχειρηματολογικό κείμενο.
- Συγγραφικό στάδιο: Γίνεται η συγγραφή της έκθεσης.
- Μετασυγγραφικό στάδιο: Οι εκθέσεις αξιολογούνται μέσω της ετεροαξιολόγησης από τους υπόλοιπους μαθητές που ακούνε την έκθεση και μπορούν να κάνουν παρατηρήσεις στο τέλος.

Εποπτικά μέσα/υλικά: Χαρτί, μολύβι

Φύλλο Εργασίας: Ναι (η θεωρία για τα επιχειρηματολογικά κείμενα)

Εικόνα 16: Φύλλο εργασίας , Πείσε τον Δήμαρχο

- Με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα ανακύκλωσης, αφού συζητήσετε ανά ομάδες τα υπέρ της ανακύκλωσης και γιατί έως τώρα δεν εφαρμόζεται από αρκετούς ανθρώπους:

Να γράψετε ένα γράμμα στον Δήμαρχο με σκοπό να:

1. τον πείσετε να αναπτυχθεί η ανακύκλωση στην περιοχή σας,
2. του προτείνετε λύσεις για να διασφαλίζεται η ορθή εκτέλεση της διαδικασίας της ανακύκλωσης χωρίς σφάλματα
3. να του εξηγήσετε πώς θα προσελκύσει περισσότερο κόσμο να συμμετέχει στην διαδικασία.

Τι να κάνεις;	Πώς να το κάνεις;
Πες ποιος είσαι!	Γράψε το όνομά σου και τη διεύθυνσή σου.
Πότε γράφεις το γράμμα;	Γράψε την ημερομηνία πάνω δεξιά.
Σε ποιον το στέλνεις;	Γράψε το όνομα και τη διεύθυνση του παραλήπτη.
Χαιρέτησε ευγενικά!	Ξεκίνα με «Αγαπητέ/ή...» ή «Κύριε/α...»
Τι θέλεις να πεις;	Γράψε με τάξη και καθαρά αυτά που σκέφτεσαι.
Πες ευχαριστώ!	Μην ξεχάσεις να τους ευχαριστήσεις στο τέλος!
Πες αντίο!	Κλείσε με «Με εκτίμηση» ή «Φιλικά»

4. Πλήρης εφαρμογή με βάση τα στάδια των πολυγραμματισμών

Αν και η εφαρμογή της παρούσας διδακτικής πρότασης περιορίστηκε χρονικά στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, κρίνεται σκόπιμο να κατατεθεί μια πρόταση για την πλήρη υλοποίησή της στην τάξη, με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών.

Προτείνεται, λοιπόν, η ενσωμάτωσή του σε διδασκαλία διάρκειας **δύο εβδομάδων**, εντός του μαθήματος της Γλώσσας στη Γ' Δημοτικού. Με δεδομένο ότι το μάθημα πραγματοποιείται **8 φορές εβδομαδιαίως**, το σύνολο των διαθέσιμων διδακτικών ωρών είναι **16**. Έτσι, ο κάθε ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τον διδακτικό του χρόνο κατάλληλα ώστε να υλοποιηθούν όλα τα στάδια του μοντέλου των πολυγραμματισμών.

Η κατανομή των δραστηριοτήτων ανά στάδιο και ημέρα μπορεί να γίνει ως εξής:

1η εβδομάδα

Ενασχόληση με τα πρώτα δύο στάδια του μοντέλου: Τοποθετημένη Πρακτική και Ανοιχτή Διδασκαλία. Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τον διδακτικό χρόνο ανάλογα με την κρίση του, με γνώμονα πάντα την δυναμική της τάξης, υλοποιώντας τις προτεινόμενες δραστηριότητες για όσο κρίνεται απαραίτητο.

2η εβδομάδα

Σε αυτό το σημείο, το σενάριο συνεχίζεται με το στάδιο της Κριτικής Πλαισίωσης και Μετασχηματισμένης Πρακτικής. Στα στάδια αυτά απαιτείται περισσότερος χρόνος, καθώς είναι απαραίτητη η βαθιά κατανόηση του προς μελέτη θέματος από την μαθητική κοινότητα και ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πώς θα ολοκληρωθούν τα στάδια(παραδείγματος χάριν στο στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής, που η συγγραφή κειμένου απαιτεί χρόνο, μπορεί να επιλέξει να σχηματιστεί στην τάξη ένα προσχέδιο και τα παιδιά να το ολοκληρώσουν στο σπίτι).

5. Αποτελέσματα

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου ανέδειξε θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο γλωσσικής κατανόησης, ενεργού συμμετοχής και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Οι μαθητές/τριες, από τη μεριά τους, ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στη θεματική και στις δραστηριότητες, ιδιαίτερα όταν αυτές περιλάμβαναν πολυτροπικά και παιγνιώδη στοιχεία. Το τραγούδι και οι εικόνες φάνηκαν να λειτουργούν ενισχυτικά για την κατανόηση της αφηγηματικής δομής, ενώ οι δραστηριότητες με κάρτες και το παιχνίδι με τον «μαγικό δίσκο» βοήθησαν σημαντικά στην αναγνώριση και μετατροπή του ευθύ και πλάγιου λόγου.

Η ενεργή συμμετοχή καταγράφηκε σε υψηλό βαθμό, κυρίως σε δραστηριότητες που συνδύαζαν τη γλωσσική άσκηση με το στοιχείο του παιχνιδιού. Η ομάδα των μαθητών διατύπωσε ιδέες και προτάσεις, συνεργάστηκε ομαδικά και έδειξε αυξημένο ενδιαφέρον για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Παράλληλα, παρατηρήθηκε πρόοδος στην κατανόηση της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων και της δομής του αφηγηματικού λόγου.

Ωστόσο, διαπιστώθηκαν και κάποιες προκλήσεις, ιδίως κατά την εξάσκηση στη μετατροπή ευθύ και πλάγιου λόγου. Τα παιδιά της τάξης δεν είχαν προηγούμενη

επαφή με αυτό το γραμματικό φαινόμενο, γεγονός που δυσκόλεψε τη διαδικασία μετασχηματισμού προτάσεων. Παρ' όλα αυτά, με τη στήριξη του οπτικού υλικού και την καθοδήγηση της διδάσκουσας, κατάφεραν σταδιακά να εξασκηθούν σε βασικές περιπτώσεις και να προσεγγίσουν με επιτυχία τον στόχο.

Σε επίπεδο περιεχομένου, το μαθητικό σώμα επέδειξε ενδιαφέρον για το θέμα των σκουπιδιών και της ρύπανσης, εκφράζοντας απόψεις και συναισθήματα, ενώ ορισμένοι/ες ανέλαβαν πρωτοβουλίες να προτείνουν λύσεις. Η σύνδεση της γλώσσας με την καθημερινή ζωή και τα περιβαλλοντικά προβλήματα φάνηκε να κινητοποιεί περισσότερο τα παιδιά, δίνοντάς τους την ευκαιρία να βιώσουν τη γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας με κοινωνικό νόημα.

Συνολικά, η εφαρμογή του σεναρίου έδειξε ότι η πολυτροπική, παιγνιώδης και θεματικά συνειδητοποιημένη προσέγγιση ενισχύει τη γλωσσική κατανόηση και τη συμμετοχή των μαθητών. Οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή καλύφθηκαν σε μεγάλο βαθμό, με την εξαίρεση των πιο απαιτητικών γραμματικών μετασχηματισμών, οι οποίοι θα μπορούσαν να επανέλθουν σε επόμενα στάδια διδασκαλίας με μεγαλύτερη σταδιακότητα και υποστήριξη.

6. Συζήτηση

Τα ευρήματα από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου επιβεβαιώνουν ότι η αξιοποίηση πολυτροπικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με τη θεματική σύνδεση με κοινωνικά ζητήματα μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική κατανόηση και να αυξήσει τη μαθητική συμμετοχή. Οι πολυγραμματισμοί, ως παιδαγωγικό μοντέλο, προσφέρουν ευκαιρίες σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ να προσλάβουν και να παράγουν νόημα μέσα από ποικιλία κειμενικών και συμβολικών μορφών. Η αξιοποίηση διαφορετικών μέσων (όπως εικόνες, μουσική και κίνηση) συνέβαλε στη σταδιακή κατανόηση αφηρημένων γλωσσικών εννοιών, όπως η διαφορά ανάμεσα στον ευθύ και τον πλάγιο λόγο.

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν τη θετική του συμβολή στη διατήρηση της συγκέντρωσης, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην εμβάθυνση των γνωστικών στόχων (Wood, 2013). Η ένταξη περιβαλλοντικών θεμάτων μέσω της αφήγησης φαίνεται επίσης να ενισχύει τη νοηματοδότηση της μάθησης, καθώς οι μαθητές/τριες/τριες συνδέουν τις γλωσσικές δραστηριότητες με θέματα που τους αφορούν και τους κινητοποιούν. Ο συνδυασμός γνωστικού, συναισθηματικού και κοινωνικού περιεχομένου καθιστά τη διδασκαλία ουσιαστικότερη και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ενσυναίσθηση, μετασχηματισμό και δράση.

Ακόμη, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών κατάφεραν να εμπλακούν ενεργά, ακόμα και σε πιο απαιτητικές γραμματικές δραστηριότητες, δείχνει πως ο κατάλληλος σχεδιασμός, σε συνδυασμό με την ενίσχυση από οπτικά και βιωματικά μέσα, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά μαθησιακά οφέλη.

Παρ' ότι το σενάριο υλοποιήθηκε σε περιορισμένο χρονικό πλαίσιο, εντούτοις παρείχε ενδείξεις για το πώς η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να μετατραπεί σε διαδικασία με κοινωνικό και προσωπικό νόημα. Ο συνδυασμός αφήγησης, πολυγραμματισμών και περιβαλλοντικού περιεχομένου φαίνεται να λειτουργεί πολλαπλασιαστικά ως προς τη μαθησιακή εμπλοκή και την ανάπτυξη λόγου με σκοπό και ευαισθησία.

7. Επίλογος

Η εφαρμογή του σεναρίου επιβεβαίωσε ότι η πολυτροπική και παιγνιώδης διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά μαθησιακά οφέλη, ιδιαίτερα όταν συνδέεται με θέματα που έχουν κοινωνικό και οικολογικό χαρακτήρα. Ο μαθητικός πληθυσμός ενεπλάκη ενεργά, ανέπτυξε γλωσσικές δεξιότητες, εκφράστηκε δημιουργικά και τέλος, ευαισθητοποιήθηκε απέναντι σε πραγματικά προβλήματα. Παρά τις δυσκολίες σε ορισμένα στάδια και δραστηριότητες, όπως η κατανόηση του πλάγιου λόγου, η συνολική εικόνα της τάξης ανταποκρίθηκε θετικά. Το σενάριο αξιοποιεί σύγχρονες θεωρίες και εμπλέκει τους μαθητές σε μάθηση με νόημα, εμπειρία και φαντασία, αναδεικνύοντας την σημασία για αξιοποίηση του μαθησιακού προφίλ της κάθε τάξης.

Βιβλιογραφία

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Köder, S., & Maier, U. (2016). The advantage of storytelling: Children's interpretation of reported speech in narratives. *Journal of Child Language*. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000095>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Yang, B., Wu, N., Tong, Z., & Sun, Y. (2022). Narrative based environmental education improves environmental awareness and environmental attitudes in children aged 6–8. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6483. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116483>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Το μοντέλο της διαδοχικής επεξεργασίας*. Gutenberg.

Παπαδημητρίου, Β. (2008). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία*. Τυπωθήτω.

Ψηφιακός Ακτιβισμός και Κριτικός Γραμματισμός: Τα οφέλη τους στη σύγχρονη εκπαίδευση

Βασιλική Ξέστερνου

Περίληψη

Η άνοδος των ψηφιακών τεχνολογιών απαιτεί από τη σύγχρονη εκπαίδευση την κατανόηση του Γραμματισμού, ως μια πολυεπίπεδη έννοια, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, ο Γραμματισμός θα πρέπει, αφενός, να παρέχει στα άτομα τα εργαλεία να αμφισβητήσουν και να αναλύσουν τις πληροφορίες που συναντούν στο διαδίκτυο και, αφετέρου, να χτίσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα προετοιμάζει τα άτομα για την ουσιαστική συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Ψηφιακός Ακτιβισμός, ως μια σύγχρονη μορφή κοινωνικής δράσης, μπορεί να συνδεθεί με τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, ενισχύοντας την ικανότητα των ατόμων να προσεγγίζουν κριτικά τις πληροφορίες και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Υπό αυτή την οπτική, στο παρόν άρθρο, εξετάζω τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση του Ψηφιακού Ακτιβισμού σε εκπαιδευτικά προγράμματα Κριτικού Γραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Κριτικός Γραμματισμός, Ψηφιακός Ακτιβισμός

0.Εισαγωγή

Στην ψηφιακή εποχή, ο ρόλος της εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζεται, καθώς καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές συνθήκες. Η διάδοση των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας έχει αναδείξει νέες μορφές πολιτικής συμμετοχής και κοινωνικού λόγου, μεταξύ των οποίων ξεχωρίζει ο ψηφιακός ακτιβισμός. Παράλληλα, η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται, ενσωματώνοντας την ανάγκη καλλιέργειας κριτικής ικανότητας απέναντι στην πληροφορία και τα μέσα. Ο Κριτικός Γραμματισμός, σε αυτό το πλαίσιο, δεν περιορίζεται στην ανάγνωση και γραφή, αλλά εμπλουτίζεται με την ικανότητα αμφισβήτησης και κατανόησης των κοινωνικών νοημάτων. Το παρόν άρθρο εξετάζει πώς ο ψηφιακός ακτιβισμός μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση του κριτικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τη σημασία και τα οφέλη του στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αναδεικνύεται η δυναμική του Ψηφιακού Ακτιβισμού στην ενδυνάμωση των περιθωριοποιημένων φωνών, στην καλλιέργεια του δημοκρατικού πολίτη και στην ενεργοποίηση της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες, η σύνδεση του Ψηφιακού Ακτιβισμού με τον Κριτικό Γραμματισμό μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα ζωτικό στοιχείο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο. Ο Κριτικός Γραμματισμός και ο ψηφιακός ακτιβισμός δίνουν τα εργαλεία στα άτομα να αμφισβητούν τις δομές εξουσίας και τις κοινωνικές αδικίες, ώστε να πραγματοποιήσουν κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Αυτή η αλληλεπίδραση βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την πλοήγηση στο σημερινό πολύπλοκο ψηφιακό περιβάλλον (Nichols et al., 2021· Amgott, 2018). Επιπλέον, η διασύνδεση του Κριτικού Γραμματισμού με τον ψηφιακό ακτιβισμό στην παιδαγωγική ενθαρρύνει περαιτέρω την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αναλύουν τις πολιτικές επιπτώσεις των πληροφοριών που καταναλώνουν και δημιουργούν, καλλιεργώντας έτσι ενημερωμένους/ες πολίτες που θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις δημοκρατικές διαδικασίες (Perkins, 2017). Η πτυχή αυτή είναι ιδιαίτερα ζωτικής σημασίας δεδομένης της αυξανόμενης πολυπλοκότητας των ψηφιακών περιβαλλόντων, όπου η παραπληροφόρηση μπορεί εύκολα να πολλαπλασιαστεί (Fakhrudin & Haryanto, 2023).

Στις ενότητες που ακολουθούν, επιχειρείται αρχικά ένας εννοιολογικός προσδιορισμός του Ακτιβισμού/Ψηφιακού Ακτιβισμού, ενώ στη συνέχεια εξετάζεται η σύνδεσή του με τον Γραμματισμό. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται τα οφέλη αυτής της σύνδεσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1. Ακτιβισμός και Ψηφιακός Ακτιβισμός

Παραδοσιακά, ο ακτιβισμός αποτελεί μια μορφή συλλογικής δράσης που αποσκοπεί στην προώθηση κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών ή/και περιβαλλοντικών αλλαγών, με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Schuler, 2008). Πρόκειται για μια διαδικασία που κινητοποιείται από αισθήματα αδικίας, ανισότητας και καταπίεσης και χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κοινής αίσθησης σκοπού μεταξύ των συμμετέχοντων ατόμων. Τα κοινωνικά κινήματα συνιστούν βασικό μηχανισμό αμφισβήτησης των κυρίαρχων δομών και επιδιώκουν τη μεταμόρφωση των κοινωνικών και πολιτικών κανόνων (Mertig, 2004).

Ο παραδοσιακός ακτιβισμός συνδέεται κυρίως με ειρηνικές μορφές δράσης, όπως συμμετοχή σε διαδηλώσεις, απεργίες, καταλήψεις, μαζικές κοινοποιήσεις και οργανωμένη δράση μέσω πολιτικών κομμάτων ή συνδικάτων (Karyotis & Rüdig, 2017· Powers et al. 1997). Παράλληλα, προάγει τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση ως μέσα επίλυσης συγκρούσεων, απορρίπτοντας τη βία ως μέθοδο κοινωνικής διεκδίκησης. Στο επίκεντρο της ακτιβιστικής δράσης βρίσκονται η αντίσταση σε καταπιεστικά συστήματα εξουσίας, η διεκδίκηση δικαιωμάτων και ελευθεριών και η προώθηση της ισότητας (Powers et al., 1997).

Με την ευρεία διάδοση της ψηφιακής τεχνολογίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, έχει αναδυθεί μια νέα μορφή ακτιβισμού: ο Ψηφιακός Ακτιβισμός. Σύμφωνα με τον Charman (2016), ως Ψηφιακός Ακτιβισμός ορίζεται η συντονισμένη

δράση ατόμων ή ομάδων με σκοπό την κοινωνική ή/και πολιτική αλλαγή, μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, όπως το διαδίκτυο, οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και τα κινητά τηλέφωνα. Οι διαδικτυακές πλατφόρμες και τα ψηφιακά εργαλεία ενισχύουν την ευαισθητοποίηση του κοινού, διευκολύνουν τη μαζική κινητοποίηση και επιτρέπουν την υπεράσπιση συγκεκριμένων ζητημάτων (Özkula, 2021). Παρότι ο Ψηφιακός Ακτιβισμός σχετίζεται και με παραδοσιακές μορφές κινητοποίησης, διαφοροποιείται μέσω χαρακτηριστικών όπως η αμεσότητα, η εξατομικευμένη συμμετοχή, η υβριδικότητα και ο ριζωματικός του χαρακτήρας (Özkula, 2021· Bennett & Segerberg, 2013).

Ο Ψηφιακός Ακτιβισμός προσφέρει δυνατότητες πολιτικής συμμετοχής σε άτομα που βρίσκονται εκτός παραδοσιακών οργανωτικών δομών, διευρύνοντας το φάσμα της πολιτικής δράσης και ενισχύοντας τον εκδημοκρατισμό του δημόσιου λόγου (Denning, 2001). Φωνές που ιστορικά ήταν περιθωριοποιημένες – όπως γυναίκες, εθνοτικές μειονότητες ή άτομα με περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση – αποκτούν πλέον ορατότητα και λόγο στο δημόσιο πεδίο (Martinez Sainz & Hanna, 2023· Stornaiuolo & Thomas, 2017). Παράλληλα, η γεωγραφική ανεξαρτησία και η δυνατότητα δημιουργίας διαδικτυακών κοινοτήτων επιτρέπουν τη σύσταση δικτύων αλληλεγγύης και συλλογικής δράσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Stephansen, 2017). Επιπλέον, ο Ψηφιακός Ακτιβισμός έχει επιδείξει σημαντική αποτελεσματικότητα στην άσκηση πίεσης, όπως φαίνεται σε σύγχρονες ελληνικές περιπτώσεις, μεταξύ των οποίων η καμπάνια #cancel_efood (Vrikki & Lekakis, 2023) ή η κινητοποίηση για τη δικαίωση των θυμάτων στα Τέμπη μέσω ψηφιακού δημοψηφίσματος³³. Ταυτόχρονα, η ψηφιακή συμμετοχή ενισχύει τη συλλογική ταυτότητα των πολιτών και ενθαρρύνει τη διαμόρφωση νέων πολιτικά ενεργών υποκειμένων (Martinez Sainz & Hanna, 2023).

Ο Ψηφιακός Ακτιβισμός έχει εξελιχθεί σε ένα πολυδιάστατο πεδίο πολιτικής και κοινωνικής παρέμβασης. Οι θεματικές που συνήθως απασχολούν τον ψηφιακό ακτιβισμό περιλαμβάνουν τον ρατσισμό, όπως το κίνημα #BlackLivesMatter που αναδείχθηκε μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Colon, 2016), καθώς και δράσεις για την καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Martinez Sainz & Hanna, 2023). Παράλληλα, ο Ψηφιακός Ακτιβισμός απασχολείται με τη φεμινιστική διεκδίκηση (Nair, 2025), την έμφυλη βία (Li et al., 2021), τα δικαιώματα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, την κλιματική κρίση (McGimpsey et al, 2023) τον καταναλωτισμό (Vrikki & Lekakis, 2023) και την προστασία της βιοποικιλότητας (Martinez Sainz & Hanna, 2023).

Παρά τα θετικά στοιχεία, ο Özkula (2021, 71-73) επισημαίνει ότι ο όρος «Ψηφιακός Ακτιβισμός» ενέχει κινδύνους εννοιολογικής σύγχυσης, καθώς βασίζεται στη διάκριση ψηφιακού/φυσικού, παραγνωρίζοντας ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα οι δύο αυτές διαστάσεις συνυπάρχουν. Ο Ψηφιακός Ακτιβισμός έχει επίσης δεχθεί

³³ <https://www.in.gr/2024/02/28/greece/gsee-ypograpste-psifisma-gia-tin-apodosi-cythnon-gia-ta-tempi>

κριτική ως «clicktivism» ή «slacktivism», όροι που περιγράφουν μορφές επιφανειακής, ελάχιστης συμμετοχής, χαμηλής δέσμευσης χωρίς ουσιαστικό αντίκτυπο (Özkula, 2021).

Ωστόσο, παραδείγματα όπως το φεμινιστικό κίνημα #MeToo (Li et al., 2021) ή η ελληνική καμπάνια #cancel_efood (Vrikki & Lekakis, 2023) καταδεικνύουν ότι οι διαδικτυακές καμπάνιες, υπό κατάλληλες συνθήκες, έχουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας όσον αφορά τη συμμετοχή και την εμβέλεια. Η ψηφιακή συμμετοχή μπορεί να εξελιχθεί σε αυθεντική μορφή κοινωνικής πίεσης με άμεσα αποτελέσματα στον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα. Οι περιπτώσεις αυτές αποδεικνύουν ότι ο Ψηφιακός Ακτιβισμός μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης κοινωνικής αλλαγής, όταν συνδυάζεται με οργανωμένη δράση και κοινωνική απήχηση.

Ο Ψηφιακός Ακτιβισμός αξιοποιεί ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών και σημειωτικών πόρων για τη διαμόρφωση, υποστήριξη και διάδοση πολιτικών και κοινωνικών μηνυμάτων. Οι ακτιβιστές/τριες χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να ενισχύσουν τα μηνύματά τους, να συνδεθούν με ομοϊδεάτες/ισσες και να αμφισβητήσουν πράξεις επικοινωνίας που μεταφέρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Pereira-Kotze et al. 2020). Παράλληλα, στο πλαίσιο του Ψηφιακού Ακτιβισμού, η σημασία της πολυτροπικότητας (η χρήση πολλαπλών σημειωτικών τρόπων όπως εικόνα, γλώσσα, emoji, hashtags) έχει αναδειχθεί ως κρίσιμη (Pereira-Kotze et al., 2020· Xiong et al. 2019).

Πέρα από τις σημειωτικές πρακτικές, οι λεκτικές πρακτικές αποτελούν εργαλείο του Ψηφιακού Ακτιβισμού, συμβάλλοντας στην καταγγελία καταπιεστικών δομών και ιδεολογιών. Μέσα από τη γλώσσα, ασκείται κριτική σε θεσμούς, καταγγέλλονται διακρίσεις και αποδομούνται κυρίαρχοι Λόγοι που νομιμοποιούν την καταπίεση. Ταυτόχρονα, επιδοκιμάζονται πρακτικές και λόγοι που προωθούν την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ένταξη (Nartey, 2022).

2. Σύνδεση Ψηφιακού Ακτιβισμού με τον Γραμματισμό

Ο Γραμματισμός, στην παραδοσιακή του έννοια, ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον (Ντίνας, 2004). Ωστόσο, στις διαρκώς μεταβαλλόμενες πολιτισμικές και τεχνολογικές κοινωνίες του 21ου αιώνα, ο Γραμματισμός συνιστά ένα εργαλείο, απαραίτητο για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών δομών και για την ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις εστιάζουν σε κριτικές πρακτικές Γραμματισμού, οι οποίες δεν αντιμετωπίζουν τα κείμενα ως ουδέτερα, αλλά αναγνωρίζουν ότι φέρουν ιδεολογικά φορτία και αντικατοπτρίζουν σχέσεις εξουσίας, και παρέχουν τη δυνατότητα στα άτομα να παράγουν ισχυρά κείμενα που εναντιώνονται στις ανισότητες (Pandya et al., 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, ο Ψηφιακός Ακτιβισμός μπορεί να θεωρηθεί και ως πρακτική γραμματισμού. Η ικανότητα των ατόμων να αποκαλύπτουν τα υποκείμενα νοήματα

στα σύγχρονα πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα, να τα ανακατασκευάζουν και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτά αποτελεί θεμέλιο της ψηφιακής εποχής. Η ανάλυση των ψηφιακών λόγων μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή, μέσω της αμφισβήτησης της εξουσίας και των κυρίαρχων κοινωνικών κανόνων (Walters & Green, 2019).

Ο Κριτικός Γραμματισμός περιλαμβάνει τη δυνατότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να μετασχηματίζουν τα κοινωνικά νοήματα που παράγονται μέσω της γλώσσας, και κατ' επέκταση να συμβάλλουν στην αμφισβήτηση της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε αυτό το μοντέλο ενθαρρύνουν τις πολλαπλές οπτικές, τη σύνδεση με τις ζωές και τις ταυτότητες των μαθητών/τριών, και τη γλωσσική και κοινωνική ποικιλομορφία (Pandya et al., 2022).

Έτσι, ο Ψηφιακός Ακτιβισμός λειτουργεί ως ένα εργαλείο ενδυνάμωσης, ιδιαίτερα για περιθωριοποιημένες ταυτότητες και κοινότητες. Μέσω της πρόσβασης σε πλατφόρμες έκφρασης και συμμετοχής, άτομα που παραδοσιακά αποκλείονταν από τον δημόσιο λόγο αποκτούν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να αμφισβητήσουν. Όπως επισημαίνουν οι Stornaiuolo και Thomas (2017), η εμπλοκή σε ψηφιακές ακτιβιστικές πρακτικές επιτρέπει στα υποκείμενα να χρησιμοποιήσουν τον γραμματισμό ως μορφή αντίστασης.

3. Ψηφιακός Ακτιβισμός, Κριτικός Γραμματισμός & εκπαίδευση

Η ανάδυση του Ψηφιακού Ακτιβισμού μπορεί να επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται η κριτική σκέψη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να διαμορφώσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την κριτική ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη, η οποία περιλαμβάνει την ενημερωμένη συμμετοχή στον ψηφιακό δημόσιο λόγο (Gutiérrez-Ujaque, 2024).

Ο Ψηφιακός Ακτιβισμός, υπό αυτό το πρίσμα, συνιστά ένα ισχυρό πεδίο για την καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού, ενθαρρύνοντας την ενασχόληση των μαθητών/τριών με ποικίλα πολυτροπικά σημειωτικά συστήματα (εικόνες, hashtags, λεζάντες, βίντεο) και με τη νοηματοδότηση ζητημάτων όπως η κοινωνική αδικία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα και η συλλογική ευθύνη (Stornaiuolo & Thomas, 2017).

Ενδεικτικά, το κίνημα όπως το #δεν_έχω_οξυγόνο, που προέκυψε μετά την τραγωδία των Τεμπών, λειτουργεί ως ένας σημειωτικός πόρος για την ανάπτυξη κοινής ταυτότητας. Η ανάρτηση φωτογραφιών με συνθήματα, η συμμετοχή σε διαδικτυακά δημοψηφίσματα ή η δημιουργία οπτικού ακτιβιστικού περιεχομένου, ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ενεργού σχέσης με τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Martinez Sainz & Hanna, 2023· Stornaiuolo & Thomas, 2017). Η αξιοποίηση ψηφιακών ακτιβιστικών λόγων στην εκπαίδευση δύναται να προωθήσει την ανάπτυξη της κοινωνικής ενσυναίσθησης (Forero & Álvarez, 2019). Μέσα από τη μελέτη τέτοιων ψηφιακών

κινήματων, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια κριτική ιδιότητα του πολίτη, να κατανοήσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να καλλιεργήσουν μια ενεργή σχέση με τα κοινά (Gutiérrez - Ujaque, 2024). Επιπρόσθετα, παραδείγματα όπως τα κινήματα #JusticeForZack/Zackie και #MeTooGr προωθούν την ενδυνάμωση περιθωριοποιημένων κοινοτήτων, την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους, την καλλιτεχνική αντίσταση και τη δημιουργία αντι-αφηγήσεων που διεκδικούν ορατότητα και φωνή για τα σώματα και τις ταυτότητες που συχνά αποκλείονται από τον κυρίαρχο δημόσιο λόγο (Khan et al., 2024· McGimpsey et al., 2023).

Η κριτική προσέγγιση του Ψηφιακού Ακτιβισμού στο σχολικό πλαίσιο καλλιεργεί δεξιότητες όπως η ικανότητα διάκρισης της αλήθειας, η αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης, καθώς και το φιλτράρισμα της πληροφορίας (Gutiérrez-Ujaque, 2024· Martinez Sainz & Hanna, 2023). Παράλληλα, μέσα από την επαφή με ψηφιακά κείμενα κοινωνικών κινήματων, καλλιεργείται η ικανότητα αναγνώρισης της στοχοθεσίας και των σημειωτικών/γλωσσικών μηχανισμών των ψηφιακών λόγων, καθώς και η κριτική στάση απέναντι στα κείμενα όλων των ειδών (Stornaiuolo & Thomas, 2017). Η συσχέτιση της πληροφορίας με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών/τριών ενδυναμώνει την προσωπική τους εμπλοκή, ενώ η αποδοχή της διαφορετικής γνώμης και η κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ενισχύουν την ενσυναίσθηση (Khan et al., 2024· Forero & Álvarez, 2019).

Επιπρόσθετα, τα πολυτροπικά κείμενα Ψηφιακού Ακτιβισμού αποτελούν καίριες πηγές παιδαγωγικής αξιοποίησης. Τα οπτικά στοιχεία, όπως η επιλογή χρωμάτων, η τυπογραφία και οι εικόνες, ενισχύουν τη σημειωτική δύναμη του μηνύματος, τη συναισθηματική ανταπόκριση και την παρακίνηση για συμμετοχή (Ahaotu & Oshamo, 2023· Awopetu & Aseniserare, 2021). Η στρατηγική χρήση αυτών των στοιχείων μπορεί να μελετηθεί στο σχολείο όχι μόνο ως αισθητικό φαινόμενο, αλλά και για τη πρόκληση συναισθηματικής αντίδρασης (Ahaotu & Oshamo, 2023).

Η αξιοποίηση των κειμένων του Ψηφιακού Ακτιβισμού στην εκπαίδευση συνδέεται με την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή, την ενίσχυση της φωνής των μαθητών/τριών και την προώθηση της ισότητας και της συμμετοχής. Εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν σε κοινωνικά ζητήματα, όπως το έργο των Khan, Perren & Quintanilla (2024), δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές δράσεις, να υπερασπίζονται ανθρώπινα δικαιώματα, και να οικοδομούν κοινότητες συμμαχίας.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των περιθωριοποιημένων μαθητών/τριών και στην ανάδειξη της φωνής τους συνδέεται με την έννοια της «αντι-αφήγησης», δηλαδή τη δυνατότητα να δημιουργούν οι ίδιοι/ες τα δικά τους ψηφιακά κείμενα και να αμφισβητούν τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις. Όπως επισημαίνουν οι Stornaiuolo και Thomas (2017), μέσω της

χρήσης πολυτροπικών μέσων και της συλλογικής ψηφιακής έκφρασης, οι νέοι αναπτύσσουν μορφές πολιτισμικής αντίστασης και ορατότητας.

Ταυτόχρονα, η ενασχόληση με σύγχρονα ακτιβιστικά κινήματα, όπως το #MeToo, παρέχει έδαφος για εξερεύνηση νέων μορφών ακτιβισμού, οι οποίες συνδέουν την πολιτική δράση με την πολιτισμική έκφραση. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μπορούν να γίνουν ενεργοί ψηφιακοί πολίτες που δεν αρκούνται στην κατανάλωση περιεχομένου, αλλά παράγουν πολιτικό λόγο και διεκδικούν χώρο στον δημόσιο διάλογο (Martinez Sainz & Hanna, 2023· McGimpsey et al., 2023).

Η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα μπορεί να συνδεθεί με την αναγνώριση τεχνικών πειθούς, επαλήθευση της εγκυρότητας των πληροφοριών, αντίσταση στις ψευδείς ειδήσεις, αλλά και σύνδεση των πληροφοριών με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών (Gutiérrez-Ujaque, 2024). Η κριτική προσέγγιση των μηνυμάτων και των κειμένων επιτρέπει την ενσυνείδητη συμμετοχή στην πολιτισμική και πολιτική ζωή και ενισχύει την έκφραση στον ψηφιακό χώρο (Gutiérrez-Ujaque, 2024).

4. Συμπεράσματα

Η μελέτη του Ψηφιακού Ακτιβισμού σε συνάρτηση με τον κριτικό γραμματισμό αναδεικνύει τη δυναμική τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο Ψηφιακός Ακτιβισμός δεν αποτελεί απλώς μια νέα μορφή κοινωνικής δράσης, αλλά ένα εργαλείο ενδυνάμωσης, ιδιαίτερα για τις περιθωριοποιημένες ομάδες, επιτρέποντάς τους να αποκτήσουν ορατότητα και φωνή στον δημόσιο διάλογο. Ταυτόχρονα, ο Κριτικός Γραμματισμός καλλιεργεί τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση, την αμφισβήτηση και τον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η σύνδεση των δύο εννοιών στην εκπαιδευτική πράξη ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα κοινά και προάγει την ενσυναίσθηση. Μέσα από τη μελέτη ακτιβιστικών περιεχομένων, οι μαθητές/τριες αποκτούν τα εφόδια για να προσεγγίζουν κριτικά τις πληροφορίες, να αναγνωρίζουν τις ιδεολογίες και να παράγουν κοινωνικό και πολιτικό λόγο.

Επομένως, η ενσωμάτωση του Ψηφιακού Ακτιβισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, αποτελεί έναν στρατηγικό πυλώνα για την ανάπτυξη ενός σχολείου που θα προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και την ενεργό συμμετοχή.

Βιβλιογραφία

- Ahaotu, J. O. & Oshamo, O. A. (2023). A multimodal discourse analysis of selected social media posts on the #BlackLivesMatter protest. *Journal of Pragmatics and Discourse Analysis*, 4(1), 25–35.
- Amgott, N. (2018). Critical literacy in #DigitalActivism: Collaborative choice and action. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(5), 329–334.

- Awopetu, I. & Aseniserare, A. (2021). Visual communication for activism: The case of the EndSARS protests in Nigeria. In *4th International Academic Conference on Research in Social Science*, 78–87.
- Bennett, W. L. & Segerberg, A. (2013). *The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Chapman, K. (2016). *Digital activism: How social media prevalence has impacted modern activism*. (Master's thesis). University of Washington.
- Colon, V. (2016). Citizen journalist to activist: The language behind Black Lives Matter. *VCU Teaching and Learning Publications*, 1–19.
- Denning, D. (2001). Activism, hacktivism, and cyberterrorism: The internet as a tool for influencing foreign policy. In *Networks and netwars: The future of terror, crime and militancy* (pp. 239–288). Rand Corporation.
- Fakhrudin, A. & Haryanto. (2023). Digital literacy analysis of primary school students. *KnE Social Sciences*, 8(8), 13–22.
- Forero, N. A. & Álvarez, G. A. C. (2019). Education, activism and digital technologies: A systematic review. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1–14.
- Gutiérrez-Ujaque, D. (2024). Towards a critical digital literacy and consciousness in higher education: The emancipatory role of critical digital pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, 19(3), 337–371.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Εκδόσεις Κριτική.
- Khan, T., Perren, R. & Quintanilla, N. (2024). Voices against violence: Empowering students to address domestic terrorism through digital activism. *Marketing Education Review*, 34(4), 324–346.
- Li, M., Turki, N., Izaguirre, C. R., DeMahy, C., Thibodeaux, B. L. & Gage, T. (2020). Twitter as a tool for social movement: An analysis of feminist activism on social media communities. *Community Psychology*, 1–15.
- Martinez Sainz, G. & Hanna, P. (2023). Youth digital activism, social media and human rights education: The Fridays for Future movement. *Journal of Human Rights Education*, 6(1), 116–136.
- McGimpsey, I., Rousell, D. & Howard, F. (2023). A double bind: Youth activism, climate change, and education. *Educational Review*, 75(1), 1–8.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62.
- Mertig, A. G. (2004). Social movements and networks: Relational approaches to collective action. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 33(5), 578–579.
- Nartey, M. (2022). Centering marginalized voices: A discourse analytic study of the Black Lives Matter movement on Twitter. *Critical Discourse Studies*, 19(5), 483–499.

- Nichols, T. P., Smith, A., Bulfin, S. & Stornaiuolo, A. (2021). Critical literacy, digital platforms, and datafication. In J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (Eds.), *The handbook of critical literacies* (pp. 345–353). Routledge.
- Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (σσ. 193–206). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Özkula, S. M. (2021). What is digital activism anyway? *Journal of Digital Social Research*, 3(3), 60–84.
- Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A. & De Roock, R. S. (Eds.) (2022). *The handbook of critical literacies*. Routledge.
- Pereira-Kotze, C., Doherty, T. & Swart, R. (2020). Use of social media platforms by manufacturers to market breast-milk substitutes in South Africa. *BMJ Global Health*, 5(12).
- Powers, R. S., Vogeley, W. B., Krueger, C. & McCarthy, R. M. (1997). *Protest, power, and change: An encyclopedia of nonviolent action from ACT-UP to women's suffrage*. Routledge.
- Schuler, D. (2008). *Liberating voices: A pattern language for communication revolution*. MIT Press.
- Serpa, S. & Santos, A. I. (2020). Critical literacy and literacies. *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, 2(1), 18–23.
- Stephansen, H. C. (2017). Media activism as movement? Collective identity formation in the world forum of free media. *Media and Communication*, 5(3), 59–66.
- Stornaiuolo, A. & Thomas, E. E. (2017). Disrupting educational inequalities through youth digital activism. *Review of Research in Education*, 41(1), 337–357.
- Vrikki, P. & Lekakis, E. (2024). Digital consumers and platform workers unite and fight? The platformisation of consumer activism in the case of #cancel_efood in Greece. *Marketing Theory*, 24(1), 173–190.
- Walters, L. & Green, M. R. (2019). Building critical digital literacy through digital storytelling in teacher education. In A. Moutsios-Rentzos (Eds), *Proceedings* (p. 477).
- Xiong, Y., Cho, M. & Boatwright, B. (2019). Hashtag activism and message frames among social movement organizations: Semantic network analysis and thematic analysis of Twitter during the #MeToo movement. *Public Relations Review*, 45, 10–23.

AI στην Εκπαίδευση: Δημιουργία AI Βοηθού για Μαθητές

Μαρία Αικατερίνη Ασωνίτη, Άννα Δέδε, Φιοντόρ Κερίμι, Άννα Μαρία Κωστάκη

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) βρίσκει ολοένα και περισσότερες εφαρμογές στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, όπου μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά στη διδασκαλία. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης ως εργαλείο μάθησης, μέσω της ανάπτυξης ενός "Ψηφιακού Βοηθού AI" με τη γλώσσα προγραμματισμού "Python". Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένα "Chatbot", το οποίο αντλεί πληροφορίες τόσο από το "ChatGPT", όσο και από επιλεγμένα κείμενα και ιστοσελίδες, με σκοπό τη διδασκαλία των φυσικών φαινομένων της Τήξης και Πήξης σε μαθητές Πέμπτης Δημοτικού. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν μέσω διαλόγου, θέτοντας ερωτήσεις, εκφράζοντας απορίες και λαμβάνοντας εξατομικευμένες απαντήσεις και παραδείγματα. Η δωρεάν έκδοση του συστήματος, ωστόσο, έχει περιορισμούς στον αριθμό των ερωτήσεων που μπορούν να υποβληθούν, καθώς η σύνδεση με το "ChatGPT" έχει υλοποιηθεί μέσω "API keys", τα οποία διαθέτουν συγκεκριμένα όρια χρήσης. Παρά τις τεχνικές αυτές προκλήσεις, το "chatbot" διατηρεί τη διαλογική αλληλεπίδραση, ενισχύοντας τη κριτική σκέψη και τη διερευνητική μάθηση. Η εφαρμογή αυτού του Ψηφιακού Βοηθού στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας καινοτόμου, συμμετοχικής και διασκεδαστικής εμπειρίας μάθησης, γεφυρώνοντας την τεχνολογία με τη σύγχρονη παιδαγωγική και παρέχοντας νέες δυνατότητες εξατομικευμένης εκπαίδευσης.

Λέξεις – κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Ψηφιακός Βοηθός, Τήξη και Πήξη, Εξατομικευμένη Μάθηση

0. Εισαγωγή

Το έργο που αναλάβαμε αφορά την κατασκευή ενός Βοηθού Τεχνητής Νοημοσύνης ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια της τήξης και της πήξης. Το chatbot προγραμματίστηκε με τη βοήθεια της γλώσσας προγραμματισμού Python έτσι, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού μέσω αυτού του συνδέσμου: <https://doriiod2.pythonanywhere.com/>

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο μαθητής και η μαθήτρια που αξιοποιεί το chatbot που δημιουργήσαμε κατά τη διδασκαλία του κεφαλαίου της φυσικής σχετικά με τη θερμότητα, πετυχαίνουν πληθώρα στόχων βασισμένων στην ταξινομία στόχων του Bloom (Bloom, 1994).

1.1 Γνωστικοί στόχοι

- Αναγνωρίζει και περιγράφει βασικά φυσικά φαινόμενα, όπως η τήξη και η πήξη.
- Εξηγεί τις αλλαγές κατάστασης της ύλης μέσω παραδειγμάτων της καθημερινότητας.
- Χρησιμοποιεί τον ψηφιακό βοηθό για να διατυπώσει ερωτήσεις και να ανακτήσει πληροφορίες σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα.
- Αναλύει τις απαντήσεις που λαμβάνει από το chatbot και αξιολογεί την εγκυρότητά τους.
- Εφαρμόζει τη νέα γνώση σε απλά πειράματα ή υποθετικά σενάρια.

1.2 Συναισθηματικοί στόχοι

- Δείχνει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων στη μάθηση.
- Εκφράζει με άνεση απορίες και ερωτήματα στον ψηφιακό βοηθό χωρίς φόβο αποτυχίας.
- Επιδεικνύει θετική στάση απέναντι στη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης.
- Αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία εξερεύνησης και προσωπικής ενδυνάμωσης.

1.3 Ψυχοκινητικοί στόχοι

- Αναπτύσσει εμπιστοσύνη στις δικές του δυνατότητες για εξερεύνηση και επίλυση προβλημάτων.
- Ενισχύει την αυτοεκτίμησή του μέσω της επιτυχούς αλληλεπίδρασης με το chatbot και της κατανόησης των εννοιών.
- Ρυθμίζει το άγχος του απέναντι σε τεχνολογικά μέσα, αντιλαμβανόμενος/η τον ψηφιακό βοηθό ως υποστηρικτικό εργαλείο.
- Καλλιεργεί δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, συγκέντρωσης και αυτορρύθμισης κατά την επικοινωνία με το σύστημα.
- Συνεργάζεται και επικοινωνεί με τους συμμαθητές του με αφορμή τις απαντήσεις που έλαβε, ενισχύοντας τη συναισθηματική αλληλεπίδραση.

2. Μεθοδολογία

Όσον αφορά την κατασκευή του chatbot και δεδομένης της έλλειψης γνώσεων προγραμματισμού χρειαστήκαμε την βοήθεια ενός δωρεάν AI chatbot, του Deepseek. Από την άλλη, για την εξασφάλιση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος επιλέξαμε το μάθημα που πραγματοποιεί ο βοηθός AI που δημιουργήσαμε να διαδραματίζεται σε βήματα, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω:

Βήμα πρώτο: Συστάσεις και χαιρετισμοί.

Βήμα δεύτερο: Προσπάθεια προσέγγισης του παιδιού και πρόκλησης του ενδιαφέροντός του για το επερχόμενο μάθημα.

Βήμα τρίτο: Το μάθημα ξεκινά με την αναφορά σε ένα παράδειγμα ύπαρξης του φαινομένου από την καθημερινότητα.

Βήμα τέταρτο: Τώρα είναι η σειρά του χρήστη να αναδείξει τις γνώσεις του και την παρατηρητικότητα του, καθώς καλείται να δώσει ένα σχετικό παράδειγμα από την καθημερινή ζωή. Το chatbot δίνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Βήμα πέμπτο: Τώρα γίνεται η αποκάλυψη του επιστημονικού ονόματος του φυσικού φαινομένου. Και ο χρήστης ερωτάται αν γνωρίζει σχετικές πληροφορίες.

Βήμα έκτο: Στη συνέχεια δίνεται ο ορισμός έτσι όπως υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος. Για την τήξη "Τήξη ονομάζεται η φυσική διαδικασία κατά την οποία ένα στερεό υλικό αλλάζει φυσική κατάσταση και μετατρέπεται σε υγρό. Κάθε στερεό σώμα μετατρέπεται σε υγρό σε μια συγκεκριμένη θερμοκρασία, η οποία ονομάζεται θερμοκρασία τήξης και παραμένει σταθερή όσο διαρκεί η τήξη". Ή για την πήξη δώσε αυτόν τον ορισμό "Πήξη ονομάζεται η φυσική διαδικασία κατά την οποία ένα υγρό αλλάζει φυσική κατάσταση και μετατρέπεται σε στερεό. Κάθε υγρό σώμα μετατρέπεται σε στερεό σε μία συγκεκριμένη θερμοκρασία η οποία ονομάζεται θερμοκρασία πήξης και διατηρείται σταθερή όσο διαρκεί η πήξη".

Βήμα έβδομο: Τώρα ο/η μαθητής/τρια μπορεί να εκφράσει απορίες και το chatbot είναι πρόθυμο να επεξηγήσει με απλούστερα λόγια.

Βήμα όγδοο: Ζητά από τον χρήστη να εξηγήσει το αρχικό παράδειγμα που έδωσε το AI εργαλείο, σύμφωνα με τον ορισμό που μόλις έμαθε.

Βήμα ένατο: Φτιάχνει ερωτήσεις για τον μαθητή με τις εναλλακτικές ιδέες που έχουν οι μαθητές πάνω στην τήξη και την πήξη με σκοπό να δει αν έχουν εναλλακτικές ιδέες πάνω στο φαινόμενο, δηλαδή πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να ξεπεράσει τις παρανοήσεις του πάνω στην τήξη ή την πήξη. Επίσης κάνει ερωτήσεις κατανόησης και ανάλογα με τις απαντήσεις του μαθητή, του δίνει ανατροφοδότηση προσθέτοντας στην απάντησή του επιπλέον πληροφορίες για το φαινόμενο

που μελετάται. Αξιοποιούνται πληροφορίες από αυτές τις πηγές:

https://users.sch.gr/dimylonaki/mathimata_fisiki_tixi_pixi.html

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2190/Fysika_E-Dimotikou_html-empl/index_5.html

Βήμα δέκατο: Επαναλαμβάνει όλη τη διαδικασία και για το άλλο φαινόμενο.

Βήμα ενδέκατο: Κουίζ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και για τα δύο φαινόμενα. Συνολικά οι ερωτήσεις πρέπει να είναι 10.

Στο τέλος ανακοινώνεται το σκορ του μαθητή, συνοδευόμενο από όμορφα σχόλια. Αν πετύχει από 8/10 και πάνω, τότε το μάθημα έχει ολοκληρωθεί όμως αν πετύχει λιγότερα, τότε πρέπει να τον ρωτηθεί για το τι δεν κατάλαβε, ώστε να τον βοηθήσει να καταλάβει.

3. Αποτελέσματα

Το τελικό προϊόν είναι ένας ψηφιακός βοηθός τεχνητής νοημοσύνης ο οποίος μπορεί να διδάξει το μάθημα της Φυσικής, στην συγκεκριμένη περίπτωση με εξειδίκευση στην τήξη και πήξη, ξεκινώντας από παραδείγματα του φαινομένου στην καθημερινότητα. Το chatbot έχει προγραμματιστεί έτσι ώστε τα μηνύματα στα οποία θα απαντά, να έχουν σχέση μόνο με το μάθημα της τήξης και της πήξης ενώ δεν απαντά σε οτιδήποτε άλλο. Ακόμη, η σύνδεση του μαθήματος των Φυσικών με τις εφαρμογές των φαινομένων που μελετώνται στην καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχία τους και το Chatbot μας υπακούει σε αυτήν την φιλοσοφία. Επιπλέον, ο ψηφιακός βοηθός τεχνητής νοημοσύνης διαθέτει κάθε προθυμία για να εξηγήσει όσες φορές χρειαστεί το ίδιο πράγμα, λύνει απορίες και συμβάλλει στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών.

4. Συζήτηση

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία αυτού του ψηφιακού βοηθού τεχνητής νοημοσύνης δεν αποσκοπεί στην αντικατάσταση του/της ανθρώπου-εκπαιδευτικού αλλά για την υποστήριξή του εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, κυρίως όσον αφορά τα ζητήματα ανεπάρκειας χρόνου και την ανταπόκριση στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, ο ίδιος ψηφιακός βοηθός τεχνητής νοημοσύνης που δημιουργήσαμε επιδέχεται βελτιώσεις, κυρίως στο κομμάτι εξαγωγής πληροφοριών, δηλαδή στην μορφή με την οποία θα παρουσιαστεί η απάντηση του chatbot. Αυτήν τη στιγμή, η προσφορά πληροφοριών γίνεται μόνο μέσω κειμένου, εξαιτίας του υψηλού κόστους συμπίεσης άλλων μορφών (εικόνα, ήχος, βίντεο) και της περιορισμένης τεχνολογίας.

5. Επίλογος

Η ανάπτυξη του ψηφιακού βοηθού που παρουσιάστηκε στην εργασία αυτή αποτελεί ένα πρώτο βήμα προς την αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Μέσα από μια απλή αλλά λειτουργική εφαρμογή, δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να γνωρίσουν έννοιες της φυσικής με τρόπο διαδραστικό και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Αν και υπάρχουν τεχνικές δυσκολίες και περιθώρια βελτίωσης, η εμπειρία έδειξε ότι τέτοια εργαλεία μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία, να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να υποστηρίξουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην τάξη δεν είναι αυτοσκοπός· όταν όμως εντάσσεται με στόχο και παιδαγωγικό σχεδιασμό, μπορεί να φέρει ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τη γνώση.

Βιβλιογραφία

Bloom, B. S. (1994). Reflections on the development and use of the taxonom. In K. Rehage, Rehage, K. J., L. W., Anderson, L. A. Sosniak, L. A (Eds.). *Bloom's taxonomy*:

A forty-year retrospective. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 93 (2). Chicago: National Society for the Study of Education.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (χ.χ.). *Φυσικά Ε' Δημοτικού: Θερμότητα – Τήξη–Πήξη.* Ψηφιακό Σχολείο

https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2190/Fysika_E-Dimotikou_html-empl/index_5.html

Users.sch.gr. (χ.χ.). *Φυσική Ε' Δημοτικού: Τήξη - Πήξη.*

https://users.sch.gr/dimylonaki/mathimata_fisiki_tixi_pixi.html

Επαναπροσδιορίζοντας τη Διδασκαλία της Ιστορίας: Ζωντανεύοντας το παρελθόν με την τεχνητή νοημοσύνη

Θωμάς Θεοχάρης

Περίληψη

Η τεχνητή νοημοσύνη προβάλλει σήμερα ως παράγοντας που μετασχηματίζει τη διδασκαλία της Ιστορίας. Πολύ συχνά χρησιμοποιείται ως πηγή δεδομένων, ωστόσο έχει πολύ περισσότερα να προσφέρει, εάν αξιοποιηθεί ως εργαλείο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση πρακτικών, καθώς και η διαμόρφωση προτάσεων για τη χρήση της στη δημιουργία εικονικών συνεντεύξεων με ανθρώπους του παρελθόντος, προσφέροντας μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση. Στη διερεύνηση που επιχειρείται εδώ, αναλύονται ερωτήματα που έθεσαν μαθητές/τριες Β΄, Γ΄ και Ε΄ δημοτικού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο επίπεδο της κριτικής ανάλυσης που επιτυγχάνεται για την κάθε ηλικιακή ομάδα, εξετάζοντας την ικανότητα διατύπωσης ερωτήσεων. Παράλληλα, εξετάζονται τα στάδια διδασκαλίας, στα οποία μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος αυτή, καθώς αξιοποιήθηκε τόσο ως μέσο προσέγγισης των πρότερων γνώσεων των μαθητών/τριών, όσο και ως εργαλείο εμβάθυνσης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και ως στρατηγική αξιολόγησης. Η συνέχιση της έρευνας σε αυτό το πεδίο έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τον τρόπο με τον οποίο η ιστορία θα διδάσκεται στα επόμενα χρόνια.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία ιστορίας, τεχνητή νοημοσύνη, δημοτικό

0. Εισαγωγή

Η τεχνολογία διαδραματίζει ολοένα και σημαντικότερο ρόλο στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση δημιουργικών και πρωτότυπων μαθησιακών εμπειριών. Η ουσιαστική ενσωμάτωσή της, ωστόσο, απαιτεί συνειδητή παιδαγωγική αξιολόγηση και κριτική ικανότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Η χρήση των μοντέλων γλωσσικής επεξεργασίας επιτρέπει τη δημιουργία ρεαλιστικών προσομοιώσεων προσώπων του παρελθόντος. Οι μαθητές/τριες μπορούν να διατυπώνουν ερωτήσεις και να λαμβάνουν “αληθοφανείς” απαντήσεις. Αυτό ακριβώς το στοιχείο τη μη απολύτως τεκμηριωμένης απάντησης ενισχύει την ικανότητα ανάλυσης, σύγκρισης και αξιολόγησης των δοθέντων πληροφοριών. Στο παρόν παράδειγμα εξετάζεται η καθημερινή ζωή στο παρελθόν, οπότε και δίνεται η δυνατότητα να αναδειχθούν διαφορετικές πτυχές της ιστορίας σε αντιπαραβολή με την έως τώρα επίσημη αφήγηση. Όσον αφορά στα παιδαγωγικά οφέλη, πρωτίστως, και όπως ήδη αναφέρθηκε, σημειώνεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς οι

μαθητές/τριες δεν απομνημονεύουν πληροφορίες, αλλά αναλύουν και ερμηνεύουν τις απαντήσεις της τεχνητής νοημοσύνης, εντοπίζουν πιθανές αντιφάσεις και αξιολογούν την εγκυρότητα των λεγομένων. Παράλληλα, η -εικονική- αλληλεπίδραση με “ζωντανούς” χαρακτήρες, μέσω βιωματικής εμπειρίας ενισχύει την ενσυναίσθηση, διευκολύνοντας την κατανόηση των συνθηκών ζωής του παρελθόντος. Η χρήση της αυτή εγείρει προκλήσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές/τριες θα πρέπει πάντα να συνυπολογίζουν την επιστημονική εγκυρότητα των απαντήσεων και τους κινδύνους αναχρονιστικής ανάγνωσης του παρελθόντος.

Παρά τη ραγδαία ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, η ερευνητική ενασχόληση μαζί της παραμένει περιορισμένη, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη περαιτέρω μελέτης. Ειδικότερα, ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών, φαίνεται πως αυτή δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί επαρκώς, οπότε απουσιάζει μία εις βάθος προσέγγιση.

Θα πρέπει, ακόμη, να συνυπολογιστεί πως πολλοί/ες εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες ή έμπειροι/ες στην ενσωμάτωση αυτού του είδους της τεχνολογίας στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ενώ και αυτό θα πρέπει να μελετηθεί. Ένα μεγάλο μέρος του προβλήματος θα μπορούσε να πηγάζει από το γεγονός ότι παραμένει θεσμικά αδιευκρίνιστο, τουλάχιστον μέχρι στιγμής, ήτοι δεν συνοδεύεται από συγκεκριμένες νομοθετικές ρυθμιστικές προβλέψεις. Το ότι η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης και το νομικό πλαίσιο που τη διέπει παραμένει ακόμη υπό διαμόρφωση λειτουργεί -πιθανά- ως ανασταλτικός παράγοντας για τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να το προσαρτήσουν στις διδακτικές τους πρακτικές.

Τα ζητήματα αυτά είναι κρίσιμα και η ιστορική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική, καθώς προτείνεται για μια λεπτή -ή και επικίνδυνη- ισορροπία μεταξύ επιστημονικής ακεραιότητας και μιας καινοτομίας με προσαρμοσμένα -ενδεχομένως πλασματικά- αληθοφανή και υποθετικά, αλλά μη πραγματικά, χαρακτηριστικά. Το στοιχείο αυτό εγείρει νέα διλήμματα για την ανάπτυξη γλωσσικών μοντέλων, που θα είναι περισσότερο προσαρμοσμένα στις ανάγκες της ιστορικής εκπαίδευσης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει εισέλθει στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους (Daskalaki et al. , 2024). Σύμφωνα με την UNESCO (2024, p. 24) -και στις κατευθυντήριες γραμμές που δίνει για την παραγωγική τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση και την έρευνα- *«τα σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες για να κατανοήσουν τα πιθανά οφέλη και τους κινδύνους της ΤΝ, συμπεριλαμβανομένου της GenAI, για την εκπαίδευση»*. Στις ίδιες κατευθυντήριες οδηγίες (UNESCO, 2024, 32), που παρέχονται για την επίτευξη μιας ανθρωποκεντρικής διάστασης, επισημαίνεται πως *«η ανάπτυξη δεξιοτήτων ΤΝ*

μεταξύ των εκπαιδευομένων είναι το κλειδί για την ασφαλή, ηθική και ουσιαστική χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση και πέραν αυτής».

Οι αλλαγές που έρχονται στην εκπαίδευση μέσα από την ενσωμάτωσή της μπορεί να έχουν τόσο θετικό, όσο και αρνητικό πρόσημο, όπως η προσαρμογή στα στυλ και τις δυνατότητες μάθησης, στον τρόπο ανατροφοδότησης, στην εξατομικευμένη υποστήριξη ή, αντίθετα, την ύπαρξη μεροληψίας, κινδύνων ως προς την ασφάλεια, τη διαιώνιση προκαταλήψεων και ανισοτήτων και την υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών (Καρrouzis, 2024). Μάλιστα, και πάλι από την UNESCO (2024) ένας από τους κινδύνους που θίγονται σχετίζεται με την παραβίαση των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Τα μοντέλα αυτά αξιοποιούν πληροφορίες που αντλούνται από διάφορες διαδικτυακές πηγές, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιούνται οι σχετικές άδειες των δημιουργών τους. Η πρακτική αυτή εγείρει σοβαρές ανησυχίες, ενώ επί του παρόντος εκκρεμούν δικαστικά σχετικές υποθέσεις σε διεθνές επίπεδο.

Ο Καρrouzis αναφέρει πως η σωματική μαιευτική μέθοδος, βασισμένη στην ερώτηση, επιδιώκει να υπερβεί τη μηχανιστική μετάδοση πληροφοριών. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με την τεχνητή νοημοσύνη διαδραματίζει όλο και περισσότερο κεντρικό ρόλο, ανακύπτει ο κίνδυνος οι μαθητές/τριες να υιοθετήσουν μία παθητική στάση, σε βάρος του στοχαστικού διαλόγου. Αν και η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει εργαλεία επεξεργασίας δεδομένων, δεν δύναται (ακόμη) να υποκαταστήσει τον ανοιχτό, παιδευτικό διάλογο που ενθαρρύνει την κριτική σκέψη (Καρrouzis, 2024). Για τον λόγο αυτό καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω εξάσκηση με τα μοντέλα αυτά, ώστε να προσεγγίζονται κριτικά τα δεδομένα που αυτά παρέχουν. Το γεγονός ότι το παραγόμενο περιεχόμενο συχνά παρουσιάζεται με μορφολογική αρτιότητα και πειστική διατύπωση, παρά το ότι μπορεί να εμπεριέχει σφάλματα ή προκαταλήψεις, εντείνει τον κίνδυνο παραπλάνησης, ιδίως σε νεότερα άτομα με περιορισμένες προϋπάρχουσες γνώσεις (UNESCO, 2024).

Οι Τσιούκας & Κώστας (2025) αναλύοντας τη σχετική βιβλιογραφία καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν όχι μόνο τη βασική κατανόηση των αρχών της τεχνητής νοημοσύνης, αλλά και την παιδαγωγική και ηθική επάρκεια, ώστε η χρήση τους να παραμένει εντός δεοντολογικών ορίων. Από την άλλη, η εφαρμογή της δεν απορρίπτεται ούτε στην προσχολική εκπαίδευση, αφού κι εκεί εντοπίζονται θετικά αποτελέσματα, εντός ενός λελογισμένου πλαισίου και πάντα με παιδαγωγικούς όρους (Λυτσιούση, 2025). Κατά τον Καρrouzi (2024, p. 5) «[...] τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης πρέπει να σχεδιάζονται με τρόπους που ενθαρρύνουν την περιέργεια, την εξερεύνηση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση». Σε μία τέτοια λογική, και οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται για να συμπεριλαμβάνουν την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά.

Η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία εικονικών ιστορικών συνεντεύξεων μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μια τεχνολογική καινοτομία, αλλά θα

πρέπει να συντελέσει πρωτίστως ένα παιδαγωγικό εργαλείο υψηλής δυναμικής. Το πρώτο στοιχείο που αναδεικνύεται είναι αυτό της ενεργοποίησης της πρότερης γνώσης των μαθητών/τριών και της αναγνώρισης των σημείων που ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάσει. Σύμφωνα με τον Mattozzi (2006) η αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές των παιδιών, εντάσσοντας τη νέα γνώση σε ένα νοηματικό πλαίσιο οικείο στα ίδια, ώστε να διευκολύνεται η αφομοίωση και ο αναστοχασμός.

Επιπλέον, μέσα από την ενσωμάτωση πρακτικών που εντάσσουν, αφενός την τεχνητή νοημοσύνη και αφετέρου τη μελέτη της καθημερινότητας των ανθρώπων του παρελθόντος, δίνεται η δυνατότητα ανάδειξης θεματικών που υποεκπροσωπούνται στο επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών. Η Sebba (2000, 45&47) επισημαίνει ότι ένα από τα βασικά ζητήματα που τίθενται στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης είναι το κατά πόσον η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να επικεντρώνεται σε σημαντικές προσωπικότητες ή στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, υποστηρίζοντας πως «*η Ιστορία που μπορεί να μάθει κανείς μελετώντας την ζωή των απλών καθημερινών ανθρώπων είναι εξίσου χρήσιμη*». Οι Κόκκινος & Γατσωτής (2007) χαρακτηρίζουν τα Προγράμματα Σπουδών της ελληνικής εκπαίδευσης ως ανελαστικά. Επισημαίνουν, επιπλέον, την ύπαρξη επιστημολογικών, ιστοριογραφικών, και αξιακών ασυνεχειών στα σχολικά εγχειρίδια. Οι Beane & Apple (2007) τονίζουν ότι τα Προγράμματα Σπουδών λειτουργούν ως μηχανισμοί επιβεβαίωσης της κυρίαρχης πολιτισμικής αφήγησης, αποκλείοντας ή περιθωριοποιώντας εναλλακτικές “φωνές” και κοσμοαντιλήψεις. Κατ’ επέκταση, το Πρόγραμμα Σπουδών κάθε χώρας αντανακλά, σε μεγάλο βαθμό, την ιδεολογία, την οικονομική της δομή, αλλά και το αξιακό της σύστημα (Φλουρή, 1997).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι αυτό της καλλιέργειας μεταγνωστικών και ερευνητικών δεξιοτήτων. Η ουσιαστική γνώση της Ιστορίας δεν ταυτίζεται με την απλή απομνημόνευση ονομάτων και χρονολογιών. Αντιθέτως, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τη δηλωτική στη διαδικαστική γνώση, στο πλαίσιο μιας διδακτικής προσέγγισης που αναγνωρίζει την κατανόηση, την ερμηνεία και τη διαχείριση ιστορικών εννοιών ως βασικές δεξιότητες του ιστορικού γραμματισμού (Κόκκινος, 2006).

Στόχος της όλης προσπάθειας είναι η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τις πηγές και μέσω αυτού η ενίσχυση του ιστορικού γραμματισμού. Ο/Η κάθε/καθεμιά μαθητής/τρια σημαντικό είναι να επιλέγει να “φωτίσει” διαφορετικές πτυχές από την επίσημη αφήγηση, να δοθεί έμφαση στον καθημερινό άνθρωπο και να ωθηθεί η ορατότητα των “αφανών υποκειμένων” της Ιστορίας, προωθώντας έτσι την “ιστορία από τα κάτω”. Η “ιστορία από τα κάτω”, στρέφει το ενδιαφέρον από τις μεγάλες και γνωστές προσωπικότητες προς τα απλά πρόσωπα του παρελθόντος (Shaw, 2022). Η προσέγγιση αυτή δεν προϋποθέτει απαραίτητα την υιοθέτηση διαφορετικής μεθοδολογίας, αλλά -μάλλον- προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο διατύπωσης

ερωτημάτων. Μέσω αυτών των ερωτημάτων, αναδεικνύονται αφηγήματα εναλλακτικά και, συχνά, ανταγωνιστικά προς τα κυρίαρχα, που -κατά παράδοση- υπήρξαν περιορισμένα, διαμεσολαβημένα και ενταγμένα σε δομές εξουσίας (Renault, 2020).

Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά θα πρέπει να γίνουν κοινωνοί της μεθοδολογίας του/της ιστορικού και να λειτουργούν και τα ίδια ως με τον τρόπο αυτό. Εξίσου κρίσιμο είναι το γεγονός -και λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν ήδη- ότι οι καθημερινές ιδέες των μαθητών/τριών, εφόσον δεν τύχουν της δέουσας παιδαγωγικής προσοχής, ενδέχεται να μην αποτελέσουν εμπόδιο μόνο ως προς την κατανόηση του τι συνιστά παρελθόν, αλλά και ως προς την κατανόηση της ίδιας της επιστήμης, παρεμποδίζοντας την υιοθέτηση της ιστορικής μεθοδολογίας και της επιστημονικής σκέψης (Κουσερή, 2015· Shemilt, 1983).

2. Μέθοδος εφαρμογής της διδακτικής πρακτικής

Στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας, ζητήθηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025 από μαθητές και μαθήτριες της Β΄, Γ΄ και Ε΄ τάξης να “πάρουν συνέντευξη” από “πρόσωπα” του παρελθόντος που αυτοί/ες θα επέλεγαν. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ειπωθεί και να υπογραμμιστεί πως η παρούσα διδακτική πρόταση, όπως αυτή εφαρμόστηκε, δεν εντάσσεται στο πλαίσιο κάποιας ποιοτικής ή ποσοτικής έρευνας, ωστόσο η εμπειρία που προέκυψε λειτούργησε ως πεδίο γέννησης ερωτημάτων και προβληματισμών, που αξίζουν να διερευνηθούν περαιτέρω στο πλαίσιο μιας εμπεριστατωμένης επιστημονικής μελέτης.

Το ενδιαφέρον, εδώ, ήταν τόσο ως προς την επιλογή των προσώπων από την πλευρά των μαθητών/τριών, όσο και το είδος των ερωτημάτων που τελικά θα έθεταν, όπως παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη συνέχεια.

2.1 Ανάλυση ερωτημάτων μαθητών/τριών Β΄ τάξης

Οι μαθητές/τριες της Β΄τάξης επέλεξαν να “πάρουν συνέντευξη” από έναν άνθρωπο του Τιτανικού. Μάλιστα, αυτό έγινε δύο φορές. Πριν τη διδασκαλία του θέματος επέλεξαν τον καπετάνιο, ενώ μετά τη διδασκαλία από έναν άνθρωπο που σώθηκε από το ναυάγιο. Επιπρόσθετα, επέλεξαν έναν πειρατή που δρούσε την περίοδο της αρχαιότητας και από μία σκλάβα από την Αρχαία Ελλάδα.

Στην πρώτη, λοιπόν, περίπτωση -αυτή του καπετάνιου- η τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε για να έρθουν στην επιφάνεια οι πρότερες γνώσεις τους για το θέμα. Όπως παρατηρήθηκε, και καθώς οι πληροφορίες που προέρχονταν -κυρίως- από κινηματογραφικές ταινίες, οι ερωτήσεις ήταν χρονικής τοποθέτησης (όπως: «Όταν βυθίστηκε ο Τιτανικός ήταν μέρα ή νύχτα;»), ενώ κάποιες από αυτές είχαν κάποιου είδους ηθικής ή συναισθηματικής εμπλοκής (για παράδειγμα: «Ήρθαν ποτέ να σας ψάξουν;», «Τους πήγαν σε νοσοκομείο;», «Το πλήρωμα και εσύ επιζήσατε;»). Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως δεν έχουν “βάθος” και απλώς φαίνεται να μετατρέπουν τις πληροφορίες που ήδη ξέρουν σε ερωτήσεις με αυτονόητη την

απάντηση. Ωστόσο, υπάρχουν μεταξύ τους και κάποιες που, σε μία πρώτη μορφή, αναζητούν αιτιακές σχέσεις (*«Αφού είδες το παγόβουνο, γιατί δεν γύριες το τιμόνι;»*, *«Πόση ώρα χρειαζόταν για να σταματήσει πριν χτυπήσει;»*). Και πάλι, όμως, δίνεται η εντύπωση πως η τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιείται ως ένα μέσο για την αναζήτηση πληροφοριών.

Όταν μελετήθηκε το ζήτημα και οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με σχετικές πληροφορίες, μελέτησαν βιβλία και πρωτογενής πηγές, τους/τις ζητήθηκε εκ νέου να θέσουν ερωτήματα σε κάποιο “άτομο”, και, όπως ήδη αναφέρθηκε, επέλεξαν έναν επιζήσαντα. Εδώ οι ερωτήσεις, όμως, είναι εντελώς διαφορετικές. Εστιάζουν περισσότερο στο συναίσθημα (*«Πώς ένιωσες όταν χτυπήσατε στο παγόβουνο;»*, *«Πώς ένιωσες όταν άρχισε να βουλιάζει το πλοίο;»*, *«Χωρέσατε όλοι στο “Καρπάθια”; Πώς ένιωσες εκεί;»*, *«Μπορείς να μου πεις μια ιστορία για έναν άνθρωπο που σε συγκίνησε πολύ εκείνο το θράδυ;»*). Μπορεί και πάλι να εμπεριέχουν μία απλότητα και συχνά να έχουν αυτονόητη απάντηση, αλλά εστιάζουν στον άνθρωπο και τα βιώματά του. Δεν πρέπει, όμως, να λησμονείται και η ηλικία των μαθητών/τριών και πως ουσιαστικά δεν έχουν διδαχθεί ακόμη την Ιστορία ως ένα ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, εντοπίστηκαν και κάποιες ερωτήσεις, όπου με πολύ απλό τρόπο αναζητούν αιτιακές σχέσεις (*«Γιατί πήγες ταξίδι εκείνη την εποχή που είχε παγόβουνα και δεν περίμενες να πας μετά;»*, *«Γιατί διάλεξες να πας με τον Τιτανικό;»*, *«Γιατί πήγες στη Νέα Υόρκη;»*). Τέλος, προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση η ερώτηση ενός/μιας μαθητή/τριας που έχει αναστοχαστικό περιεχόμενο (*«Θες να πεις κάτι άλλο που δεν θυμόμαστε να σε ρωτήσουμε;»*).

Αντίστοιχα, στην περίπτωση του “πειρατή από την αρχαιότητα” οι ερωτήσεις έφεραν τα ίδια χαρακτηριστικά, ενώ εντοπίστηκαν περιπτώσεις που κινούνταν μεταξύ μύθου και πραγματικότητας (*«Γιατί μερικοί από εσάς φορούσατε κάλυμμα στο μάτι;»*, *«Είναι αλήθεια ότι βρίσκατε χρυσάφι;»*). Σε άλλες περιπτώσεις εντοπίζονται ηθικά και κοινωνικά ζητήματα (*«Ήταν όλοι οι πειρατές σκληροί;»*, *«Νοιάζουν οι αρχηγοί για το πλήρωμά τους;»*, *«Ήταν παράνομο να είσαι πειρατής;»*). Τέλος, μερικά από τα ερωτήματα είχαν βιογραφικό χαρακτήρα (*«Πόσο χρονών είσαι;»*, *«Ως πότε ήσουν πειρατής;»*, *«Σου αρέσει που είσαι πειρατής;»*).

Αλλά και στην περίπτωση της “σκλάβας από την Αρχαία Ελλάδα” εντοπίστηκαν ερωτήσεις ενσυναίσθησης (*«Προσπαθούσες να ξεχάσεις ότι είχες οικογένεια;»*, *«Τους ένοιαζε όταν διψούσες;»*, *«Πονούσες όταν κοιμόσουνά κάτω;»*), ερωτήσεις αναζήτησης αιτιακών σχέσεων (*«Γιατί υπήρχαν σκλάβες;»*) και ερωτήσεις με βιογραφικό χαρακτήρα (*«Πήγαινες στο σχολείο πριν γίνεις σκλάβα;»*, *«Θα ήθελες να πας σχολείο;»*, *«Πόσα χρόνια έμεινες σκλάβα;»*).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως υπάρχουν αρκετά ερωτήματα με αυτονόητες απαντήσεις, αλλά και σε σχέση με τη χρονική τοποθέτηση, τα συναισθήματα των ανθρώπων, τις εμπειρίες τους και τα βιώματά τους.

2.2 Ανάλυση ερωτημάτων μαθητών/τριών Γ' τάξης

Οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης επέλεξαν να "πάρουν συνέντευξη" από τον μυθικό Οδυσσέα -καθώς υπήρξε κομμάτι της σχολικής ύλης η συγκεκριμένη θεματική-, αλλά και από έναν προϊστορικό άνθρωπο. Και εδώ, όπως και στους/στις μαθητές/τριες της Β' τάξης, αρκετές από τις ερωτήσεις είχαν να κάνουν με την ενσυναίσθηση («*Ήθελες να πας στον πόλεμο της Τροίας;*», «*Φοβήθηκες καθόλου σε όλο σου το ταξίδι;*», «*Πήγες να τα παρατήσεις ποτέ;*»). Μία άλλη κατηγορία σχετίζεται με την καθημερινή ζωή και τις συνήθειες των ανθρώπων της εποχής («*Πώς περνούσε η μέρα σου πάνω στο καράβι;*», «*Τι φαγητά τρώγατε και ποιο ήταν το αγαπημένο σου;*»). Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί πως υπάρχουν παραδείγματα που ερωτήσεων που παρουσιάζουν, σε μία πρώτη μορφή, μεταγνωστικό στοχασμό («*Πώς ήσουν σίγουρος ότι οι Τρώες δεν θα καταλάβαιναν ότι ήσασταν μέσα στον Δούρειο Ίππο;*»).

Στο παράδειγμα της "συνέντευξης" από τον προϊστορικό άνθρωπο ένα σύνολο ερωτήσεων σχετίζεται με την καθημερινότητα («*Τι γεύση είχαν τα φαγητά;*», «*Τα παιδιά με τι παιχνίδια παίζανε;*»), με την κατανόηση της επιβίωσης («*Γιατί δεν καλλιεργούσατε;*», «*Γιατί συλλέγατε την τροφή σας;*», «*Πού βρίσκατε την τροφή σας;*», «*Ποια ήταν η πιο συχνή τροφή;*», «*Σε ποια μέρη βρίσκατε φαγητό;*») ή την τεχνολογική εξέλιξη («*Πώς σκεφτήκατε να χρησιμοποιήσετε την πέτρα ως εργαλείο;*», «*Πόση ώρα σου παίρνει να τρίβεις πέτρες;*», «*Πώς φτιάχνατε τα εργαλεία σας;*», «*Πώς διαλέγατε τις πέτρες;*»). Τέλος, υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τις κοινωνικές σχέσεις ή την κοινωνική οργάνωση («*Μένατε όλοι μαζί ή χωριστά;*», «*Πώς επικοινωνούσατε;*», «*Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία στην καθημερινότητα;*»).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι ερωτήσεις περιστρέφονται γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με τα συναισθήματα, την οικογένεια και την καθημερινότητα, ενώ -πολύ αδρά- αγγίζονται ζητήματα των κοινωνικών δομών.

2.3 Ανάλυση ερωτημάτων μαθητών/τριών Ε' τάξης

Οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης επέλεξαν να "πάρουν συνέντευξη" από έναν κάτοικο του Βυζαντίου την εποχή των Ισσαύρων και των Μακεδόνων, καθώς και σε αυτήν την περίπτωση τους απασχόλησε ως κομμάτι της σχολικής ύλης. Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις που έθεσαν αφορούσαν ζητήματα σχετικά πως προς την ισότητα των φύλων («*Αν ήσουν κορίτσι εκείνης της εποχής, ποια ήταν τα δικαιώματά σου;*», «*Τα αγόρια έκαναν δουλειές του σπιτιού ή μόνο τα κορίτσια;*», «*Αν η οικογένεια είχε δίδυμα κορίτσια, ποιο θα έπαιρνε την περιουσία;*»). Παράλληλα, υπάρχουν πολλές αναφορές σχετικές με κοινωνικά ζητήματα («*Πόσο χρονών πήγαιναν τα αγόρια σχολείο;*», «*Πόσο χρονών πήγαιναν στρατό τα αγόρια;*», «*Οι γυναίκες περιποιόντουσαν τον εαυτό τους και τι κάνατε;*»).

Συνοπτικά, τα θέματα "συζήτησης" περιστρέφονται γύρω από ζητήματα σχετικά με τους ρόλους των φύλων, τις κοινωνικές (αν)ισότητες, την εκπαίδευση, τον στρατό (από την πλευρά του απλού στρατιώτη), πολιτισμικά στοιχεία και το δίκαιο.

3. Παρατηρήσεις από την ανάλυση των ερωτήσεων και συζήτηση

Εξετάζοντας κανείς τις ερωτήσεις που συνολικά ετέθησαν, παρατηρούνται συνολικά κάποια προβλήματα. Ένα από τα σημαντικότερα είναι αυτό του παροντισμού. Ο Wood (1994) αναφέρεται στον παροντισμό (presentism) ως την τάση να εφαρμόζονται σύγχρονα πρότυπα, αξίες και κριτήρια στην ερμηνεία του παρελθόντος. Πρόκειται για μία ερμηνευτική ασυμμετρία που συχνά οδηγεί στην αντίληψη ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος υπήρξαν “άνοητοι” ή ανεπαρκείς, επειδή δεν ενήργησαν σύμφωνα με όσα εμείς, από τη σημερινή οπτική, θεωρούμε ως ορθά ή αυτονόητα (Neumann, 2010).

Ένα άλλο ζήτημα που αναδύεται είναι επιρροή του κινηματογράφου, όπου οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος, αν και είναι χρήσιμες, ενδέχεται να δημιουργούν παρανοήσεις, υπεραπλουστεύσεις ή παραλείψεις. Οι μαθητές/τριες -και ίσως και όχι μόνο- συχνά θεωρούν τις “κινηματογραφικές αλήθειες” ως τεκμηριωμένη ιστορική γνώση. Καθίσταται, λοιπόν, πολύ σημαντική η πρότερη σχετική εκπαίδευσή τους πάνω σε τέτοια θέματα. Εξάλλου, είναι γνωστό πως η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης δεν επηρεάζεται αποκλειστικά από τη σχολική εκπαίδευση, αλλά και από τις δημόσιες εκφάνσεις της ιστορίας, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, το διαδίκτυο ή τη λογοτεχνία (Ανδρέου κ.ά., 2015). Η έρευνα *Youth and History* εξετάζει τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών για τα μέσα δια των οποίων επιλέγουν να έρθουν σε επαφή με το παρελθόν. Σ’ αυτά ο κινηματογράφος αναδεικνύεται ως το πλέον αγαπημένο, ενώ στις χαμηλότερες θέσεις βρίσκονται οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών και τα σχολικά εγχειρίδια (Kindervater & Borries, 1997).

Μείζον είναι και το ζήτημα της μη επαρκούς χρονικής τοποθέτησης των παιδιών. Από τις ερωτήσεις διαφάνηκε -γενικά- η αδυναμία τους να εντάξουν τα ιστορικά γεγονότα σε ένα χρονολογικό πλαίσιο. Η ιστορία παρουσιάζεται χωρίς συνοχή ή ως μια “αποθήκη” πληροφοριών. Για τον/την ιστορικό, η τοποθέτηση του συμβάντος στο συνεχές του χρόνου αποτελεί προϋπόθεση κατανόησης και ερμηνείας. Ωστόσο, στην ιστορική επιστήμη δεν έχει πάντα πρωτεύοντα ρόλο το στοιχείο του ακριβούς χρονικού προσδιορισμού. Ιδίως σε κάποιες περιπτώσεις που αφορούν κοινωνικές δομές η υπερβολική ακρίβεια στη χρονολόγηση μπορεί να καταλήξει σε στρεβλώσεις. Με άλλα λόγια, η μέτρηση του χρόνου οφείλει να εναρμονίζεται με τον ρυθμό και τη διάρκεια των φαινομένων που εξετάζονται (Bloch, 1994). Η χρονική τοποθέτηση των γεγονότων συνιστά βασική προϋπόθεση για την κατανόηση του παρελθόντος, καθώς επιτρέπει την ουσιαστικότερη αντίληψη των ιστορικών φαινομένων (Lee, 2005). Ελλείψει χρονικής διάταξης, το παρελθόν καθίσταται άμορφο και αποπροσανατολιστικό σύνολο, το οποίο δυσχεραίνει την ερμηνεία και την πρόσληψή του από τους/τις μαθητές/τριες (Wood, 1995), αλλά και εμπόδιο στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης (Solé, 2019· De Groot-Reuvekamp et al., 2014· Rüsen, 2012· Rüsen, 2007· Lorenz, 2004· Rüsen 2004· Taylor, 2004). Εξάλλου, η αξιοποίηση των ιστορικών τεκμηρίων για την εξαγωγή ερμηνευτικών συμπερασμάτων προϋποθέτει την τοποθέτησή τους στο κατάλληλο χρονικό πλαίσιο, αφού η νοηματοδότησή τους βρίσκεται σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο εντός του οποίου ανήκουν (Stow & Haydn,

2002· Foster, 2001). «Χωρίς την κατανόηση της έννοιας του χρόνου δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική κατανόηση της αλλαγής, της ανάπτυξης, της συνέχειας, της προόδου και της παλινδρόμησης» (Lomas, 1990). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η μελέτη της Ιστορίας δεν εξαντλείται στην απλή καταγραφή γεγονότων και η τοποθέτησή τους σε χρονολογική σειρά, αλλά “απαιτεί” από τον μελετητή την κατανόηση ιστορικών εννοιών και την εξοικείωση με τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας (Νάκου, 2006).

Εκτός των ανωτέρω, παρατηρήθηκε συχνά μία επικάλυψη μεταξύ ιστορικών στοιχείων και θεμάτων από τη μυθολογία, όπου μύθος και πραγματικότητα εμπλέκονται. Η τοποθέτηση της μυθολογίας πριν από την προϊστορία στη διδακτική ακολουθία της Ιστορίας δεν θα πρέπει να θεωρείται ούτε αυτονόητη, ούτε ουδέτερη επιλογή. Αντιθέτως, αποτελεί ζήτημα που χρήζει επανεξέτασης (Θεοχάρης, 2023). Όπως επισημαίνει ο Μαυροσκούφης (1999· 2022), η σειρά παρουσίασης της ύλης διαμορφώνει την αντίληψη στους/στις μαθητές/τριες για τη χρονική συνέχεια, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν την Ιστορία ως το επόμενο στάδιο από τη μυθολογία -σε μία γραμμική χρονική ακολουθία-, γεγονός που ενδέχεται να ενισχύσει τη σύγχυση ως προς τη διάκριση μεταξύ μυθικού και ιστορικού χρόνου. Επιπλέον, η χρονική αλληλουχία των αφηγήσεων της μυθολογίας δεν ταυτίζεται με τη δομή του ιστορικού χρόνου. Ο μυθικός χρόνος υπακούει σε διαφορετικούς αφηγηματικούς και νοηματικούς κανόνες και δεν επιδέχεται, κατ’ ανάγκην, τοποθέτηση των γεγονότων του σε μία γραμμική και χρονολογικά τεκμηριωμένη σειρά. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, δεν συνεπάγεται την πλήρη αποκοπή της μυθολογίας από τον ιστορικό χρόνο (Lindow, 2001). Παράλληλα, οι Vlachaki et al. (2019, 231) σημειώνουν «ότι η παρουσίαση και ανάλυση του μύθου που επιλέχθηκε να αποτελέσει μέρος του προγράμματος σπουδών στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου, για παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, πρέπει να γίνει λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση μεταξύ μυθολογίας και ιστορίας, δεδομένου ότι ο μύθος και η ιστορική πραγματικότητα είναι διαφορετικές».

Επιπρόσθετα, φαίνεται πως τα παιδιά δεν είχαν κατανοήσει πλήρως τον πολιτισμικό και κοινωνικό ορίζοντα άλλων εποχών. Οι εποχές με τις οποίες ασχολήθηκαν σε σημαντικό βαθμό αποτελούσαν “άγνωστη χώρα”, αποσυνδεδεμένη από τη δική τους εμπειρία και χωρίς ουσιαστικότερη κατανόηση των πλαισίων. Ακόμη, και πρόκειται για ένα ζήτημα που συνδέεται με το παραπάνω πρόβλημα, οι ερωτήσεις προς το παρελθόν ήταν αποσπασματικές και “άσχετες”, πολλές φορές, μεταξύ τους. Μάλιστα, όπως ήδη αδρά επισημάνθηκε παραπάνω, κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν σαν να ζητούσαν απάντηση στο αυτονόητο. Μία πιθανή εξήγηση είναι πως δεν είχαν παρά ελάχιστες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, οπότε μετέτρεπαν τη λιγοστή τους πληροφόρηση από καταφατική σε ερωτηματική πρόταση. Η διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας δεν συνιστά μία απλή, μηχανική αλληλουχία ερωτήσεων και απαντήσεων. Στην πράξη, τα τεκμήρια σπανίως προσφέρουν άμεσες απαντήσεις, εκτός -ίσως- από τα εξαιρετικά απλά ερωτήματα. Αντιθέτως, απαιτείται η διατύπωση σύνθετων και μεθοδικά τεκμηριωμένων

ερωτήσεων. Καθώς η έρευνα προχωρά το υλικό επανεξετάζεται και ο/η ιστορικός διαπιστώνει εάν το αρχικό του/της ερώτημα ήταν εσφαλμένο ή έθετε περιορισμούς. Η βαθύτερη κατανόηση των πηγών συχνά οδηγεί στη διατύπωση νέων και πιο εύστοχων ερωτημάτων. Η ιστορική γνώση, επομένως, διαμορφώνεται διαλογικά, καθοδηγούμενη από τον στοχασμό του/της ιστορικού και τα ερμηνευτικά του/της κριτήρια (Marrou, 1979).

Παράλληλα, η ιστορική κατανόηση συνδέεται με τον γλωσσικό επίπεδο, με τον Κάππο (2002) να επισημαίνει πως το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης επηρεάζει καθοριστικά την ικανότητα των μαθητών/τριών να χειρίζονται ιστορικές έννοιες. Τα ζητήματα αυτά είναι ιδιαίτερα έντονα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η εννοιολογική επεξεργασία δυσχεραίνει την αφηρημένη σκέψη. Επιπρόσθετα, ο Χουρδάκης (2001, 181-182) αναφέρει πως: *«τα παιδιά του δημοτικού δεν μπορούν να σκεφτούν μόνο με λέξεις, γι' αυτό χρειάζονται και την εικόνα. Η χρήση οπτικών μαρτυριών φαίνεται να βοηθά τα παιδιά της μικρής ηλικίας στο να μυηθούν στην ιστορία και στον πολιτισμό, καθώς τα γραπτά κείμενα τα δυσκολεύουν περισσότερο εξαιτίας της θεωρητικής (και αφηρημένης) γλωσσικής έκφρασής τους»*.

Γενικότερα, διαφάνηκε πως όσο λιγότερα στοιχεία είχαν για το θέμα που έπρεπε να θέσουν ερωτήσεις (εδώ να “πάρουν συνέντευξη”), τόσο αυτές είχαν στοιχεία σαν να αναζητούσαν πληροφορίες σε μία μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με τη Νάκου (2006) η έκθεση των μαθητών/τριών σε ιστορικές πηγές δεν εγγυάται αυτομάτως την κατανόησή τους. Για να αποκτήσει η μαρτυρία παιδαγωγική αξία, απαιτείται η ερμηνεία και η κριτική της και όχι απλά η δημιουργία ενός τρόπου προσέγγισης που να περιορίζεται στη δημιουργία ενδιαφέροντος.

Ένα σύνολο ερωτήσεων ήταν σαν να δημιουργούν κάποιο τεστ αξιολόγησης για να εξετάσουν κάποιο άτομο (εδώ την τεχνητή νοημοσύνη) στην “αποστήθιση του μαθήματος”, παρόλο που σε πολλές από τις περιπτώσεις δεν επιλέχθηκαν από το σχολικό εγχειρίδιο. Όπως σημειώνει η Νάκου (2006), η διδασκαλία της Ιστορίας οφείλει να στοχεύει τόσο στην κατανόηση του περιεχομένου, όσο και στον τρόπο με τον οποίο αυτό προσεγγίζεται επιστημονικά. Με άλλα λόγια, η διδακτική της Ιστορίας προτάσσει δύο βασικές επιδιώξεις: αφενός οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν ουσιαστική γνώση των θεμελιωδών ζητημάτων του παρελθόντος και αφετέρου να υιοθετήσουν τη μεθοδολογία που χαρακτηρίζει την ιστορική επιστήμη.

4. Επίλογος

Φαίνεται πως παρά τη ραγδαία είσοδο της τεχνητής νοημοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η σχετική ερευνητική προσέγγιση ενός ευρέως πλήθους ζητημάτων. Η ανάγκη για εμπεριστατωμένες και παιδαγωγικά τεκμηριωμένες μελέτες είναι επιτακτική, προκειμένου να κατανοηθούν σε βάθος οι επιδράσεις, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της στην εκπαιδευτική πράξη. Σε συνέχεια των ανωτέρω, *«στόχος της ΤΝ [τεχνητής νοημοσύνης] στην εκπαίδευση δεν*

θα πρέπει να κάνει τη μάθηση απλά πιο αποτελεσματική, αλλά να την κάνει πιο ουσιαστική» (Karrouzis, 2024).

Η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης οφείλει να εξετάζεται με στοχαστική προσέγγιση. Παρά τις τεχνικές της λειτουργίες, δεν δύναται να αποδώσει αυθεντικές ιστορικές εμπειρίες ή να υποκαταστήσει τον ρόλο που διαδραματίζει η ερμηνευτική λειτουργία των πηγών. Η συμβολή της περιορίζεται, κατά κύριο λόγο, στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων εξάσκησης και στην ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών/τριών μέσω εναλλακτικών και ελκυστικών μορφών προσέγγισης των εννοιών. Ωστόσο, η ιστορική γνώση δεν μπορεί να εξαντληθεί σε αναπαραστάσεις ή σε γενικευμένες αφηγήσεις σε ένα α-χρονικό, α-τοπικό και α-ιστορικό πλαίσιο. Ακόμη, το περιεχόμενο που παράγεται μέσω αλγορίθμων βασίζεται σε έναν συγκερασμό ετερογενών πληροφοριών. Μία τέτοια προσέγγιση ενέχει τον κίνδυνο αναπαραγωγής κοινοτοπιών, στερεοτύπων ή και προκαταλήψεων της δημόσιας σφαίρας. Η ανάγκη για συστηματική και θεωρητικά τεκμηριωμένη έρευνα ως προς την επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης στην ιστορική εκπαίδευση είναι επομένως απαραίτητη.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., & Πασχαλούδη, Ε. (2015). Εισαγωγή. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (Επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα: Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 9-26). Επίκεντρο.
- Beane, J., & Apple, M. (2007). The Case for Democratic Schools. In M. Apple & J. Beane (Eds.), *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (2nd ed., pp. 1-29). Heinemann.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία: Το επάγγελμα του ιστορικού* (3^η έκδ., Κ. Γαγανάκης, Μτφρ.). Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Daskalaki, E., Psaroudaki, K., & Fragopoulou, P. (2024). Navigating the future of education: Educators' insights on AI integration and challenges in Greece, Hungary, Latvia, Ireland and Armenia. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.15686>
- De Groot-Reuvekamp, M., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Θεοχάρης, Θ. (2023). Από τον Μύθο στη Διδασκαλία της Ιστορίας: Μία πρόταση για ομαλή διδακτική μετάβαση. Στο Α. Γαλάνη, Τ. Γκάτσα, Ρ. Καραχάλιου, Μ. Λιακοπούλου & Ε. Νικολάου (Επιμ.), *Πρακτικά διημερίδας με θέμα «Σύνδεση σχολείου και πανεπιστημίου: Η φωνή των φοιτητών και των εκπαιδευτικών»* (σσ. 166-188). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Κάππος, Ι. (2002). Η διδακτική αντιμετώπιση των δυσκολιών που υπάρχουν στο εγχειρίδιο της ιστορίας της Στ' Δημοτικού: Προϋποθέσεις κατανόησης της ιστορικής ύλης. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β'). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Karpouzis, K. (2024). Ethical challenges of artificial intelligence in education: Insights from Greek philosophy. *Bioethica*, 10(2), 2-6. <https://doi.org/10.12681/bioeth.39038>
- Kindervater, A., & Borries, B. V. (1997). Historical motivation and historical-political socialization. In M. Angvik & B. V. Borries (Eds.), *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Vol. A: Description, pp. 62-152). Koerber-Stiftung.
- Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας: Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης* (3^η εκδ., συμπλ. & αναθ.). Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2007). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 389-440). Μεταίχμιο.
- Κουσερή, Γ. (2015). *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. <https://doi.org/10.12681/eadd/38730>
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In J. Bransford & M. Donovan (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-78). National Academy Press.
- Lindow, J. (2001). *Handbook of Norse Mythology*. ABC-CLIO.
- Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: Some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 25-48). University of Toronto Press.
- Λυτσιούση, Σ. (2025). Τεχνητή Νοημοσύνη στην Προσχολική Εκπαίδευση: Δυνατότητες, Προκλήσεις και Παιδαγωγικές Επιπτώσεις. *Culture – Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 5(1), 58-69. <https://doi.org/10.26220/cul.5328>
- Marrou, H. -Ι. (1979). Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της: Γενικά προβλήματα* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., σσ. 325-423). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες ιστορίας* (Θ. Κάββουρας, Επιμ. · Π. Σκόνδρας, Μτφρ.). Μεταίχμιο.

- Neumann, D. (2010). A different way of viewing history teaching: Balancing competing intellectual challenges. *Social Education*, 74(4), 184-188.
- Renault, R. (2020). Toward a history from below of the Holy Roman Empire: People's history as an approach to domination (seventeenth to eighteenth centuries). *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 67(2), 78-99. <https://shs.cairn.info/journal-revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2020-2-page-78?lang=en>.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani (Ed.), *History teaching, identities and citizenship* (pp. 13-34). Trentham Books.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic effect in historical culture. *History and Theory*, 51, 45-59. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00646.x>
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό και το γυμνάσιο* (Μ. Καβαλιέρου, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Shaw, B. (2022). Foreword: What is the history to be? In C. Courrier & J. de Oliveira (Eds.), *Ancient history from below: Subaltern experiences and actions in context* (pp. x-xxv). Routledge.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22, 1-18.
- Solé, G. (2019). Children's understanding of time: A study in a primary history classroom. *History Research Journal*, 16(1), 158-173. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.13>
- Stow, W., & Haydn, T. (2002). Issues in the teaching of chronology. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in history teaching* (3rd ed., pp. 83-97). Routledge.
- Taylor, T. (2004). Disputed territory: The politics of historical consciousness in Australia. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 217-239). University of Toronto Press.
- UNESCO. (2024). *Κατευθυντήριες γραμμές για την παραγωγική τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση και την έρευνα*. https://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Anakoinoseis/2024/2024-07-17_1721062001478.pdf
- Vlachaki, M., Kokkinos, G., & Papandreou, Z. (2019). Approaching mythology in the history curriculum of compulsory education in Greece. *History Education Research Journal*, 16(2), 229-247. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.06>
- Wood, D. (1994). *History and the problem of presentism* (Master thesis). Simon Fraser University].
- Wood, S. (1995). Developing an understanding of time – sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14

- Μαυροσκούφης, Δ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της ιστορίας: Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Αδελφοί Κυριακίδη
- Μαυροσκούφης, Δ. (2022). Το Frankenstein Curriculum του μαθήματος της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 181, 13-26
- Νάκου, Ε. (2006). Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 279-312). Μεταίχμιο.
- Τσιούκας, Κ., & Κώστας, Α. (2025). Γραμματισμός στην τεχνητή νοημοσύνη (AI literacy) για εκπαιδευτικούς: Προς ένα πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Πρακτικά 9^{ης} Ημερίδας Υποψηφίων Διδακτόρων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου*. <https://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2025/01/3.pdf>
- Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση* (5^η εκδ.). Γρηγόρης.
- Χουρδάκης, Α. (2001). Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και τον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Παιδεία ομογενών: Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σσ. 155-210). Ε. ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Ανάδειξη της καθημερινής ζωής στην Αρχαία Ελλάδα: Καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας της Ιστορίας με διαδραστικά συστήματα και τεχνητή νοημοσύνη

Θωμάς Θεοχάρης

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η ενσωμάτωση διαδραστικών συστημάτων και τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές/τριες της Δ' δημοτικού. Η πρόταση αυτή, ως καλή πρακτική, αφορά τη διδασκαλία της καθημερινής ζωής στην Αρχαία Ελλάδα, μέσα από ένα βιωματικό σενάριο, που φέρνει τους μαθητές/τριες σε επαφή με την αρχαία κοινωνία και τις συνήθειες της εποχής. Όπως διαπιστώνεται, η αξιοποίηση των διαδραστικών συστημάτων και της τεχνητής νοημοσύνης ωθεί τα παιδιά να προσεγγίσουν –μέσω την ψηφιακών συστημάτων– την καθημερινότητα των απλών ανθρώπων. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνο δεν ωθείται η μετάδοση “συγκεκριμένων” και προαποφασισμένων πληροφοριών από τον/την εκπαιδευτικό ή το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά ενισχύεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στην κριτική σκέψη και την ανάλυση πηγών. Η διδακτική προσέγγιση, που βασίζεται σε ένα σενάριο φανταστικού ταξιδιού στον χρόνο, επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν ζητήματα παλαιότερων κοινωνιών μέσω εικονικών περιβαλλόντων, ψηφιακών εφαρμογών και προσομοιώσεων. Επιπλέον, συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων –όπου αναλαμβάνουν διαφορετικές ταυτότητες– ενώ η διαδικασία ολοκληρώνεται με δημιουργικές δραστηριότητες –όπως η κατασκευή ενός ψηφιακού ημερολογίου– όπου ενισχύεται η εις βάθος κατανόηση πτυχών της καθημερινής ζωής, αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών. Γενικότερα, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αφήγησης, επιχειρηματολογίας και συνεργασίας. Συμπερασματικά, η αξιοποίηση διαδραστικών συστημάτων και τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία της Ιστορίας δύναται να καταστήσει τη μάθηση περισσότερο ελκυστική και αποτελεσματική.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία ιστορίας, καθημερινή ζωή, διαδραστικά συστήματα, τεχνητή νοημοσύνη

0. Εισαγωγή

Η παρακάτω καινοτόμα πρακτική σχεδιάστηκε για μαθητές/τριες Δ' τάξης του Δημοτικού με τίτλο “Μια μέρα στην Αρχαία Ελλάδα” για το μάθημα της Ιστορίας και για τη διδακτική ενότητα “Τα κλασικά χρόνια”, διάρκειας 12 τουλάχιστον διδακτικών ωρών.

Η διδακτική πρόταση επικεντρώνεται στην καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ελλάδα, αξιοποιώντας σύγχρονα εργαλεία και ψηφιακές τεχνολογίες για την ενίσχυση της

μαθησιακής διαδικασίας. Μέσω δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες εξερευνούν διαστάσεις των κοινωνικών δομών, την εκπαίδευσης, των επαγγελμάτων και των καθημερινών δραστηριοτήτων της εποχής. Επίσης, αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών έργων, όπως ψηφιακά κολλάζ και ημερολόγια. Η ενότητα προσφέρει βιωματικές εμπειρίες που στοχεύουν στον ιστορικό γραμματισμό των μαθητών/τριών, εμπεριέχοντας στοιχεία ιστορικής ενσυναίσθησης, ικανότητας έρευνας και θεωρητική μάθηση με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η τεχνολογία διαδραματίζει όλο και πιο καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση καινοτόμων μαθησιακών εμπειριών. Ωστόσο, η ενσωμάτωσή της απαιτεί κριτική προσέγγιση και παιδαγωγική επάρκεια. Πλήθος μελετών ασχολείται με τη χρήση της και –συγκεκριμένα εδώ– με τους διαδραστικούς πίνακες και την τεχνητή νοημοσύνη.

Σε έρευνα των Μάνεση και Κακαβά (2016) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα ως προς τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού κλίματος, επισημαίνοντας πως το αποτέλεσμα αυτό είναι συμβατό με παρόμοια αποτελέσματα από τον διεθνή χώρο. Οι Βροχαρίδου και Σωτηράκη (2023) στην έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ενσωμάτωσή του στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση του μαθησιακού κινήτρου των παιδιών, καθώς και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην τέχνη και τις νέες τεχνολογίες. Παράλληλα προτείνουν την παιδαγωγική χρήση του όχι μόνο για τη θεματική προσέγγιση της τέχνης, αλλά και σε άλλες γνωστικές περιοχές. Αντίστοιχα, πολλαπλά οφέλη διαπιστώθηκαν και στην έρευνα των Γαλιατσάτου και Βεκύρη (2022), όπου αναφέρουν τη βελτιωμένη διαχείριση τάξης, την εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και την υποστήριξη διαφορετικών μαθησιακών στυλ.

Η αξία τους αναγνωρίζεται και στα φιλολογικά μαθήματα, στο πλαίσιο που ως τεχνολογικό μέσο προσφέρει δυνατότητες καινοτομίας, ενώ αναγνωρίζεται η ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση τους (Καραμούτσιου, 2023). Την ίδια στιγμή, καταγράφεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έτσι προωθούν περισσότερο μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις και σύγχρονες μορφές μαθησιακού σχεδιασμού (Καράκιζα, 2016).

Οι Παππά και Μικρόπουλος (2022) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το στοιχείο της αφής αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του διαδραστικού πίνακα, το οποίο ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η χρήση του ενθαρρύνει την εφαρμογή ποικίλων θεωριών μάθησης και παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο Αναστασιάδης με τους/τις συνεργάτες/ιδές του μέσα από μία εκτενή επισκόπηση της βιβλιογραφίας καταλήγουν στο συμπέρασμα πως «*παρά τις αρχικές εκτιμήσεις και αναφορές, δεν έχει ακόμη τεκμηριωθεί επαρκώς μέχρι σήμερα, η θετική συνεισφορά του ΔΠ [Διαδραστικού Πίνακα] στη σχολική τάξη. Γι' αυτό το λόγο, πολλοί αναρωτιούνται αν τελικά αποτελεί μια καινοτομία που θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις αρχικές προσδοκίες των θαυμαστών του*» (Αναστασιάδης κ.ά. 2011, 73).

Το δεύτερο σκέλος της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης στηρίζεται στην τεχνητή νοημοσύνη, η οποία έχει εισέλθει στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους (Daskalaki et al., 2024). Οι αλλαγές που έρχονται στην εκπαίδευση μέσα από την τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να έχουν τόσο θετικό, όσο και αρνητικό πρόσημο, όπως η προσαρμογή στα στυλ και τις δυνατότητες μάθησης, στον τρόπο ανατροφοδότησης, στην εξατομικευμένη υποστήριξη ή –αντίθετα– την ύπαρξη μεροληψίας, κινδύνων ως προς την ασφάλεια, τη διαιώνιση προκαταλήψεων και ανισοτήτων και την υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών (Καρρουνζής, 2024). Οι Τσιούκας και Κώστας (2025) αναλύοντας τη σχετική βιβλιογραφία καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν όχι μόνο τη βασική κατανόηση των αρχών της τεχνητής νοημοσύνης, αλλά και την παιδαγωγική και ηθική επάρκεια, ώστε η χρήση τους να παραμένει εντός δεοντολογικών ορίων.

Η χρήση της δεν απορρίπτεται ούτε στην προσχολική εκπαίδευση, αφού κι εκεί εντοπίζονται θετικά αποτελέσματα, εντός ενός λελογισμένου πλαισίου χρήσης και πάντα με παιδαγωγικούς όρους (Λυτσιούση, 2025). Και αν «*[...] τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης πρέπει να σχεδιάζονται με τρόπους που ενθαρρύνουν την περιέργεια, την εξερεύνηση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*» (Καρρουνζής, 2024, 5), θα πρέπει και οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται για να συμπεριλαμβάνουν την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία να έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά.

2. Περιγραφή της διδακτικής εφαρμογής

Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση, αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνολογίες, την τεχνητή νοημοσύνη και τη συνεργατική μάθηση. Ο σχεδιασμός της διδακτικής πορείας ενσωματώνει ποικίλες μεθοδολογίες και στρατηγικές, με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχικής, ανακαλυπτικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, εφαρμόζεται η διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, μέσω έρευνας, διατύπωσης ερωτημάτων και ανάλυσης. Ο/Η εκπαιδευτικός υιοθετεί έναν καθοδηγητικό ρόλο, παρέχοντας ερωτήματα και προκλήσεις που κατευθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, αξιοποιείται η βιωματική και εμπειρική μάθηση, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες μέσα από πρακτικές δραστηριότητες και προσωπική εμπειρία.

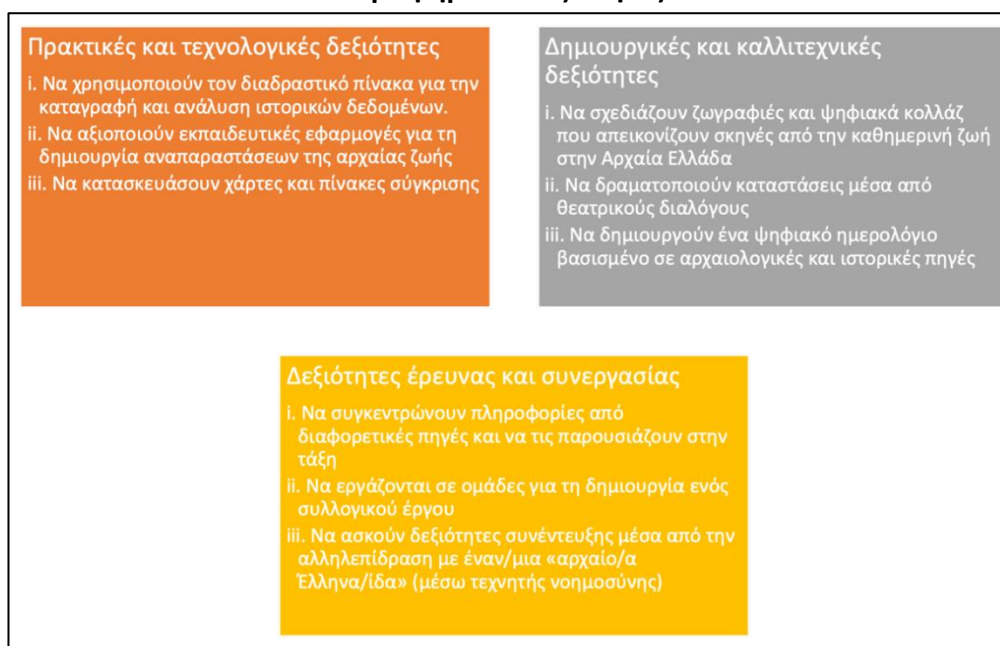
Η συνεργατική μάθηση αποτελεί, επίσης, κεντρική συνιστώσα της διδακτικής διαδικασίας, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, προάγοντας τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή ιδεών. Η ιστορική γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά, καθώς εμπλουτίζεται μέσα από την τέχνη, τη γεωγραφία και την τεχνολογία, προσφέροντας μια ολιστική κατανόηση της εξεταζόμενης περιόδου.

Ως προς τις διδακτικές στρατηγικές, αξιοποιούνται ποικίλες προσεγγίσεις που διευκολύνουν την κατανόηση και την αφομοίωση της νέας γνώσης. Η αφήγηση ιστοριών λειτουργεί συνδυαστικά μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, καθιστώντας το ιστορικό περιεχόμενο περισσότερο προσιτό και ελκυστικό. Η μέθοδος των ερωταποκρίσεων ενισχύει τη διερευνητική μάθηση, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή μέσω της διατύπωσης και απάντησης ερωτήσεων. Η καθοδηγούμενη συζήτηση ενθαρρύνει τον διάλογο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επιχειρηματολογίας. Η χρήση πολυτροπικών μέσων, οπτικοακουστικού υλικού και εικονικών περιηγήσεων αναβαθμίζει τη βιωματική προσέγγιση και προωθεί τη μάθηση μέσω της πολυαισθητηριακής εμπειρίας. Τέλος, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ενδυναμώνει την αυτενέργεια και την υπευθυνότητα, καλλιεργώντας δεξιότητες έρευνας και προσωπικής ανακάλυψης της γνώσης.

2.1 Διδακτικοί στόχοι

Μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση οι μαθητές/τριες αναμένεται να εργαστούν ως προς την επίτευξη των στόχων που παρουσιάζονται στα γραφήματα που ακολουθούν.

Γράφημα 1: Δεξιότητες



Γράφημα 2: Γνωστικοί στόχοι

Γνώση i. Να αναγνωρίσουν βασικά στοιχεία της καθημερινής ζωής στην Αρχαία Ελλάδα ii. Να κατονομάσουν σημαντικές ιστορικές πηγές iii. Να προσδιορίσουν κοινωνικές δομές της αρχαιότητας	Κατανόηση i. Να περιγράψουν πώς ήταν η καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ελλάδα ii. Να εξηγήσουν τη σημασία των ιστορικών πηγών στη μελέτη του παρελθόντος iii. Να ερμηνεύσουν αρχαιολογικά ευρήματα σε σχέση με την καθημερινότητα της εποχής
Εφαρμογή i. Να χρησιμοποιούν ιστορικά δεδομένα για να δημιουργήσουν κειμενικό είδος ii. Να αναπαραστήσουν σκηνές από την αρχαία ζωή μέσω ψηφιακών εργαλείων	Ανάλυση i. Να συγκρίνουν τη ζωή στην Αρχαία Ελλάδα με τη σύγχρονη κοινωνία ii. Να διακρίνουν κοινωνικές τάξεις και τους ρόλους των φύλων στην αρχαιότητα
Αξιολόγηση i. Να εκτιμήσουν τη σημασία της εκπαίδευσης στην Αρχαία Ελλάδα ii. Να επιχειρηματολογήσουν ως προς την κοινωνική δομή της αρχαιότητας	Δημιουργία i. Να συνθέσουν υποθετικούς διαλόγους μεταξύ ατόμων από την αρχαιότητα ii. Να δημιουργήσουν θεατρικούς διαλόγους για τη ζωή στην αρχαιότητα

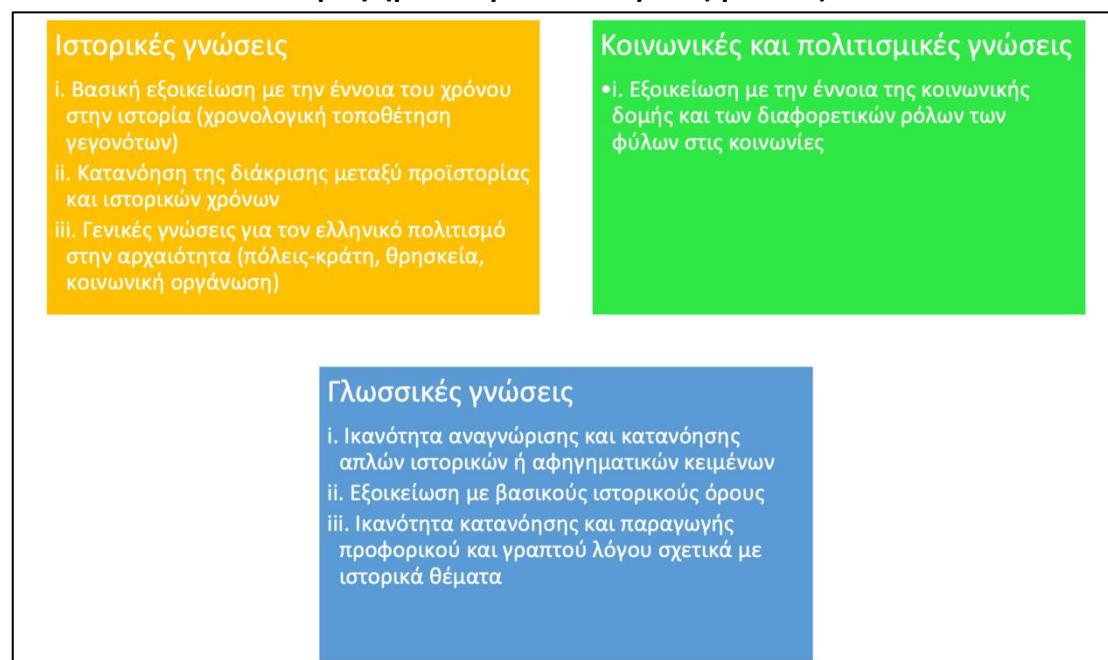
Γράφημα 3: Στάσεις και συμπεριφορές

Καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης i. Να αναπτύξουν ενδιαφέρον και σεβασμό για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων στην Αρχαία Ελλάδα ii. Να κατανοήσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι της εποχής iii. Να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών μέσα στον χρόνο	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αξιών i. Να αξιολογούν ιστορικές πηγές με κριτική ματιά, αποφεύγοντας στερεότυπα ii. Να αναπτύξουν σεβασμό για τη διαφορετικότητα των πολιτισμών μέσα στον χρόνο
Καλλιέργεια συνεργασίας και επικοινωνίας i. Να συζητούν με σεβασμό και να εκφράζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα ii. Να συνεργάζονται δημιουργικά σε ομαδικές δραστηριότητες iii. Να υιοθετούν δημοκρατικές πρακτικές στη διαδικασία της μάθησης	

2.2 Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/τριών και μέσα διδασκαλίας

Για να συμμετάσχουν αποτελεσματικά οι μαθητές/τριες στη διδακτική ενότητα είναι σημαντικό να διαθέτουν τις εξής γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους/τις βοηθήσουν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν το γνωστικό υλικό, όπως παρατίθενται στα παρακάτω γραφήματα.

Γράφημα 4: Προαπαιτούμενες γνώσεις

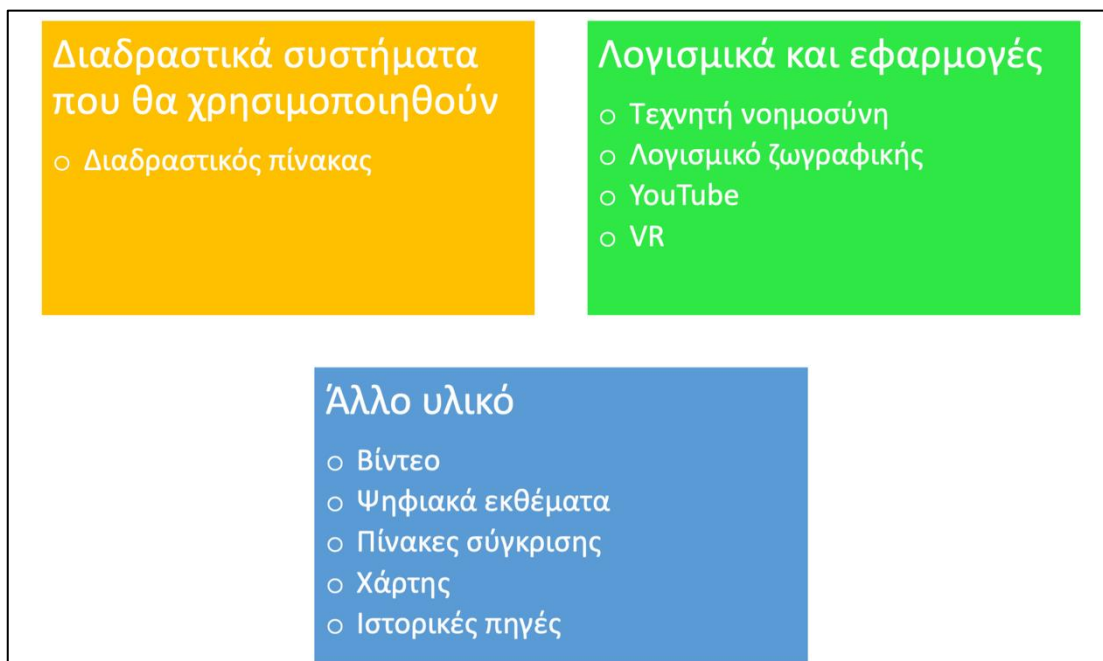


Γράφημα 5: Προαπαιτούμενες δεξιότητες



Παράλληλα, κρίνονται απαραίτητα να υπάρχουν τα μέσα διδασκαλίας που παρουσιάζονται συνοπτικά στο γράφημα 6.

Γράφημα 6: Μέσα διδασκαλίας



2.3 Περιγραφή της διδασκαλίας

Η 1^η δραστηριότητα έχει διάρκεια ½ διδακτική ώρα και ως στόχους έχει τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία των κοινωνικών ρόλων στην Αρχαία Ελλάδα και να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης. Θα λέγαμε πως είναι εισαγωγική και αφορά τη γνωριμία με την καθημερινή ζωή. Η εισαγωγή στο θέμα γίνεται με την παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα μιας φανταστικής ιστορίας που δημιουργήθηκε με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης. Εκεί αναδύονται πτυχές της δομής της οικογένειας, ο ρόλος των ανδρών, των γυναικών και των παιδιών, αλλά και στοιχεία για την εκπαίδευση και την επαγγελματική δραστηριότητα. Εδώ η αφήγηση θα βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν το θέμα και το περιεχόμενό του, ενώ η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει ένα διαδραστικό και σύγχρονο τρόπο παρουσίασης των ιστορικών στοιχείων.

Πίνακας 1: Μια μέρα στην Αρχαία Ελλάδα – Φανταστική Ιστορία

Ήταν ένα ήσυχο βράδυ, και καθώς έπεφτες για ύπνο, μια παράξενη αίσθηση σε τύλιξε. Όταν άνοιξες τα μάτια σου, το δωμάτιό σου είχε εξαφανιστεί! Δεν βρισκόσουν πια στο κρεβάτι σου, αλλά πάνω σε ένα στρώμα από μαλλί προβάτου, στρωμένο πάνω σε ένα πέτρινο δάπεδο. Ο αέρας μύριζε ζεστό ψωμί και βότανα, και ο χώρος γύρω σου φωτιζόταν από έναν μικρό λύχνο που έριχνε απαλή φλόγα.

Σηκώθηκες και κοίταξες γύρω σου. Τα έπιπλα ήταν διαφορετικά από αυτά που είχες συνηθίσει: χαμηλά ξύλινα σκαμνιά, μια πήλινη στάμνα με νερό και στον τοίχο μια ζωγραφιά που έδειχνε άντρες σε αγώνες. Ξαφνικά, η πόρτα άνοιξε και ένα παιδί, περίπου στην ηλικία σου, μπήκε μέσα. «Ξύπνησες επιτέλους!» σου είπε χαρούμενα. «Η μητέρα

ετοιμάσε φαγητό: Έλα, πάμε!». Απορημένος, τον ακολούθησες. Η μητέρα του καθόταν κοντά στην εστία, εκεί όπου έκαιγε μια μικρή φωτιά. Φορούσε έναν χιτώνα δεμένο με ζώνη και είχε τα μαλλιά της μπλεγμένα σε έναν κότσο. Μια νεαρή δούλα τη βοηθούσε να ετοιμάσει ψωμί και να σερβίρει τις ελιές και το μέλι σε πήλινα πιάτα. «Οι άντρες τρώνε αργότερα», είπε χαμηλόφωνα η μητέρα του φίλου σου, «αλλά πρώτα πρέπει να φροντίσουμε να τα έχουν όλα έτοιμα». Δεν υπήρχαν πιρουνία και ο φίλος του βούτηξε ένα κομμάτι ψωμί στο μέλι και το έφαγε με τα χέρια του. «Άντε... Γρήγορα... Πρέπει να πάμε στο σχολείο», σου είπε και σε τράβηξε προς την έξοδο.

Μόλις βγήκατε από το σπίτι, βρέθηκες σε έναν στενό δρόμο με σπίτια που είχαν μικρά παράθυρα και ψηλούς τοίχους. Στην άκρη του δρόμου, ένα πωλητής πουλούσε φρούτα, ενώ παραπέρα ένας κεραμοποιός έφτιαχνε αγγεία. Οι άνθρωποι φορούσαν λινά και μάλλινα ρούχα, και κάποιοι είχαν χιτώνες που τους έδεναν με ζώνη. Στο σχολείο, ένας δάσκαλος καθισμένος σε ένα ξύλινο σκαμνί έδινε εντολές στους μαθητές. Τα αγόρια κρατούσαν πινακίδες με κερύ και γραφίδες και αντέγραφαν γράμματα. Ο δάσκαλος μίλησε αυστηρά: «Γράψτε σωστά! Η γραφή είναι σημαντική για να γίνετε καλοί πολίτες της Αθήνας!». Δίπλα, μερικά παιδιά εξασκούσαν στη μουσική με τη λύρα τους, ενώ κάποια άλλα έκαναν γυμναστική.

Μετά το μάθημα, ο φίλος σου πρότεινε να πάτε στην αγορά. Εκεί ήταν γεμάτη ζωή! Άντρες μιλούσαν δυνατά, έμποροι πουλούσαν υφάσματα και κεραμικά, ενώ ένας γλύπτης έφτιαχνε ένα άγαλμα. Σε μια γωνιά κάποια παιδιά έπαιζαν με πέτρες και κότσια, ενώ ένα άλλο παιδί προσπαθούσε να κρατήσει την ισορροπία σε ένα στεφάνι που κυλούσε με τη βοήθεια ενός ραβδιού. «Θέλεις να παίξουμε μαζί τους;» σε ρώτησε ο φίλος σου και αμέσως τρέξατε προς το μέρος τους.

Η μέρα περνούσε γρήγορα. Καθώς ο ήλιος έδυε, ο φίλος σου σε οδήγησε πίσω στο σπίτι. Εκεί η μητέρα του, μαζί με τις άλλες γυναίκες του σπιτιού και τις δούλες είχαν τελειώσει το γνέσιμο του μαλλιού και τα ετοιμάζαν για ύφανση. Η μητέρα του φίλου σου χαμογέλασε: «Αύριο θα αρχίσουμε έναν νέο χιτώνα!», είπε περήφανα. Στη συνέχεια η οικογένεια κάθισε στο έδαφος γύρω από ένα χαμηλό τραπέζι. Έφαγαν ψάρι, ψωμί και φρούτα, ενώ ο πατέρας του αγοριού μιλούσε για έναν αθλητικό αγώνα που θα γινόταν σύντομα. Ο φίλος σου ενθουσιάστηκε: «Όταν μεγαλώσω, θέλω να τρέξω στο στάδιο και να κερδίσω ένα στεφάνι από κλαδί ελιάς!» είπε περήφανα.

Ξαφνικά, μια δυνατή λάμψη φώτισε τον χώρο και ένιωσες έναν ζεστό αέρα να σε τυλίγει. Όταν άνοιξες τα μάτια σου, ήσουν ξανά στο κρεβάτι σου, στο δικό σου δωμάτιο. Είχες μόλις ταξιδέψει πίσω στον χρόνο! Έζησες μια ολόκληρη μέρα στην Αρχαία Ελλάδα!

[Το κείμενο είναι φανταστικό. Δημιουργήθηκε από εργαλείο Τεχνητής Νοημοσύνης]

Η 2^η δραστηριότητα έχει διάρκεια ½ διδακτική ώρα και ως στόχους έχει να ενθαρρύνει τα παιδιά στη διατύπωση προσωπικών απόψεων και την ανταλλαγή ιδεών, να αναδειχθούν προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις και να καλλιεργηθεί

η κριτική σκέψη και η ικανότητα διάκρισης μεταξύ του μύθου και της ιστορικής πραγματικότητας. Έτσι, λοιπόν, γίνεται συζήτηση, ώστε να έρθουν στην επιφάνεια οι πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών. Μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, στο πλαίσιο της συζήτησης στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συζήτηση, εντοπίζοντας πιθανές εσφαλμένες αντιλήψεις ή στερεότυπα, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων.

Πίνακας 2: Διατυπώνω την άποψή μου

- Πώς φαντάζεστε ότι ήταν η καθημερινή ζωή των παιδιών στην Αρχαία Ελλάδα;
- Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά πήγαιναν σχολείο;
- Πώς νομίζετε ότι περνούσαν τη μέρα τους οι γυναίκες στην Αρχαία Ελλάδα; Μπορούσαν να κάνουν τα ίδια πράγματα με τους άντρες;
- Έχετε ακούσει ποτέ ότι στην Αρχαία Ελλάδα υπήρχαν δούλοι και δούλες; Τι νομίζετε ότι έκαναν;
- Πιστεύετε ότι ήταν δίκαιο να υπάρχει η δουλεία;
- Στις ταινίες για την Αρχαία Ελλάδα πώς παρουσιάζονται οι άνθρωποι; Πιστεύετε ότι οι εικόνες αυτές είναι αληθινές;
- Αν ζούσατε στην Αρχαία Ελλάδα, ποιο κομμάτι της καθημερινής ζωής θα σας φαινόταν πιο δύσκολο ή διαφορετικό;
- Ποια διαφορά παρατηρείτε μεταξύ του σχολείου στην Αρχαία Ελλάδα και του σχολείου σήμερα;
- Σε ποιο σχολείο θα προτιμούσατε να είστε μαθητής/τρια και γιατί;
- Τι είδους παιχνίδια έπαιζαν τα παιδιά τότε; Μοιάζουν με τα δικά σας παιχνίδια;
- Πώς πιστεύετε ότι θα ένιωθε ένα παιδί της Αρχαίας Ελλάδας, εάν επισκεπτόταν το σχολείο σας σήμερα;
- Γιατί νομίζετε ότι οι γυναίκες δεν συμμετείχαν στα ίδια πράγματα με τους άντρες;
- Οι δούλοι και οι δούλες δεν είχαν δικαιώματα. Γιατί πιστεύετε ότι οι άνθρωποι τότε το δεχόταν αυτό;
- Υπάρχουν περιπτώσεις στην ιστορία όπου οι άνθρωποι διεκδίκησαν τα δικαιώματά τους;
- Εάν ήσασταν ιστορικοί και θέλατε να μάθετε περισσότερα για την καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ελλάδα, πού θα αναζητούσατε περισσότερα στοιχεία;
- Ποιες ειδικότητες επιστημόνων θα μπορούσαν να σε βοηθήσουν με τα στοιχεία που ψάχνεις ως ιστορικός;
- Πιστεύετε ότι όσα διαβάζουμε στα κοινωνικά δίκτυα σχετικά ή στο διαδίκτυο γενικότερα είναι αλήθεια;
- Πιστεύετε ότι η ζωή στην Αρχαία Ελλάδα ήταν πάντα η ίδια ή άλλαζε με τον χρόνο; Τι μπορεί να την επηρέαζε;
- Σκεφτείτε πώς ζούμε σήμερα και πώς ζούσαν πριν από 100 χρόνια. Έχει αλλάξει κάτι; Θα μπορούσε να συνέβαινε κάτι παρόμοιο και στην Αρχαία Ελλάδα;
- Οι πόλεις της Αρχαίας Ελλάδας δεν υπήρχαν πάντα. Μπορείτε να φανταστείτε πώς θα ήταν η ζωή πριν χτιστούν οι πόλεις αυτές;
- Αν ζούσατε στην Αρχαία Ελλάδα, τι επάγγελμα θα μπορούσατε να κάνετε;

- Τι επάγγελμα θα μπορούσατε να κάνετε σε μία περιοχή κοντά στη θάλασσα και τι εάν ζούσατε σε μια ορεινή περιοχή;
- Τι νομίζετε ότι έτρωγαν οι άνθρωποι σε μια πόλη κοντά στη θάλασσα και τι αυτοί που ζούσαν στην ενδοχώρα;
- Σκεφτείτε ένα αντικείμενο που χρησιμοποιούσαν στην Αρχαία Ελλάδα, όπως ένα αγγείο. Πώς θα μπορούσατε να καταλάβετε από ποια περιοχή προέρχεται;

Η 3^η δραστηριότητα έχει διάρκεια ½ διδακτική ώρα και ως στόχο έχει την κατανόηση της σημασίας των ιστορικών πηγών. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, φαντάζονται πως είναι ιστορικοί και δημιουργούν λίστα για τις πηγές του/της ιστορικού στον διαδραστικό πίνακα. Με τον τρόπο αυτόν συνειδητοποιούν ότι η ιστορική γνώση προέρχεται από διαφορετικά είδη πηγών.

Πίνακας 3: Οι πηγές του/της ιστορικού – Δημιουργία λίστας στον διαδραστικό πίνακα

Φανταστείτε ότι είστε ιστορικοί που θέλετε να μάθετε πώς ζούσαν οι άνθρωποι στην Αρχαία Ελλάδα. Για να το καταφέρετε χρειάζεστε πηγές που θα σας δώσουν πληροφορίες. Σκεφτείτε από πού μπορούμε να μάθουμε για το παρελθόν.

Οδηγίες εργασίας:

1. Συζητήστε στην ομάδα σας:
 - i. Από πού μπορούμε να μάθουμε για το παρελθόν;
 - ii. Τι είδους πράγματα μπορεί να έχουν αφήσει πίσω τους οι άνθρωποι αυτής της εποχής;
 - iii. Πώς μπορούμε να καταλάβουμε την καθημερινή τους ζωή;
2. Δημιουργήστε τη λίστα σας:
 - i. Συνεργαστείτε και γράψτε τις ιδέες σας στον διαδραστικό πίνακα.
 - ii. Αν θέλετε, μπορείτε να χωρίσετε τις πηγές σας σε κατηγορίες.
3. Παρουσίαση και συζήτηση:
 - i. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις ιδέες της.
 - ii. Γίνεται συζήτηση σχετικά με την πρόταση της κάθε ομάδας.

Η 4^η δραστηριότητα έχει διάρκεια ½ διδακτική ώρα και στοχεύει τα παιδιά να ανακαλύψουν επαγγέλματα που σχετίζονται με την ιστορική έρευνα, αλλά και να χρησιμοποιήσουν την τεχνητή νοημοσύνη ως εργαλείο διεύρυνσης των γνώσεών τους. Καλούνται, λοιπόν, να δημιουργήσουν μία λίστα με επαγγέλματα που σχετίζονται με τον/την ιστορικό στον διαδραστικό πίνακα. Στη συνέχεια πρέπει να εμπλουτίσουν τη λίστα αξιοποιώντας τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης. Εδώ ο τρόπος χρήσης της είναι τέτοιος, ώστε να ωθήσει την ανακάλυψη νέων πληροφοριών. Σημαντικό είναι να μην θεωρηθούν οι πληροφορίες που θα δοθούν ως απολύτως εξακριβωμένες, αλλά να αποτελέσουν τη βάση έναρξης μίας σχετικής έρευνας και συζήτησης σχετικά με αυτές.

Πίνακας 4: Επαγγέλματα-βοηθοί του/της ιστορικού – Δημιουργία λίστας στον διαδραστικό πίνακα

Φανταστείτε ότι είμαστε όλοι και όλες ιστορικοί, που θέλουμε να μάθουμε για το παρελθόν. Όμως, για να το πετύχουμε, συνεργαζόμαστε με πολλούς/ές άλλους/ες επαγγελματίες. Μαζί θα δημιουργήσουμε μια λίστα με τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη δουλειά του/της ιστορικού.

Πώς θα δουλέψουμε:

1. Σκεφτείτε: Ποιοι/ες άλλοι/ες επαγγελματίες βοηθούν έναν/μία ιστορικό να ανακαλύψει πληροφορίες για το παρελθόν;
2. Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας σας και καταγράψτε σε ένα χαρτί τα επαγγέλματα αυτά.
3. Κάθε ομάδα επιλέγει έναν/μία εκπρόσωπο που θα γράψει τις ιδέες της στον διαδραστικό πίνακα.
4. Μπορείτε να φτιάξετε μία λίστα ή να οργανώστε τα επαγγέλματα σε κατηγορίες.
5. Κάθε ομάδα εξηγεί τις επιλογές της.

Πίνακας 5: Επαγγέλματα-βοηθοί του/της ιστορικού – Δημιουργία λίστας στον διαδραστικό πίνακα με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης

Έχουμε ήδη δημιουργήσει μία λίστα με τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη δουλειά του/της ιστορικού. Όμως, υπάρχουν κι άλλα επαγγέλματα που, ίσως, δεν σκεφτήκαμε!!! Τώρα θα χρησιμοποιήσουμε το ChatGPT ως συνεργάτη μας. Στόχος μας είναι να ανακαλύψουμε νέα επαγγέλματα που μπορεί να μας ξέφυγαν.

Βήματα δραστηριότητας:

1. Επισκόπηση της λίστας:
 - i. Διαβάστε τη λίστα που φτιάξαμε όλοι μαζί στον διαδραστικό πίνακα.
 - ii. Υπάρχουν κατηγορίες που πιστεύετε ότι καλύψαμε καλά;
 - iii. Μήπως υπάρχουν τομείς που θα μπορούσαμε να βρούμε περισσότερα επαγγέλματα;
2. Συζήτηση με το ChatGPT:
 - i. Θα ρωτήσουμε το ChatGPT, εάν υπάρχουν επαγγέλματα που δεν έχουμε αναφέρει.
 - ii. Μπορούμε να διατυπώσουμε ερωτήσεις όπως:
 - α. Μπορείς να μας αναφέρεις επαγγέλματα που συνεργάζονται με τους/τις ιστορικούς;
 - β. Υπάρχουν λιγότερο γνωστά επαγγέλματα που σχετίζονται με την Ιστορία;
 - iii. Ας δούμε εάν το ChatGPT θα μας προτείνει επαγγέλματα που δεν έχουμε ήδη σκεφτεί.
 - iv. Εμπλουτίζουμε τον πίνακα με τα επαγγέλματα που δεν έχουμε αναφέρει.
3. Συζητάμε στην τάξη:
 - i. Ποιο από τα νέα επαγγέλματα σας φαίνεται περισσότερο ενδιαφέρον;

- ii. Υπάρχουν επαγγέλματα που σας προκάλεσαν έκπληξη;
 - iii. Πώς φαντάζεστε ότι συνεργάζονται με τους/τις ιστορικούς;
4. Αναστοχασμός:
- i. Σκεφτόμαστε τι νέο μάθαμε μέσα από τη δραστηριότητα αυτή.
 - ii. Πώς μπορεί η τεχνητή νοημοσύνη να μας βοηθήσει να σκεφτούμε διαφορετικά;
 - iii. Χρειάζεται να σκεφτόμαστε σχετικά με τις απαντήσεις που μας δίνει η τεχνητή νοημοσύνη;

Η 5^η δραστηριότητα διαρκεί ½ διδακτική ώρα και έχει ως στόχο την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συνεργασίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να ζωγραφίσουν κάτι για την Αρχαία Ελλάδα και να το παρουσιάσουν στην τάξη. Η δημιουργία τους θα γίνει σε ομάδες στον διαδραστικό πίνακα με τη χρήση αντίστοιχου λογισμικού (θα μπορούσε ως παράδειγμα να αναφερθεί το Minecraft Education Edition). Η ζωγραφική ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, ενώ με την παρουσίαση του έργου τους στην τάξη ενισχύονται δεξιότητες προφορικού λόγου.

Η 6^η δραστηριότητα διαρκεί μία διδακτική ώρα και στοχεύει στη σύγκριση διαφορετικών πτυχών της καθημερινής ζωής στην Αρχαία Ελλάδα και στην εξάσκηση στη σύνθεση διαλόγων. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες καλούνται να φτιάξουν έναν φανταστικό διάλογο μεταξύ δύο ατόμων στην Αρχαία Ελλάδα για ένα θέμα από την καθημερινή ζωή που επιλέγουν. Χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων και κάθε ομάδα επιλέγει δύο περιοχές της Αρχαίας Ελλάδας, δημιουργώντας δύο φανταστικούς χαρακτήρες. Μία ομάδα ξεκινά γράφοντας την πρώτη ατάκα του διαλόγου στον πίνακα. Οι υπόλοιπες προσθέτουν εναλλάξ προτάσεις, αναπτύσσοντας τον διάλογο. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τη χρήση εκφράσεων και στοιχείων που δείχνουν τον τρόπο ζωής (π.χ. ρούχα, φαγητό, εκπαίδευση, παιχνίδια). Οι ομάδες παρουσιάζουν τον διάλογό τους διαβάζοντάς τον. Η δραστηριότητα αυτή καλλιεργεί την ικανότητα ιστορικής ενσυναίσθησης, ενώ δίνει τόσο την ευκαιρία της προσέγγισης διαφορετικών κοινωνικών δομών, όσο και της ανάδειξης πολιτισμικών διαφορών. Εδώ είναι σημαντικό να υπάρχει πρόσβαση και σε πηγές πληροφόρησης (τουλάχιστον στο διαδίκτυο).

Η 7^η δραστηριότητα διαρκεί μία διδακτική ώρα και στοχεύει στην ενίσχυση της ικανότητας έκφρασης και επικοινωνίας μέσω της δραματοποίησης, την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών και των καθημερινών συνηθειών στην Αρχαία Ελλάδα μέσα από τη βιωματική μάθηση, την ανάπτυξη δημιουργικών και συνεργατικών δεξιοτήτων μέσω της δραματικής αναπαράστασης και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης -αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές της εποχής. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να δραματοποιήσουν τους διαλόγους που δημιούργησαν, ενσαρκώνοντας τους χαρακτήρες τους και αναπαριστώντας σκηνές από την καθημερινή ζωή στην Αρχαία

Ελλάδα, προάγοντας –παράλληλα– τη δημιουργικότητά τους και την ικανότητα έκφρασης.

Η 8^η δραστηριότητα έχει διάρκεια ½ διδακτική ώρα και έχει ως στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά τη σημασία των αρχαιολογικών ευρημάτων. Οι μαθητές/τριες “περπατούν” σε μία αναπαράσταση αθηναϊκού σπιτιού και αγοράς. Για την προβολή της αναπαράστασης θα χρησιμοποιηθεί ο διαδραστικός πίνακας. Στο παράδειγμά μας χρησιμοποιήθηκε η αθηναϊκή κατοικία, γιατί υπήρχε διαθέσιμη αναπαράσταση στο διαδίκτυο. Φυσικά, εφόσον είναι κάτι αντίστοιχο διαθέσιμο και για άλλες περιοχές μέσω άλλων μουσείων ή φορέων, μπορεί να διαφοροποιηθεί η περιοχή.

Η 9^η δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης και μπορεί να συνδυαστεί μ’ αυτή, καθώς τα παιδιά μπορούν –επιπρόσθετα– να παρακολουθήσουν στον διαδραστικό πίνακα ένα βίντεο με θέμα “Πώς ήταν κατασκευασμένη η Αρχαία Ελληνική Οικία”, που βρίσκεται διαθέσιμο στο διαδίκτυο.

Η 10^η δραστηριότητα διαρκεί μία διδακτική ώρα και έχει ως στόχο τα παιδιά να βιώσουν την Ιστορία μέσω ψηφιακών αναπαραστάσεων και να κατανοήσουν τη σημασία των αρχαιολογικών ευρημάτων. Στη δραστηριότητα αυτή, λοιπόν, λαμβάνουν μέρος με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα σε μία εικονική περιήγηση στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο –μία δυνατότητα που προσφέρει το συγκεκριμένο μουσείο– και μαθαίνουν για αντικείμενα της καθημερινής ζωής, αλλά και για τη χρήση τους. Φυσικά, εφόσον είναι κάτι αντίστοιχο διαθέσιμο και για άλλες περιοχές μέσω άλλων μουσείων, μπορεί να διαφοροποιηθεί η πόλη.

Η 11^η δραστηριότητα διαρκεί μία διδακτική ώρα και αυτή τη φορά αξιοποιεί την εικονική περιήγηση σε έναν αρχαιολογικό χώρο. Οι μαθητές/τριες κάνουν μια “ψηφιακή περιήγηση” σε ένα αρχαίο ελληνικό μνημείο και προσπαθούν να φανταστούν πώς ήταν η καθημερινότητα γύρω από αυτό. Στην περίπτωση μας η περιήγηση έγινε στην Ακρόπολη των Αθηνών, αλλά κάτι αντίστοιχο είναι διαθέσιμο και άλλους αρχαιολογικούς χώρους.

Η 12^η δραστηριότητα διαρκεί ½ διδακτική ώρα και στοχεύει στη σύγκριση και την ιστορική ερμηνεία. Οι μαθητές/τριες φτιάχνουν τον διαδραστικό πίνακα έναν πίνακα σύγκρισης, όπου θα συγκρίνουν τη ζωή στην Αρχαία Ελλάδα (στην περιοχή και τη χρονική στιγμή που επέλεξαν), εστιάζοντας σε ένα θέμα, όπως η εκπαίδευση, η διατροφή, η ένδυση ή η κοινωνική θέση. Σημειώνεται πως χωρίζονται σε ομάδες, ώστε να αναλύσουν διαφορετικά στοιχεία. Τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια και αναπτύσσεται συζήτηση.

Η 13^η δραστηριότητα διαρκεί 1 διδακτική ώρα και στοχεύει στην εξάσκηση των παιδιών στη διατύπωση ερωτημάτων. Καλούνται, λοιπόν, να “πάρουν συνέντευξη” από έναν απλό άνθρωπο της αρχαίας εποχής. Σκέφτονται και διατυπώνουν τις ερωτήσεις, αλλά το σημαντικότερο εδώ είναι να αξιολογήσουν και τις απαντήσεις. Το τελευταίο αυτό ζητούμενο απαιτεί να έχουν αναπτυχθεί αρκετές από τις δεξιότητες και δεν είναι καθόλου εύκολο για την ηλικιακή αυτή ομάδα των παιδιών.

Πίνακας 6: Παίρνω συνέντευξη από ένα πρόσωπο της αρχαιότητας με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης

Βήματα δραστηριότητας: 1. Χωρισμός σε ομάδες & Επιλογή χαρακτήρα: i. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων. ii. Κάθε ομάδα αποφασίζει από ποιον ιστορικό χαρακτήρα θα πάρει συνέντευξη (π.χ. θα μπορούσε να είναι αγγειοπλάστης, έμπορος, γυναίκα νοικοκυρά, δούλος/α). iii. Σημειώνουν τις βασικές πληροφορίες που γνωρίζουν ήδη γι' αυτόν τον χαρακτήρα. 2. Διαμόρφωση ερωτήσεων: i. Τα παιδιά της κάθε ομάδας συνεργάζονται ώστε να δημιουργήσουν κάποιες πρώτες ερωτήσεις, που θα υποβάλουν στον χαρακτήρα μέσω του ChatGPT. Ο/Η εκπαιδευτικός ωθεί να συμπεριληφθούν θέματα από την καθημερινή ζωή. ii. Όπως είναι φυσικό, κατά τη διάρκεια «της συνέντευξης» οι ερωτήσεις εμπλουτίζονται, αφού υπάρχουν νέα δεδομένα από τις απαντήσεις που δίνονται. 3. Χρήση του διαδραστικού πίνακα & Υποβολή ερωτήσεων στην τεχνητή νοημοσύνη: i. Κάθε ομάδα υποβάλει τις ερωτήσεις της. ii. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν τις απαντήσεις και εμπλουτίζουν τις ερωτήσεις τους. 4. Συζήτηση & Ανάλυση των απαντήσεων i. Οι ομάδες παρουσιάζουν τις απαντήσεις που έλαβαν. ii. Συζητούν και τις αναλύουν. 5. Αναστοχασμός & Συμπεράσματα: i. Στον διαδραστικό πίνακα δημιουργούμε μια λίστα με τα σημαντικότερα στοιχεία που μάθαμε από τη δραστηριότητα. ii. Σχολιάστε πώς η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει κατανόηση, αλλά και πού μπορεί να υπάρχουν περιορισμοί. iii. Ζητάμε από την τεχνητή νοημοσύνη να δημιουργήσει έναν εννοιολογικό χάρτη με τις βασικές αυτές πληροφορίες.

Η 14^η δραστηριότητα διαρκεί 1 διδακτική ώρα και στοχεύει στη δημιουργική αποτύπωση της καθημερινότητας στην αρχαιότητα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό κολλάζ με σύμβολα ή εικόνες που αναπαριστούν στοιχεία και πτυχές της καθημερινής ζωής.

Πίνακας 7: Δημιουργώ ένα ψηφιακό κολλάζ με αναπαραστάσεις από την καθημερινή ζωή στην αρχαιότητα

Βήματα δραστηριότητας: 1. Αναζήτηση ψηφιακού υλικού: i. Επισκεφτείτε: α. Ψηφιακούς χώρους μουσείων

β. Αποθετήρια

- ii. Αναζητήστε αγγεία, τοιχογραφίες, νομίσματα κ.τ.λ. που απεικονίζουν πτυχές της καθημερινής ζωής (π.χ. εργασία, διατροφή, παιχνίδια κ.τ.λ.)
 - iii. Αποθηκεύστε τις εικόνες που φαίνονται να έχουν ενδιαφέρον
2. Δημιουργία του ψηφιακού κολλάζ στον διαδραστικό πίνακα:
- i. Προσθέστε τις εικόνες σας στον διαδραστικό πίνακα
 - ii. Οργανώστε τις εικόνες σας
 - iii. Συμπληρώστε μικρές λεζάντες που περιγράφουν τι δείχνει η κάθε εικόνα και από ποιο μουσείο προέρχεται
3. Ανάλυση & Συζήτηση
- i. Όταν ολοκληρωθεί το κολλάζ, το προβάλλουμε ολόκληρο στον διαδραστικό πίνακα.
 - ii. Συζητήστε για τις πληροφορίες που μπορούμε να αντλήσουμε, για πτυχές της καθημερινής ζωής που μπορούμε να δούμε και για άλλες που απουσιάζουν.
4. Αναστοχασμός:
- i. Γράψτε ένα ψηφιακό post-it στον διαδραστικό πίνακα με μία σκέψη ή ένα ερώτημα για τα όσα βλέπετε και που αναλύθηκαν.
 - ii. Συζητήστε για το πώς οι ψηφιακές συλλογές μπορούν να βοηθήσουν στη μελέτη της Ιστορίας και εάν υπάρχουν όρια στην κατανόηση του παρελθόντος μόνο μέσα από τις εικόνες.

Η –τελευταία– 15^η δραστηριότητα διαρκεί 2 διδακτικές ώρες και στοχεύει και αυτή στη δημιουργική αποτύπωση της καθημερινότητας στην αρχαιότητα. Σε μία ομαδική δραστηριότητα οι μαθητές/τριες δημιουργούν ένα «ψηφιακό ημερολόγιο» ενός εφήβου ή μιας έφηβης από την αρχαιότητα, βασισμένο σε όσα έμαθαν.

Πίνακας 8: Δημιουργώ ένα ψηφιακό ημερολόγιο

Βήματα δραστηριότητας:

1. Εισαγωγή στη δραστηριότητα:
 - i. Θα δημιουργήσετε ένα ψηφιακό ημερολόγιο, στο οποίο ένας/μία έφηβος/η από την Αρχαία Ελλάδα θα καταγράφει τις εμπειρίες του/της.
 - ii. Βασιστείτε σε όσα μάθατε.
 - iii. Το ημερολόγιο θα φτιαχτεί ψηφιακά στον διαδραστικό πίνακα και θα μπορεί να περιλαμβάνει κείμενο ή και εικόνες.
2. Δημιουργία:
 - i. Χωριστείτε σε ομάδες
 - ii. Αποφασίστε στοιχεία για τον χαρακτήρα σας (φύλο, περιοχή που ζει, κ.τ.λ.)
3. Συγγραφή του ημερολογίου στον διαδραστικό πίνακα:
 - i. Κάθε ομάδα γράφει το «ημερολόγιό της» με βάση τα στοιχεία του χαρακτήρα που έχει επιλέξει.
 - ii. Προσθέστε εικόνες από τα αρχαιολογικά ευρήματα.
 - iii. Το ημερολόγιο μπορεί να δημιουργηθεί ως διαδραστικό ψηφιακό έγγραφο ή σε ειδικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης.

4. Παρουσίαση & Συζήτηση

- i. Οι ομάδες παρουσιάζουν το ημερολόγιό τους στην τάξη, προβάλλοντάς το στον διαδραστικό πίνακα.
- ii. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες μπορείτε να κάνετε ερωτήσεις ή να συγκρίνετε τις διαφορετικές εμπειρίες των χαρακτήρων.
- iii. Συζητήστε αν το ημερολόγιο απεικονίζει με ακρίβεια την ιστορική πραγματικότητα ή εάν έχουν προστεθεί στοιχεία σύγχρονης αντίληψης.

5. Αναστοχασμός:

- i. Τι θα διορθώνατε μετά τις παρατηρήσεις των συμμαθητών/τριών σας;
- ii. Τελικά, μήπως η ιστορία των απλών ανθρώπων μπορεί να ανακατασκευαστεί μέσα από τις πηγές, αλλά με σεβασμό στην ιστορική ακρίβεια και όχι σε μία γλωσσική παραγωγή από ένα πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης;

3. Επίλογος

Η παραπάνω διδακτική πρόταση συνιστά μια καινοτόμα παρέμβαση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό με πολύπλευρα χαρακτηριστικά. Εστιάζει στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων μέσα από έναν συνδυασμό βιωματικών, συνεργατικών και ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην αξιοποίηση της τεχνολογίας με έμφαση στους διαδραστικούς πίνακες και την τεχνητή νοημοσύνη. Η χρήση τους δεν υπαγορεύτηκε από επιδερμική προσέγγιση της καινοτομίας, αλλά ως μία οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία που παρέχει δυνατότητες ενεργούς συμμετοχής. Η κριτική ανάλυση των πηγών προτάσσεται στον σχεδιασμό, ενθαρρύνοντας τη σύνδεση παρόντος και παρελθόντος, όπως και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Αναφορικά με την τεχνητή νοημοσύνη, η χρήση της περιορίζεται στη διδακτική εξάσκηση και στη διευκόλυνση της προσέγγισης ιστορικών εννοιών, χωρίς να λειτουργεί ως μέσο αυθεντικής αναπαράστασης του παρελθόντος. Δεν έχει τη δυνατότητα να μεταφέρει πραγματικά τους/τις μαθητές/τριες σε ιστορικά γεγονότα ή συνθήκες, ούτε να υποκαταστήσει την ερμηνεία των πηγών. Σκοπός της ενσωμάτωσής της είναι η εξάσκηση με εναλλακτικούς θελκτικούς προς τα παιδιά τρόπους και σε καμία περίπτωση η αντικατάσταση της ιστορικής τεκμηρίωσης. Υπογραμμίζεται, συνεπώς, η ανάγκη για περαιτέρω συστηματική και επιστημονικά θεμελιωμένη διερεύνηση της χρήσης της, καθώς το περιεχόμενο που παράγει φέρει α-ιστορικά, α-χρονικά και α-τοπικά χαρακτηριστικά, ως αποτέλεσμα ενός αόριστου συγκερασμού ετερογενών πληροφοριών και τελικά μη ιστορικά/επιστημονικά τεκμηριωμένων αναπαραστάσεων, οι οποίες ενδέχεται να αναπαράγουν απόψεις της δημόσιας σφαίρας, διαποτισμένες με πολιτισμικά στερεότυπα και ιδεολογικές προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2011). Ο Διαδραστικός Πίνακας στη σχολική τάξη μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σσ. 67-76) ΕΤΠΕ. <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1696.pdf>
- Βροχαρίδου, Α. & Σωτηράκη, Σ. (2023). Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια Διαδραστικού Πίνακα στο Νηπιαγωγείο. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 529-536, <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5042>
- Γαλιατσάτου, Φ., & Βεκύρη, Ι. (2022). Η ένταξη του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία: απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.12681/thete.39949>
- Daskalaki, E., Psaroudaki, K. & Fragopoulou, P. (2024). Navigating the future of education: Educators' insights on AI integration and challenges in Greece, Hungary, Latvia, Ireland and Armenia. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.15686>
- Καράκιζα, Τ. (2016). Παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα: Η περίπτωση ενός γυμνασίου. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 97-112. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/pliροφοriki/t10-07.pdf
- Καραμούτσιου, Β. (2023). Η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στα φιλολογικά μαθήματα: Σκέψεις-προθέσεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 330-337, <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/7292>
- Karpouzis, K. (2024). Ethical challenges of Artificial Intelligence in education: Insights from Greek philosophy. *Bioethica*, 10(2), 2-6. <https://doi.org/10.12681/bioeth.39038>
- Λυτσιούση, Σ. (2025). Τεχνητή Νοημοσύνη στην Προσχολική Εκπαίδευση: Δυνατότητες Προσκλήσεις και Παιδαγωγικές Επιπτώσεις. *Culture – Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 5(1), 58-69. <https://doi.org/10.26220/cul.5328>
- Μάνεσης, Ν. & Κακαβάς, Κ. (2016). Διαδραστικός πίνακας και παιδαγωγική χρήση: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(1), 31-39. <http://hdl.handle.net/11728/11830>
- Παππά, Α., & Μικρόπουλος, Α. (2022). Ο διαδραστικός πίνακας στη διδακτική πράξη: Διεθνής βιβλιογραφική επισκόπηση της τελευταίας 5ετίας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 441-450. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3956>

Τσιούκας, Κ. & Κώστας, Α. (2025). Γραμματισμός στην τεχνητή νοημοσύνη (AI literacy) για εκπαιδευτικούς: Προς ένα πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Πρακτικά 9ης Ημερίδας Υποψηφίων Διδακτόρων*. <https://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2025/01/3.pdf>

Γλώσσα, Λογοτεχνία, Φιλοσοφία

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε
εισερχόμενους/ες φοιτητές/τριες Erasmus του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων*

Αλεξάνδρα Γαλάνη

Περίληψη

Οι εισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες Erasmus του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν δωρεάν μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Το μάθημα «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus» υλοποιείται από το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.), διδάσκεται από μέλος ΕΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, προσφέρεται το χειμερινό και το εαρινό εξάμηνο και αναγνωρίζεται είτε ως μέρος της συμφωνίας μάθησης Erasmus είτε με την απόκτηση βεβαίωσης παρακολούθησης που χορηγείται από το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ. Η παρούσα εργασία έχει ως πρωταρχικό στόχο να αποτυπώσει περαιτέρω (βλ. ενδεικτικά, Καψάλης & Γαλάνη (2013) και Γαλάνη (2024)) την προσφορά του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και δευτερευόντως να σκιαγραφήσει το προφίλ των εισερχόμενων φοιτητών/τριών Erasmus, που επιλέγουν να παρακολουθήσουν το γλωσσικό μάθημα, τα κίνητρα που τους οδηγούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, το πλαίσιο χρήσης της γλώσσας κατά την περίοδο της κινητικότητας και επιμέρους ενδεικτικές απόψεις τους, αναφορικά με τη σημασία που έχει η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας/του ιδρύματος-υποδοχής στο πλαίσιο της κινητικότητάς τους.

Λέξεις-κλειδιά: εισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες Erasmus, διδασκαλία/εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

0. Εισαγωγή

Η περίοδος σπουδών στο εξωτερικό γενικά αλλά και ειδικότερα η κινητικότητα φοιτητών/τριών στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus αξιολογείται θετικά από

* Θα ήθελα να ευχαριστήσω το προσωπικό του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη συνεργασία όλα αυτά τα χρόνια. Ευχαριστώ, επίσης, τους/τις συναδέλφους με τους/τις οποίους/ες συζητήσα επιμέρους σημεία της εργασίας σε διάφορα στάδιά της.

τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ως προς τα οφέλη που αποκομίζουν και αφορούν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική τους ζωή και την επαγγελματική τους εξέλιξη (βλ. ενδεικτικά, Cairns et al. (2018), Raïkou & Karalis (2020), Vasilopoulos et al. (2021)). Ο αντίκτυπος, που έχει αυτή η περίοδος, αναφορικά με την εκμάθηση μιας γλώσσας και ειδικότερα για φοιτητές/τριες ξένων γλωσσών, έχει, επίσης, μελετηθεί στη βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά, Trenchs-Parera & Juan Garau (2014), Kinginger (2015), Isabelli-García & Isabelli (2020)). Επιπλέον, σημειώνεται ότι η περίοδος σπουδών στο εξωτερικό επηρεάζει τις αντιλήψεις ή και τα κίνητρα των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την εκμάθηση μιας γλώσσας (π.χ., Amuzie & Winke, 2009· Převrátilová, 2023).³⁴

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, και ειδικότερα μέσω του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο.), έχει διαδραματίσει και συνεχίζει να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων και μέσα από τη δημιουργία διδακτικού υλικού (βλ. ενδεικτικά, Καψάλης & Γαλάνη (2013· 2020)). Εξίσου σημαντική είναι και η προσφορά των μελών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) στο εν λόγω αντικείμενο (Γαλάνη, 2024). Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ακόμη μεγαλύτερη μέριμνα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης από εισερχόμενους/ες φοιτητές/τριες, που επισκέπτονται το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο πλαίσιο της κινητικότητας Erasmus. Η εργασία έχει ως κύριο στόχο να αποτυπωθεί περαιτέρω η πολυετής προσφορά του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, σκιαγραφώντας στοιχεία του μαθήματος «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus» και βασικά χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών που εγγράφονται και παρακολουθούν το μάθημα.

1. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε φοιτητές/τριες Erasmus

Στους/τις εισερχόμενους/ες φοιτητές/τριες Erasmus του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης του μαθήματος, με τίτλο «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus». Το μάθημα υλοποιείται από το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο., δωρεάν, διδάσκεται από μέλος ΕΕΠ του ΠΤΔΕ, πραγματοποιείται μία φορά το χειμερινό εξάμηνο και μία φορά το εαρινό εξάμηνο και καλύπτει το επίπεδο Α1.³⁵ Οι φοιτητές συμμετέχουν σε

³⁴ Για τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές/τριες Erasmus, βλ. ενδεικτικά τη συζήτηση στη Bogain (2012).

³⁵ Οι εισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες Erasmus, έως το 2015, εντάσσονταν στο οκτάμηνο πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας του ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο. Δεδομένου του αυξανόμενου ενδιαφέροντός τους για την ελληνική γλώσσα, όπως επίσης και των εκπαιδευτικών τους αναγκών, δημιουργήθηκε το μάθημα «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus». Πρόεδρος του ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο. την περίοδο 2010-2018 ήταν ο Καθηγητής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Γεώργιος Δ. Καψάλης, Ομότιμος Καθηγητής του ΠΤΔΕ από το 2021 και έπειτα. Το μέλος ΕΕΠ του ΠΤΔΕ υπηρετούσε στο ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο. έως τον Φεβρουάριο του 2019. Οι φοιτητές/τριες Erasmus, οι οποίοι/ες παρακολουθούν το μάθημα, καταβάλλουν 50 ευρώ για διδακτικό υλικό και διοικητικά έξοδα (βλ. <https://hellenic->

τρίωρα εβδομαδιαία μαθήματα, σε σύνολο δεκατριών διδακτικών εβδομάδων ανά εξάμηνο. Κύριος στόχος του μαθήματος είναι η εξοικείωση των φοιτητών/τριών με την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να καλύπτουν τις βασικές, καθημερινές, επικοινωνιακές τους ανάγκες κατά τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα/στο ίδρυμα-υποδοχής. Η αξιολόγηση των φοιτητών/τριών που εγγράφονται στο μάθημα βασίζεται στη συμμετοχή τους σε προόδους (30%), στην ενεργό συμμετοχή τους στα εβδομαδιαία μαθήματα (10%) και σε γραπτή τελική εξέταση (60%). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωση αποτελεί, επίσης, η παρακολούθηση των μαθημάτων σε ποσοστό 80%. Με την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος, οι φοιτητές/τριες λαμβάνουν πέντε ECTS. Η παρακολούθηση του μαθήματος βεβαιώνεται είτε ως μέρος της συμφωνίας μάθησης Erasmus είτε με τη βεβαίωση παρακολούθησης που χορηγείται από το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.

2. Μεθοδολογία

Η εργασία, όπως ήδη αναφέρθηκε, στοχεύει στο να αποτυπωθεί περαιτέρω (βλ. Καψάλης & Γαλάνη, 2013· Γαλάνη, 2024) η πολυετής προσφορά του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αναφορικά με την προώθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διδασκαλία της σε εισερχόμενους/ες φοιτητές/τριες Erasmus. Παρόλα αυτά, γίνεται και μια προσπάθεια να σκιαγραφηθούν το προφίλ των εισερχόμενων φοιτητών/τριών Erasmus που επιλέγουν να παρακολουθήσουν το μάθημα της ελληνικής γλώσσας ως ξένης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουν να το παρακολουθήσουν, το πλαίσιο χρήσης της γλώσσας και ενδεικτικές απόψεις τους σχετικά με τη σημασία εκμάθησης της γλώσσας της χώρας/του ιδρύματος-υποδοχής κατά την πραγματοποίηση της κινητικότητας.

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω (ανώνυμου) ερωτηματολογίου, κλειστού τύπου, ύστερα από εξέταση εργαλείων που αξιοποιήθηκαν σε προγενέστερες μελέτες (βλ. ενδεικτικά, Chang (2012)· Cheng (2013)· Kayrak & Ortaçtepe (2014)· Asoodar et al. (2017)). Οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν σε ερωτήματα που αφορούσαν τα δημογραφικά και ακαδημαϊκά τους χαρακτηριστικά, σε δύο ερωτήσεις που σχετίζονταν με τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να παρακολουθήσουν το γλωσσικό μάθημα, όπως και με το πλαίσιο χρήσης της ελληνικής γλώσσας κατά την περίοδο της κινητικότητας, και σε τρεις ερωτήσεις, σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, σχετικά με τη σημασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.³⁶ Οι εισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες Erasmus που παρακολούθησαν και

center.uoi.gr/programmata/programmata-tou-kedegpo/ellinika-gia-foitites-erasmus/). «Άλλα επίπεδα καλύπτονται μόνο κατά περίπτωση» (<https://hellenic-center.uoi.gr/programmata/programmata-tou-kedegpo/ellinika-gia-foitites-erasmus/>).

³⁶ Τα ερωτήματα αποτελούν τμήμα ενός ευρύτερου ερωτηματολογίου (η τιμή Cronbach alpha του οποίου είναι 0,886) που εξετάζει τις απόψεις των εισερχόμενων φοιτητών/τριών Erasmus σχετικά με

ολοκλήρωσαν με επιτυχία το μάθημα «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus» στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κλήθηκαν να συμμετάσχουν στη μελέτη. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά (Google Forms) από 106 φοιτητές/τριες (N=106). Τα δεδομένα αφορούν την περίοδο 2015/2016-2019/2020 και 2021/2022-2024/2025,³⁷ οργανώθηκαν στο Microsoft Excel 2019, ενώ στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS, έκδοση 26.0.

3. Αποτελέσματα

Με βάση τις απαντήσεις του δείγματος, το 5,7% παρακολούθησε το μάθημα «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus» το 2015-2016, το 5,7% το 2016-2017, το 5,7% το 2017-2018, το 14,2% το 2018-2019, το 6,6% το 2019-2020, το 9,4% το 2021-2022, το 16% το 2022-2023, το 25,5% το 2023-2024 και το 11,3% το 2024-2025. Όσον αφορά τα προφίλ των φοιτητών/τριών, το 36,8% ήταν άνδρες και το 63,2% γυναίκες, το 12,3% ήταν μεταξύ 18-20 ετών, το 45,3% μεταξύ 21-23, το 36,8% μεταξύ 24-26, το 1,9% μεταξύ 27-29 και το 3,8% άνω των 30. Ως προς τη χώρα καταγωγής τους, οι φοιτητές/τριες κατάγονταν από την Αίγυπτο (0.9%), τη Βουλγαρία (0.9%), τη Γαλλία (12.3%), τη Γερμανία (24.5%), τη Γερμανία και τη Γαλλία (0.9%), την Εσθονία (1.9%), την Ισπανία (14.2%), την Ιταλία (15.1%), την Κροατία (0.9%), τη Λευκορωσία (0.9%), τη Λιθουανία (0.9%), τη Μολδαβία (1.9%), την Ουκρανία (0.9%), την Πολωνία (8.5%), τη Ρουμανία (5.7%), τη Ρωσία (0.9%), την Τουρκία (3.8%) και τη Τσεχία (4.7%).³⁸

Οι εισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες, που αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης, πραγματοποίησαν την περίοδο κινητικότητας Erasmus στα ακόλουθα τμήματα ή τις ακόλουθες μονάδες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Κέντρο Ξένων Γλωσσών (0.9%), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (3.8%), Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (2.8%), Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών (0.9%), Τμήμα Βιολογικών Εφαρμογών & Τεχνολογιών (1.9%), Τμήμα Εικαστικών Τεχνών & Επιστημών της Τέχνης (2.8%), Τμήμα Ιατρικής (1.9%), Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας (16.0%), Τμήμα Λογοθεραπείας (2.8%), Τμήμα Μαθηματικών (8.5%), Τμήμα Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής (1.9%), Τμήμα Οικονομικών Επιστημών (37.7%), Τμήμα Φιλολογίας (3.8%), Τμήμα Φιλοσοφίας (10.4%), Τμήμα Χημείας (2.8%), Τμήμα Ψυχολογίας (0.9%).

Οι εισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες Erasmus του δείγματος συμμετείχαν στην κινητικότητα Erasmus είτε για σπουδές (94,3%) είτε για πρακτική άσκηση (5,7%). Από

τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο γλωσσικό μάθημα που παρακολουθούν στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

³⁷ Για το 2024-2025 τα δεδομένα αφορούν το χειμερινό εξάμηνο μόνο.

³⁸ Όλοι/ες οι φοιτητές/τριες Erasmus σπούδαζαν σε πανεπιστήμια στις χώρες προέλευσής τους (βλ. Πίνακα 1), εκτός από οκτώ: ένας/μία φοιτητής/τρια από τη Λευκορωσία σπούδαζε στην Πολωνία, δύο από τη Λευκορωσία στη Ρουμανία, ένας/μία από τη Βουλγαρία στην Ισπανία, ένας/μία από την Αίγυπτο στην Τουρκία, ένας/μία από τη Γερμανία στην Αυστρία, ένας/μία από τη Ρωσία στη Γερμανία και ένας/μία από την Ουκρανία στην Πολωνία.

αυτούς/ές που συμμετείχαν στην κινητικότητα για σπουδές, το 65,1% ήταν φοιτητές/τριες πρώτου κύκλου σπουδών, ενώ το 34,9% δεύτερου/τρίτου κύκλου σπουδών (33% και 1,9%, αντίστοιχα). Επίσης, το μάθημα «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus» αποτελούσε μέρος της συμφωνίας μάθησης των εισερχόμενων φοιτητών/τριών Erasmus σε ποσοστό 57,5%, ενώ 42,5% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσαν ότι έλαβαν βεβαίωση παρακολούθησης από το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.

Αναφορικά με τους λόγους, για τους οποίους συμμετείχαν στο μάθημα ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, ο κύριος λόγος ήταν για να μάθουν μια καινούρια ξένη γλώσσα (92.5%), ενώ άλλοι λόγοι ήταν το ενδιαφέρον τους για μια νέα κουλτούρα/έναν νέο πολιτισμό (72.6%) και η γενικότερη πνευματική τους ανάπτυξη (53.8%). Ακολουθούν, σε μικρότερα ποσοστά, οι εξής λόγοι: Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες (47.2%), Για ακαδημαϊκούς λόγους (π.χ., μέρος της συμφωνίας μάθησης) (36.8%), Από σεβασμό προς το πανεπιστήμιο/χώρα υποδοχής (34.9%), Για ευχαρίστηση (25.5%), Για να συμμετέχω σε κοινωνικές δραστηριότητες στο πανεπιστήμιο/πόλη υποδοχής (21.7%), Για να κάνω φίλους/ες (18.9%), Οι φίλοι μου παρακολουθούσαν το μάθημα (15.1%), Ενθάρρυνση από το πανεπιστήμιο υποδοχής (12.3%).

Οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της περιόδου Erasmus, κυρίως, όταν πήγαιναν για ψώνια (89.6%) ή σε εστιατόρια/μπαρ/καφέ (89.6%), ενώ σε μικρότερο βαθμό σε καθημερινές (ανεπίσημες) συζητήσεις στο πανεπιστήμιο (53.8%), σε άλλες δραστηριότητες (π.χ., ταξίδια) (40.6%), όταν επισκέπτονταν οικογένειες/φίλους/ες από την Ελλάδα (19.8%), όταν παρακολουθούσαν ταινίες ή διασκεδάζαν (16%) και, τέλος, κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων (1.9%). Η τελευταία περίπτωση αφορούσε τους/τις φοιτητές/τριες που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα μόνο εξ αποστάσεως, εξαιτίας της πανδημίας COVID.

Βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών, φαίνεται ότι υπάρχει ισχυρή συμφωνία (78.3%) ως προς την άποψη ότι η περίοδος της κινητικότητας Erasmus τούς/τις βοήθησε να μάθουν μία γλώσσα, την οποία δεν θα είχαν την ευκαιρία να τη μάθουν στην πατρίδα τους (27.4% «Συμφωνώ», 50.9% «Συμφωνώ απόλυτα»), με το 18.8% (7.5% «Διαφωνώ απόλυτα», 11.3% «Διαφωνώ») αυτών να διαφωνεί με τη δήλωση και το 2.8% να διατηρεί ουδέτερη στάση («Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»).

Όταν ερωτήθηκαν σχετικά με το αν πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο οι φοιτητές/τριες Erasmus να μάθουν τη γλώσσα του πανεπιστημίου/της χώρας-υποδοχής, το 63.2% τάχθηκε υπέρ αυτής της άποψης (34.9% «Συμφωνώ», 28.3% «Συμφωνώ απόλυτα»), ενώ το 17% διαφώνησε (4.7% «Διαφωνώ απόλυτα», 12.3% «Διαφωνώ») και το 19.8% δεν εξέφρασε ούτε θετική ούτε αρνητική άποψη («Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»).

Τέλος, το 55.6% των φοιτητών/τριών συμφώνησε με την άποψη ότι το μάθημα της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να αποτελεί μέρος της συμφωνίας μάθησης (26.4% «Συμφωνώ», 29.2% «Συμφωνώ απόλυτα»), το 20.8% επέλεξε να διατηρήσει

ουδέτερη στάση («Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»), ενώ για το 23.6% (8.5% «Διαφωνώ απόλυτα», 15.1% «Διαφωνώ») η στάση τους δεν ήταν θετική.

4. Συζήτηση

Οι φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες συμμετέχουν στο μάθημα «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus», που προσφέρεται από το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν, να έρθουν σε επαφή και να συνεργαστούν με άτομα που προέρχονται όχι μόνο από διάφορες και διαφορετικές χώρες (κυρίως, όχι όμως αποκλειστικά, εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης), αλλά και από διαφορετικούς ακαδημαϊκούς κλάδους (είτε από τις θεωρητικές είτε από τις θετικές επιστήμες). Το πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό αυτό περιβάλλον ενισχύει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας και, παράλληλα, δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλουτίζοντας τη δεύτερη περαιτέρω. Αν και το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων/ουσών στη μελέτη ήταν φοιτητές/τριες του πρώτου κύκλου σπουδών, δόθηκε η δυνατότητα, κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων, επαφής και συνεργασίας με φοιτητές/τριες και από τους τρεις κύκλους σπουδών και με φοιτητές/τριες που πραγματοποιούσαν την πρακτική τους άσκηση. Αυτά τα χαρακτηριστικά ενισχύουν τα οφέλη που αποκομίζουν οι φοιτητές/τριες Erasmus ως προς τη διαδικασία μάθησης, όπως έχει σημειωθεί στη βιβλιογραφία (Krzaklewska & Krupnik, 2005, όπ. αναφ. στους Cairns et al., 2018, 86): «απόκτηση πολιτισμικών δεξιοτήτων, ωρίμανση και προσωπική ανάπτυξη, διεύρυνση κοινωνικών δικτύων, ακαδημαϊκός εμπλουτισμός, αξία της ανακάλυψης και της εξερεύνησης».

Η περίοδος Erasmus προσφέρει, επίσης, στους/τις φοιτητές/τριες τη δυνατότητα να μάθουν ή να εντρυφήσουν σε μια (νέα) ξένη γλώσσα, να γνωρίσουν νέα άτομα και πολιτισμούς, να βιώσουν ή να κάνουν κάτι διαφορετικό, να αποκτήσουν νέες εμπειρίες, να αναπτυχθούν επαγγελματικά και ακαδημαϊκά (Cairns et al., 2018· Vasilopoulos et al., 2021). Η ανάγκη για το καινούριο –είτε αυτό είναι μια γλώσσα είτε ένας πολιτισμός (Převrátílová, 2023)– αποτυπώνεται και ως δύο από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν να παρακολουθήσουν το γλωσσικό μάθημα. Βάσει των απαντήσεων, εξίσου σημαντικοί παράγοντες είναι η γενικότερη εξέλιξή τους και ο εμπλουτισμός των προσόντων τους (βλ. επίσης Vasilopoulos et al., 2021). Λιγότερο σημαντικοί φαίνεται, όμως, να είναι οι κοινωνικοί λόγοι.

Αναφορικά με το πλαίσιο χρήσης της ελληνικής γλώσσας, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της περιόδου Erasmus, οι φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι την αξιοποιούν στην καθημερινή τους ζωή και, πιο συγκεκριμένα, στα ψώνια τους ή στην επικοινωνία σε εστιατόρια, μπαρ ή καφέ. Αυτό βέβαια είναι αναμενόμενο με βάση τη στοχοθεσία του μαθήματος αλλά και το γλωσσικό επίπεδο.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών υπογραμμίζουν τη σημασία που αποδίδουν στην εκμάθηση της γλώσσας του πανεπιστημίου/της χώρας-υποδοχής.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η περίοδος Erasmus αποτελεί μια ευκαιρία για επαφή με το «νέο». Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι έμαθαν μια γλώσσα που δεν θα είχαν τη δυνατότητα να μάθουν στην πατρίδα τους και ότι η εκμάθησή της είναι απαραίτητη. Η θετική στάση των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την αναγνώριση του μαθήματος ως μέρος της συμφωνίας μάθησης αναδεικνύει περαιτέρω την αξία του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό εξάλλου συνάδει με τα κίνητρά τους και τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, αναφορικά με τα πλεονεκτήματα για την προσωπική και ακαδημαϊκή εξέλιξή τους (Cairns et al. (2018), μεταξύ άλλων).

Παρόλα αυτά, όμως, είναι απαραίτητο να σημειωθούν σημαντικοί περιορισμοί αναφορικά με τη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, τόσο το δείγμα μικρού μεγέθους όσο και η παρουσίαση των απόψεων των φοιτητών/τριών σε επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν επιτρέπουν τη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων. Τέλος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων οφείλει να διερευνηθεί (π.χ., συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων), προκειμένου να αποτυπωθούν πληρέστερα οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών.

5. Επίλογος

Πρωταρχικός στόχος της εργασίας ήταν η αποτύπωση της πολυετούς παρουσίας και προσφοράς των μελών και των φορέων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο αντικείμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και των προσπαθειών τους για τη διάδοσή της. Πιο συγκεκριμένα, μία εκ των δράσεων αυτών αποτελεί το μάθημα «Ελληνικά για φοιτητές Erasmus», το οποίο το παρακολουθούν εισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες Erasmus με διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό και ακαδημαϊκό προφίλ, προσφέρεται από το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.Π.Ο. και διδάσκεται από μέλος ΕΕΠ του ΠΤΔΕ. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί η σημασία που απέδωσαν οι φοιτητές/τριες στην παρακολούθηση του μαθήματος, με ορατό τον αντίκτυπο για την ακαδημαϊκή και προσωπική τους εξέλιξη. Η παρακολούθηση του γλωσσικού μαθήματος μπορεί να διαδραματίσει ρόλο στη γενικότερη ικανοποίηση που αντλούν οι φοιτητές/τριες από την υλοποίηση της περιόδου κινητικότητας και, συνεπώς, κάθε προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση είναι προς όφελος όλης της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Amuzie, G. L. & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37, 366-379. DOI: 10.1016/j.system.2009.02.011
- Asoodar, M., Atai, M. R. & Baten, L. (2017). Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80-97. DOI:10.1177/1475240917704331
- Bogain, A. (2012). Erasmus language students in a British university: a case study. *The Language Learning Journal*, 40(3), 309-374.

- Cairns, D., Krzaklewska, E., Cuzzocrea, V. & Allaste, A.-A. (2018). *Mobility, Education and Employability in the European Union: Inside Erasmus*. Palgrave Macmillan.
- Chang, D.-F. (2012). College students' perceptions of studying abroad and their readiness. *Asia Pacific Education Review*, 13:4, 583-591. DOI:10.1007/s12564-012-9221-1
- Cheng, A. Y.-N. (2013). Perceived value and preferences of short-term study abroad programmes: A Hong Kong study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4277-4282. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.931
- Γαλάνη, Α. (2024). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο Α. Γαλάνη, Φ. Ευαγγέλου, Μ. Λιακοπούλου & Ε. Νικολάου (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου με θέμα: «Επιστήμες της Αγωγής: παρελθόν, παρόν, μέλλον»* (σσ. 534-546). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Isabelli-García, C. L. & Isabelli, C.A. (2020). *Researching Second Language Acquisition in the Study Abroad Learning Environment: An Introduction for Student Researchers*. Palgrave Macmillan.
- Καψάλης, Γ. Δ. & Γαλάνη, Α. (2013). Η προσφορά του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην πόλη των Ιωαννίνων. Στο Τ. Α. Δ. Αλμπάνης και Γ. Δ. Καψάλης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και τα Γιάννενα»* (σσ. 425-432). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καψάλης, Γ. Δ. & Γαλάνη, Α. (Επιμ.). (2020). *Γλωσσικές δραστηριότητες για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καγρাকা, Ε. & Ortaçtepe, D. (2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System*, 42, 355-367.
- Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://hellenic-center.uoi.gr/programmata/programmata-tou-kedegpo/ellinika-gia-foitites-erasmus/>
- Kinginger, C. (2015). Second Language Learning in a Study Abroad Context. In N. Van Deusen-Scholl & S. May (Eds.), *Second and Foreign Language Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6_11-1
- Krzaklewska, E. & Krupnik, S. (2005). *The experience of studying abroad for exchange students in Europe*. Erasmus Student Network.
- Převrátlová, S. (2023). Motivation to learn Czech as L4+: Erasmus students' perspective. *Foreign Lang Ann.*, 57, 93-108.
- Raikou, N. & Karalis, Th. (2020). Opinions and experiences of Greek students participating in Erasmus mobility programmes and emerging opportunities for university pedagogy. *Portuguese Journal of Social Science*, 19, 215-236. DOI: https://doi.org/10.1386/pjss_00027_1

- Trenchs-Parera, M. & Juan Garau, M. (2014). A longitudinal study of learners' motivation and beliefs in at home and study abroad contexts. C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts* (pp. 259-281). John Benjamins.
- Vasilopoulos, A., Karachontziti, E., Nikolaou, G. & Kamarianos, I. (2021). Effects of Student Mobility: The case of Erasmus students at the University of Patras. *Journal of Internationalisation of Higher Education-Policy and Practice*, 2: 38-53.

Η Διαγλωσσική Συμβολή της Μορφολογικής Επίγνωσης στην Ανάγνωση: Εμπειρικές και Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Μαριαλένα Δάλλα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη διαγλωσσική συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης (ΜΕ) στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Αναλύονται τα δομικά μέρη της ΜΕ – κλιτική, παραγωγική και συνθετική μορφολογία – και η επίδρασή τους στην ανάγνωση τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαγλωσσική μεταφορά μορφολογικών δεξιοτήτων μεταξύ γλωσσών με διαφορετικό ορθογραφικό βάθος και μορφολογική δομή, όπως η Ελληνική (ρηχό ορθογραφικό σύστημα, πλούσια μορφολογία) και η Αγγλική (βαθιά ορθογραφία, διαφανής μορφολογία). Η ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η ΜΕ στη μία γλώσσα μπορεί να ενισχύσει την αναγνωστική επίδοση στην άλλη, με αμφίδρομη ή μονόδρομη επίδραση, ανάλογα με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Τέλος, τονίζεται η σημασία της κατανόησης της σχέσης ΜΕ και ανάγνωσης στη διαμόρφωση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, ειδικά για μαθητές με ΕΜΔ, με στόχο την ενίσχυση της διαγλωσσικής παιδείας και της γλωσσικής αυτονομίας των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μορφολογική Επίγνωση, Διγλωσσία, Ανάγνωση, Διαγλωσσική Μεταφορά

0.Εισαγωγή

Στόχος των σύγχρονων πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) είναι η προώθηση πρακτικών που ενθαρρύνουν τη γλωσσική πολυμορφία στα σχολεία και υποστηρίζουν την ανάπτυξη της δι-/πολυγλωσσίας μέσω μιας προσθετικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές συνεχίζουν να αναπτύσσουν και να εξασκούν τη μητρική τους γλώσσα παράλληλα με δύο πρόσθετες γλώσσες που πρέπει να αποκτήσουν στα πλαίσια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (Jong, 2013). Η αγγλική γλώσσα, η οποία χαρακτηρίζεται ως η πρώτη παγκόσμια lingua franca, κατέχει κυρίαρχη θέση ως διεθνής γλώσσα σε τομείς όπως η επιστήμη, η ψυχαγωγία, η εκπαίδευση, κλπ. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021, η Αγγλική γλώσσα εισάγεται στο σύνολο των νηπιαγωγείων της ελληνικής επικρατείας κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022 και η διδασκαλία της συνεχίζεται μέχρι τις τελευταίες τάξεις του λυκείου. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού στις δύο γλώσσες γίνεται παράλληλα, καθώς ήδη από την πρώτη δημοτικού οι μαθητές καλούνται να γράψουν και να διαβάσουν τόσο στην πρώτη τους γλώσσα (Γ1), Ελληνικά, όσο και στην δεύτερη (Γ2),

τα Αγγλικά. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί: Κατά πόσο θεωρείται ωφέλιμη η παράλληλη ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων σε δύο γλώσσες με τόσο διαφορετικό ορθογραφικό βάθος και μορφολογική δομή;

1. Α΄ Μέρος- Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μορφολογία είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά τη δομή των λέξεων και τους κανόνες σχηματισμού τους. Οι λέξεις αποτελούνται από μορφήματα, τις μικρότερες μονάδες νοήματος ή γραμματικής λειτουργίας, όπως οι ρίζες, τα προθήματα και τα επιθήματα (Aronoff&Fudeman, 2011). Η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να αναλύουν και να χειρίζονται τα μορφήματα εντός λέξεων, προκειμένου να κατανοούν τόσο τη σημασία όσο και τη γραμματική τους λειτουργία (Carlisle, 2000). Η επίγνωση αυτή περιλαμβάνει τόσο επιγλωσσική όσο και μεταγλωσσική κατανόηση της μορφολογικής δομής (Diamantietal., 2018).

Τα τρία βασικά δομικά μέρη της μορφολογίας είναι:

- **Κλιτική μορφολογία:** Αναφέρεται στις γραμματικές αλλαγές των λέξεων, ώστε να δηλωθούν κατηγορικά χαρακτηριστικά, όπως το γένος, ο αριθμός, η πτώση ή ο χρόνος. Για παράδειγμα, η λέξη παιδί μπορεί να πάρει κλιτικούς τύπους όπως παιδιού (γενική ενικού) ή παιδιά (ονομαστική πληθυντικού). Στα ρήματα, παρατηρούμε τύπους όπως γράφω, έγραψα, θα γράψω, οι οποίοι υποδηλώνουν αλλαγές χρόνου (Rothou&Padeliadu, 2015).
- **Παραγωγική μορφολογία:** Αφορά το σχηματισμό νέων λέξεων από υπάρχουσες ρίζες μέσω προσθηκών μορφημάτων, όπως προθήματα και επιθήματα. Για παράδειγμα, από τη ρίζα τύχη προκύπτει η λέξη άτυχος με την προσθήκη του αρνητικού προθήματος ά-, ενώ από το παιδί παράγεται το παιδικός με την προσθήκη του επιθήματος -ικός (Diamantietal., 2018).
- **Συνθετική μορφολογία:** Περιλαμβάνει τον συνδυασμό δύο ή περισσότερων λέξεων για τη δημιουργία νέων, σύνθετων λέξεων. Για παράδειγμα, οι λέξεις πόδι και σφαίρα ενώνονται για να σχηματίσουν τη λέξη ποδόσφαιρο, ενώ το ήλιος και ρολόι σχηματίζουν το ηλιακό ρολόι (Tsitsipis, 2012, όπως αναφέρεται στο Πίττα, 2018).

Η γνώση και η κατανόηση αυτών των τριών μορφολογικών επιπέδων είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη του γραμματισμού, καθώς συνδέεται στενά με την αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφική επάρκεια σε διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα (Carlisle, 2000· Diamantietal., 2018).

1.1 Μορφολογική Επίγνωση και Ανάγνωση

Η μορφολογική επίγνωση (ΜΕ) παίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς διευκολύνει την αναγνώριση, αποκωδικοποίηση και κατανόηση πολυσύνθετων λέξεων. Μέσω της αναγνώρισης μορφημάτων –όπως ριζών, προθημάτων και επιθημάτων– οι μαθητές είναι σε θέση να επεξεργάζονται λέξεις

που δεν έχουν ξανασυναντήσει, εντοπίζοντας γνωστά μορφολογικά στοιχεία (Carlisle, 2000· Nagy, et al, 2006). Η μορφολογική επίγνωση ενισχύει τόσο την σημασιολογική επεξεργασία όσο και τη συντακτική κατανόηση κατά την ανάγνωση, προσφέροντας ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τη δομή και τη λειτουργία της λέξης μέσα στο κείμενο (Kieffer&Lesaux, 2007).

Ειδικότερα, η κλιτική μορφολογία περιγράφει τις γραμματικές μεταβολές των λέξεων ως προς την πτώση, το γένος, τον αριθμό ή τον χρόνο, και είναι κρίσιμη για την κατανόηση της συντακτικής δομής μιας πρότασης. Για παράδειγμα, η κατανόηση της διαφοράς μεταξύ *παιδί – παιδιού – παιδιά* ή μεταξύ *γράφω – έγραψα – θα γράψω* υποστηρίζει την ερμηνεία γραμματικών σχέσεων και χρονολογικών ακολουθιών στο κείμενο (Rothou&Padeliadu, 2015). Έρευνες δείχνουν ότι μαθητές με μειωμένη επίγνωση της κλιτικής μορφολογίας παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση γραπτού λόγου (Padeliadu&Antonίου, 2008), ενώ η ακρίβεια στην αναγνώριση κλιτικών τύπων σχετίζεται θετικά με την κατανόηση προτάσεων (Diamanti et al., 2018).

Επιπρόσθετα, η παραγωγική μορφολογία αφορά τον σχηματισμό νέων λέξεων μέσω προσθήκης μορφημάτων σε λεξικές ρίζες (π.χ. *άτυχος* από *τύχη*, *παιδικός* από *παιδί*). Η επίγνωση παραγωγικών μορφημάτων βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν παράγωγες λέξεις, συμβάλλοντας στην ταχύτερη αναγνώριση λέξεων και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Tyler&Nagy, 1986, Mahony, Singson, & Mann, 2000). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η γνώση παραγωγικής μορφολογίας σχετίζεται με υψηλότερη επίδοση σε δοκιμασίες κατανόησης κειμένου και στην κατάκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου (Crosson&Lesaux, 2013).

Τέλος, η συνθετική μορφολογία, δηλαδή ο σχηματισμός νέων λέξεων από τον συνδυασμό δύο ή περισσότερων λέξεων, ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν σύνθετες λέξεις, τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς τη σημασία τους. Για παράδειγμα, η λέξη «*ποδόσφαιρο*» προκύπτει από τη σύνθεση των λέξεων «*πόδι*» και «*σφαίρα*», ενώ η λέξη «*ηλιοτρόπιο*» από τις λέξεις «*ήλιος*» και «*τρέπω*» (Tsesmeli, 2007). Η διδασκαλία ανάλυσης συνθέτων λέξεων έχει δείξει ότι μειώνει τα ορθογραφικά λάθη (π.χ., *ηλιοτρόπιο* αντί *ηλιοτρόπιο*) και βελτιώνει την ευχέρεια και την ακρίβεια στην ανάγνωση (Tsesmeli&Skarmoutsou, 2021). Παράλληλα, ενισχύει τη λεξιλογική ανάπτυξη, καθώς οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να ερμηνεύουν λέξεις με κοινά μορφήματα.

1.2 Μορφολογική επίγνωση και ανάγνωση: Οι διαφορές ελληνικής και αγγλικής γλώσσας

Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης (ΜΕ) στην ανάπτυξη της ανάγνωσης δεν είναι καθολική, αλλά εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ιδιαιτερότητες του γλωσσικού συστήματος. Συγκεκριμένα, η δομή του ορθογραφικού και μορφολογικού

συστήματος μιας γλώσσας επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο η ΜΕ διευκολύνει την αναγνωστική διαδικασία (Shanahan&Beck, 2006· Manolitsisetal., 2019).

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ορθογραφικά διαφανούς (ή «ρηχού») συστήματος, στο οποίο οι γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες είναι σταθερές και προβλέψιμες (Katz&Frost, 1992). Έτσι, ένα παιδί μπορεί να διαβάσει λέξεις όπως «μουσικός» βασιζόμενο αποκλειστικά στη φωνολογική αποκωδικοποίηση, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη μορφολογική ανάλυση (Πολυχρόνη, 2011). Αντιθέτως, η αγγλική γλώσσα έχει ορθογραφικά αδιαφανές (ή «βαθύ») σύστημα, με πολλές εξαιρέσεις και μη προβλέψιμες σχέσεις μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Για παράδειγμα, η λέξη “musician” προφέρεται /mju:ˈzɪʃən/ και δεν αποκωδικοποιείται ορθά με βάση τους κανόνες φωνολογίας. Ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει τη ρίζα “music” και το επίθημα -ian, που σημαίνει «πρόσωπο σχετικό με...» (Manolitsisetal., 2019· Tsesmeli, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, η ΜΕ φαίνεται να έχει ενισχυμένο ρόλο στην ανάγνωση στα Αγγλικά, από τα πρώτα κιόλας σχολικά έτη, διότι λειτουργεί ως αντισταθμιστικός μηχανισμός στις ασυνέπειες του ορθογραφικού συστήματος (Nagyetal., 2006). Οι μαθητές που αναγνωρίζουν μορφήματα σε άγνωστες λέξεις, όπως “teacher”, “driver”, “action”, μπορούν να προβλέψουν τη σημασία ή και την προφορά της λέξης χωρίς απαραίτητα να την έχουν ξαναδεί (Kieffer&Lesaux, 2007). Αντιθέτως, στα Ελληνικά η μορφολογική επίγνωση δεν φαίνεται να είναι καθοριστικός παράγοντας για την απλή ανάγνωση λέξεων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Manolitsisetal., 2019). Οι μαθητές βασίζονται κατά κύριο λόγο στην ακουστική αποκωδικοποίηση, χάρη στη σταθερότητα των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Η συμβολή της ΜΕ γίνεται πιο εμφανής σε επίπεδο κατανόησης και σε λέξεις με πιο σύνθετη μορφολογική δομή, όπως παραγωγές («ξυλουργός», «πειραχτήρι») και σύνθετες («ποδοσφαιριστής», «αστροναύτης») (Tsesmeli&Skarmoutsou, 2021).

Αξιοσημείωτες είναι και οι διαφορές στο μορφολογικό βάθος των δύο γλωσσών. Η ελληνική γλώσσα διαθέτει πλουσιότερη κλιτική μορφολογία, με ποικιλία καταλήξεων για γένος, αριθμό, πτώση και ρηματικούς τύπους (Rothou&Padeliadu, 2015). Η λέξη «παιδί» μπορεί να εμφανιστεί ως παιδιού, παιδιά, των παιδιών κ.ά., ενσωματώνοντας γραμματικές πληροφορίες που ενισχύουν τη συντακτική κατανόηση του κειμένου. Αντιθέτως, στα αγγλικά τα ουσιαστικά έχουν περιορισμένες κλιτικές αλλαγές και τα ρήματα ελάχιστες, γεγονός που μειώνει τη σημασία της κλιτικής μορφολογίας στην ανάγνωση. Αντίστοιχα, η παραγωγική και συνθετική μορφολογία στα ελληνικά είναι περισσότερο ανεπτυγμένες από ό,τι στα αγγλικά. Ο σχηματισμός νέων λέξεων μέσω παραγωγής και σύνθεσης είναι συχνός στη γλώσσα (π.χ., «ναυτικός», «ηλιοθασίλεμα»), γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για μορφολογική ανάλυση κατά την ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου (Tsesmeli, 2007).

Η έρευνα δείχνει ότι η συμβολή της ΜΕ μπορεί να είναι είτε γλωσσικά καθολική (language-universal) είτε γλωσσικά εξειδικευμένη (language-specific), ανάλογα με τα

χαρακτηριστικά του μορφολογικού και ορθογραφικού συστήματος (Xue&Jiang, 2016). Επιπλέον, η διαγλωσσική μεταφορά των δεξιοτήτων ΜΕ είναι πιθανότερη όταν οι δύο γλώσσες παρουσιάζουν μορφολογική συγγένεια ή όταν η γλώσσα-στόχος είναι ορθογραφικά αδιαφανής και μορφολογικά λιγότερο πλούσια – όπως τα Αγγλικά. Η μεταφορά αυτή φαίνεται να είναι εντονότερη από τη γλώσσα με το πλουσιότερο μορφολογικό σύστημα (π.χ., Ελληνικά) προς τη λιγότερο πολύπλοκη (π.χ., Αγγλικά), χωρίς όμως να αποκλείεται και η αντίστροφη πορεία, όταν η δεύτερη γλώσσα είναι πιο οικεία στον μαθητή (Xue&Jiang, 2016).

1.3 Η διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης: Θεωρίες

1.3.1 Θεωρία Διαγλωσσικής Μεταφοράς

Η θεωρία της διαγλωσσικής μεταφοράς (Cross-linguistic Transfer) υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στη μητρική γλώσσα (Γ1) μπορούν να μεταφερθούν στη δεύτερη γλώσσα (Γ2), εφόσον υπάρχουν μορφολογικά ή ορθογραφικά κοινά στοιχεία μεταξύ τους (Cummins, 1984· Ramirez, Chen, & Pasquarella, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η ΜΕ που αναπτύσσεται στη Γ1 μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για την κατανόηση και αποκωδικοποίηση λέξεων στη Γ2. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με αναπτυγμένη ΜΕ στα Ελληνικά ενδέχεται να αναγνωρίσει πιο εύκολα την αγγλική λέξη “teacher”, αξιοποιώντας την αναγνώριση του μορφήματος -er, παρότι δεν είναι λέξη που έχει συναντήσει προηγουμένως (Nagy, et al, 2006).

Έρευνες που μελετούν ζεύγη γλωσσών όπως Ισπανικά-Αγγλικά και Κορεατικά-Αγγλικά επιβεβαιώνουν τη δυνατότητα μεταφοράς γλωσσικών δεξιοτήτων, υποδεικνύοντας πως μορφολογικά χαρακτηριστικά μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρες ανάμεσα στις γλώσσες (Saiegh-Haddad&Geva, 2008· Wang et al., 2009). Ωστόσο, η ισχύς της μεταφοράς επηρεάζεται από τη συγγένεια των γλωσσών, καθώς και από το μορφολογικό είδος που εμπλέκεται (π.χ. παραγωγή, κλίση, σύνθεση).

1.3.2 Θεωρία Μορφολογικής Πολυπλοκότητας

Η θεωρία της μορφολογικής πολυπλοκότητας (Morphological Richness Hypothesis) (Tsela et al., 2020) εστιάζει στην κατεύθυνση της μεταφοράς, υποστηρίζοντας ότι η μεταφορά της ΜΕ είναι πιο έντονη από γλώσσες με πλουσιότερο μορφολογικό σύστημα (όπως η Ελληνική) προς γλώσσες με απλούστερη μορφολογία (όπως η Αγγλική). Η ελληνική, ως γλώσσα με σύνθετο παραγωγικό και κλιτικό σύστημα, προσφέρει στους μαθητές ισχυρή μεταγλωσσική βάση, η οποία τους βοηθά στην αναγνώριση και κατανόηση μορφημάτων σε μια Γ2 με περιορισμένη μορφολογική έκταση.

Για παράδειγμα, μαθητής που γνωρίζει τη μορφολογική οικογένεια μεταξύ των λέξεων «παιδί – παιδικός – παιδίατρος» μπορεί να αξιοποιήσει τη γνώση αυτή για να αναγνωρίσει στα Αγγλικά την οικογένεια “child – childish – pediatrician”. Αυτό ευνοείται από την παραγωγική λειτουργία της ΜΕ που μεταφέρεται από τη Γ1 προς

τη Γ2, ειδικά όταν η δεύτερη είναι μορφολογικά φτωχότερη (Tsesmeli&Skarmoutsou, 2021).

Ωστόσο, η υπόθεση δεν αποκλείει την αντίστροφη μεταφορά, αλλά αντίθετα, ενθαρρύνει την ερευνητική διερεύνηση σε γλωσσικά ζεύγη με μεγάλες διαφορές, όπως Ελληνικά–Αγγλικά, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η πολυπλοκότητα της μορφολογίας επηρεάζει τη δύναμη και την κατεύθυνση της μεταφοράς.

1.3.3 Θεωρία Διπλής Κατεύθυνσης

Σε αντίθεση με την αντίληψη της μονόπλευρης μεταφοράς, η θεωρία της διπλής κατεύθυνσης (Bidirectional Transfer Theory) υποστηρίζει ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να μεταφερθεί αμφίδρομα μεταξύ Γ1 και Γ2, ανάλογα με παράγοντες όπως η ηλικία πρώτης έκθεσης στη Γ2, το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και η αναγνωστική εμπειρία (Ramirezetal., 2011).

Ένας δίγλωσσος μαθητής με αυξημένη αναγνωστική εμπειρία στα Αγγλικά μπορεί να αναπτύξει στρατηγικές ΜΕ που να μεταφέρονται και στην Ελληνική, ειδικά εάν χρησιμοποιεί περισσότερο τα Αγγλικά στην καθημερινότητά του. Έτσι, λέξεις όπως “driver” ή “worker” μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση των ελληνικών λέξεων «οδηγός» ή «εργάτης», μέσω της συνειδητοποίησης των λειτουργιών των επιθημάτων (-er, -της).

Τα ερευνητικά ευρήματα σε γλωσσικά ζεύγη όπως Αγγλικά–Ισπανικά και Αγγλικά–Κινέζικα (ShenQiao, 2022· Kieffer&Lesaux, 2007) επιβεβαιώνουν ότι η μεταφορά δεξιοτήτων ΜΕ μπορεί να συμβεί προς οποιαδήποτε κατεύθυνση, αρκεί να υπάρχουν τα κατάλληλα γνωστικά και γλωσσικά ερείσματα.

1.3.4 Θεωρία Γλωσσικής Επάρκειας

Η θεωρία της γλωσσικής επάρκειας (Proficiency-driven Transfer) δίνει έμφαση στο επίπεδο επάρκειας του μαθητή σε κάθε γλώσσα, ανεξαρτήτως των γλωσσικών χαρακτηριστικών. Δηλαδή, η μεταφορά της ΜΕ πραγματοποιείται από τη γλώσσα με την υψηλότερη λειτουργική επάρκεια προς εκείνη στην οποία ο μαθητής είναι λιγότερο εξασκημένος (Ramirezetal., 2014). Για παράδειγμα, ένας μαθητής που χρησιμοποιεί συστηματικά τα Αγγλικά στο σχολείο ή στο σπίτι και έχει αναπτύξει υψηλή ΜΕ, μπορεί να μεταφέρει στρατηγικές κατανόησης σύνθετων λέξεων ή παραγώγων στην Ελληνική, ακόμα και αν η μητρική του γλώσσα είναι τα Ελληνικά. Συνεπώς, όταν ένας μαθητής έχει κατακτήσει σε βάθος στρατηγικές για να αναγνωρίζει και να χειρίζεται μορφήματα σε μία γλώσσα που γνωρίζει καλά, μπορεί να τις χρησιμοποιήσει και σε άλλες γλώσσες. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε πιο απαιτητικές καταστάσεις, όπως η κατανόηση ακαδημαϊκών κειμένων (Crosson&Lesaux, 2013).

Συμπερασματικά, οι παραπάνω θεωρίες προσφέρουν διαφορετικές οπτικές για τη μελέτη της διαγλωσσικής μεταφοράς της ΜΕ. Ενώ η μορφολογική συγγένεια και η γλωσσική πολυπλοκότητα παίζουν σημαντικό ρόλο, το επίπεδο επάρκειας και η

εμπειρία χρήσης της γλώσσας φαίνεται να καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και την κατεύθυνση της μεταφοράς. Η κατανόηση των θεωριών αυτών είναι θεμελιώδης για τον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων και την υποστήριξη της δίγλωσσης παιδαγωγικής.

2. Β' Μέρος- Επισκόπηση Ερευνών

2.1 Στόχος Διδακτορικής Διατριβής-Ερευνητικά Ερωτήματα

Στόχος της διατριβής είναι να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης (ΜΕ) και της ανάγνωσης τόσο από μια ενδογλωσσική όσο και από μια διαγλωσσική σκοπιά. Η συγκεκριμένη μελέτη ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση καθώς θα διερευνηθεί η επίδραση και των τριών συνιστωσών της μορφολογικής επίγνωσης (κλιτική, παραγωγική, συνθετική) στις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών σε δύο φαινομενικά αντίθετα γλωσσικά συστήματα, το ελληνικό και το αγγλικό. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα κάτωθι ενδεικτικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Η μορφολογική επίγνωση (κλιτική, παραγωγική, συνθετική) στη Γ1 (Ελληνικά) επιδρά στην ανάγνωση των μαθητών στην Γ1; → ενδογλωσσική σκοπιά
- Η μορφολογική επίγνωση (κλιτική, παραγωγική, συνθετική) στη Γ2 (Αγγλικά) επιδρά στην ανάγνωση των μαθητών στην Γ2; → ενδογλωσσική σκοπιά
- Η μορφολογική επίγνωση (κλιτική, παραγωγική, συνθετική) στη Γ1 επιδρά στην ανάγνωση στην Γ2; → διαγλωσσική σκοπιά
- Η μορφολογική επίγνωση (κλιτική, παραγωγική, συνθετική) στη Γ2 επιδρά στην ανάγνωση στην Γ1; → διαγλωσσική σκοπιά
- Υπάρχει κάποιο από τα δομικά συστατικά της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση), που ενισχύει την διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης από την Γ1 στη Γ2 και αντιστρόφως;
- Υπάρχει κάποιο από τα δομικά συστατικά της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση), που ενισχύει τη διαγλωσσική συμβολή της ΜΕ στην ανάγνωση μεταξύ των δύο γλωσσών; → cognates in Spanish facilitate vocab acquisition in L2 (English)

2.2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ο αριθμός των μελετών που διερευνούν την διαγλωσσική μεταφορά της ΜΕ και την επίδραση της στην ανάγνωση είναι περιορισμένος, τόσο στην ελληνική, όσο και την διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των υπάρχουσών μελετών, ανοίγουν τον δρόμο για περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου μελλοντικά.

Ξεκινώντας, οι Manolitsis et al. (2019), διερεύνησαν την επίδραση της ΜΕ στην αναγνωστική ευχέρεια, την ορθογραφία και την κατανόηση, καθώς και το πως η επαφή των μαθητών με τον γραπτό λόγο επηρεάζει την ΜΕ, σε δύο ομάδες μονόγλωσσων μαθητών-η μια με αγγλικά ως Γ1 και η άλλη με ελληνικά ως Γ1. Ένας

επιμέρους στόχος τους ήταν να διερευνήσουν πως οι διαφορές στην ορθογραφική διαφάνεια μεταξύ των δύο γλωσσών επηρεάζουν την κατεύθυνση αυτής της σχέσης. Βάσει των αποτελεσμάτων, υπάρχει αμοιβαία συσχέτιση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ευχέρειας μόνο στα αγγλικά, ενώ οι επιδράσεις της μορφολογικής επίγνωσης στη μεταγενέστερη αναγνωστική ευχέρεια λέξεων είναι ισχυρότερες στα αγγλικά από ό,τι στα ελληνικά.

Αντιθέτως, η μορφολογική επίγνωση προβλέπει εξίσου την αναγνωστική κατανόηση και στις δύο γλώσσες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η αποτελεσματική αποκωδικοποίηση των αγγλικών λέξεων βασίζεται τόσο σε φωνολογικές όσο και σε μορφολογικές πληροφορίες, σε αντίθεση με τις ελληνικές λέξεις που μπορούν να αποκωδικοποιηθούν βασιζόμενες μόνο σε μικρές φωνολογικές μονάδες, μιας και χαρακτηρίζεται ως μια ρηχή γλώσσα. Βέβαια, για την κατανόηση του γραπτού λόγου, οι συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες που φέρουν τα μορφήματα, καθώς και η επαφή με μορφολογικά σύνθετες λέξεις, καθιστά τη ΜΕ σημαντική για την αναγνωστική κατανόηση και στις δύο γλώσσες.

Εν συνεχεία, οι Tsela, Andreou, Liakou και Baseki (2020), διερεύνησαν την επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση, στα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα (Γ1) και στα γαλλικά ως ξένη γλώσσα (Γ2). Η κλιτική και παραγωγική μορφολογία επηρεάζει την ανάγνωση και στις δύο γλώσσες, καθώς τα κλιτικά επιθήματα φέρουν μορφοσυντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες και βοηθούν στην κατανόηση προτάσεων που απαιτούν συντακτική ανάλυση. Αντίστοιχα, οι φωνολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες που φέρουν τα παραγωγικά επιθήματα επηρεάζουν την αποκωδικοποίηση των λέξεων και την κατανόηση κειμένου και στις δύο γλώσσες. Τέλος, υπήρξε διαγλωσσική μεταφορά μορφολογικών δεξιοτήτων από την Γ1 στην Γ2, όμως αντίστροφη μεταφορά δεν αναφέρεται.

Στη μελέτη του, ο Samaraweera (2022), διερεύνησε τη διαγλωσσική επίδραση της ΜΕ στην αναγνωστική κατανόηση, σε ενήλικες μαθητές με Γ1, τα Σινχάλα, μια Ινδο-Ευρωπαϊκή γλώσσα και Γ2 τα Αγγλικά. Όπως και στην παραπάνω έρευνα, έτσι και εδώ, προέκυψε μια μονόδρομη σχέση, καθώς η μορφολογική επίγνωση στην Γ1 συνέβαλε σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση της αγγλικής (Γ2), όμως το αντίθετο δεν επιβεβαιώθηκε. Σύμφωνα με τον ερευνητή, αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη επάρκειας (proficiency) στην αγγλική γλώσσα, καθώς όταν οι μαθητές έχουν παρόμοια επίπεδα επάρκειας στις δύο γλώσσες, η αμφίδρομη μεταφορά μπορεί να είναι δυνατή.

Η διαγλωσσική συνεισφορά της ΜΕ στην ανάγνωση, παρατηρείται ακόμη και σε γλώσσες με διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα. Οι Tongetal. (2017), διερεύνησαν αν υπάρχει διαγλωσσική μεταφορά της συνθετικής ΜΕ (compoundawareness) στην ανάγνωση και το λεξιλόγιο, σε δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την κινεζική (Γ1) και την αγγλική γλώσσα (Γ2). Παρόλο που τα αγγλικά είναι μια αλφαβητική και τα κινέζικα μια λογογραφική γλώσσα, παρατηρήθηκε πως η αγγλική μορφολογική επίγνωση

συνέβαλε σημαντικά στην ανάγνωση λέξεων και στο λεξιλόγιο στην Γ1. Αυτή η μονόδρομη συμβολή, από την αγγλική μορφολογική επίγνωση στην ανάγνωση λέξεων και στο λεξιλόγιο στα Κινέζικα, υποδεικνύει πως η ΜΕ σύνθετων λέξεων στα αγγλικά μπορεί να είναι γλωσσικά καθολική, ενθαρρύνοντας αυτή τη μεταφορά σε δίγλωσσους μαθητές. Η συνθετική μορφολογία είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία νέων λέξεων στα κινεζικά, ενώ δεν αποτελεί τον πρωταρχικό τρόπο σχηματισμού νέων λέξεων στα αγγλικά. Γι' αυτό και η συνθετική ΜΕ στα κινέζικα δεν επηρέασε την ανάγνωση στην Γ2.

Οι Choi et al. (2017), διερεύνησαν την ύπαρξη ή μη αμφίδρομης μεταφορά της ΜΕ στην ανάγνωση λέξεων μεταξύ δίγλωσσων μαθητών κινεζικών (Γ1) και αγγλικών (Γ2). Σε αντίθεση με την προηγούμενη μελέτη, οι ερευνητές μελέτησαν την επίδραση της ΜΕ στην ανάγνωση αναπτυξιακά, σε μαθητές 2ας, 5ης και 8ης τάξης. Βάσει των ευρημάτων, η κινεζική μορφολογική επίγνωση μεταφέρεται στην ανάγνωση αγγλικών λέξεων σε μαθητές δευτέρας τάξης, αλλά όχι στις μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως όταν οι μαθητές αποκτήσουν μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας στη Γ2, χρειάζονται λιγότερη υποστήριξη από τη μητρική γλώσσα, καθώς πλέον έχουν εσωτερικεύσει τους μορφολογικούς κανόνες της Γ2 και αξιοποιούν εκείνους στην ανάγνωση. Τέλος, παρατηρήθηκε αρνητική μεταφορά από την παραγωγική και συνθετική μορφολογία της Γ2, στην ανάγνωση λέξεων στην Γ1. Λόγω των διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών στα συγκεκριμένα συστατικά της ΜΕ, οι μαθητές μπορεί να οδηγηθούν σε υπεργενικεύσεις, εφαρμόζοντας μορφολογικούς κανόνες της Αγγλικής κατά την ανάγνωση της Γ1.

Επιπρόσθετα, οι Ramirez et al. (2011), διερεύνησαν τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών της Γ1 στην ανάπτυξη δύο πτυχών της μορφολογικής επίγνωσης στην αγγλική γλώσσα (Γ2): παραγωγική και συνθετική, σε μαθητές αγγλικής γλώσσας (Γ2), με κινέζικα ή ισπανικά ως πρώτη γλώσσα. Επίσης, αξιολογήθηκε η συμβολή της παραγωγικής και συνθετικής ΜΕ στην ανάγνωση λέξεων στη Γ2, στις δύο ομάδες μαθητών καθώς και σε μονόγλωσσα αγγλόφωνα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, οι ισπανόφωνοι μαθητές είχαν παρόμοιες επιδόσεις με τους φυσικούς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας στη παραγωγική μορφολογία, σε αντίθεση με τους μαθητές με κινέζικα ως Γ1. Αυτό οφείλεται στις πολλές ομοιότητες στην παραγωγική μορφολογία μεταξύ της ισπανικής και της αγγλικής γλώσσας και οι οποίες επιτρέπουν την μεταφορά από την Γ1 στη Γ2. Αντιθέτως, οι κινεζόφωνοι μαθητές, είχαν ίδιες επιδόσεις με τους μονόγλωσσους αγγλόφωνους μαθητές στις δοκιμασίες σύνθεσης, σε αντίθεση με τους Ισπανόφωνους, καθώς η κινεζική και η αγγλική γλώσσα μοιράζονται πολλούς κοινούς κανόνες σύνθεσης. Τέλος, η μορφολογική επίγνωση στη Γ2 σχετίζεται με την ανάγνωση λέξεων στη Γ2, τόσο για τους δίγλωσσους όσο και για τους μονόγλωσσους μαθητές. Επομένως, η ΜΕ είναι γλωσσικά καθολική με την έννοια ότι η προγνωστική της αξία στην ανάγνωση λέξεων στη Γ2, είναι παρόμοια σε όλες τις ομάδες, ανεξαρτήτως γλωσσικού υποβάθρου.

Ακόμη μια μελέτη που διερευνά τη μεταφορά και επίδραση της ΜΕ στην ανάγνωση από τη Γ1 (Ισπανικά) στη Γ2 (Αγγλικά) είναι αυτή των Ramirez, Chen&Pasquarella (2013). Οι ισπανόφωνοι μαθητές Αγγλικών μπορούν να χρησιμοποιήσουν μορφολογικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει στην Γ1 για να διευκολύνουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου στη Γ2. Επειδή η ισπανική γλώσσα έχει ένα πιο πολύπλοκο παραγωγικό σύστημα από την αγγλική, οι ισπανόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν πιθανότατα μια αυξημένη επίγνωση των μορφολογικών δομών, μέσω της έκθεσης στην ισπανική γλώσσα. Αυτό διευκολύνει τη μεταφορά στη Γ2 και ενισχύει την απόκτηση αγγλικού λεξιλογίου. Όμως, η επίγνωση της ισπανικής παραγωγικής μορφολογίας ενισχύει την εκμάθηση ομόρριζων αγγλικών λέξεων (cognates) σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς οι μαθητές μπορούν να εξαγάγουν ευκολότερα τη σημασία τους μέσω μορφολογικής ανάλυσης, όταν οι ρίζες τους είναι γνωστές από την Γ1. Με την σειρά της η παραγωγική ΜΕ της Γ1 διευκολύνει την παραγωγική ΜΕ στην Γ2, η οποία εν συνεχεία υποστηρίζει την αγγλική αναγνωστική κατανόηση. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι η ΜΕ της Γ1 δεν επιδρά άμεσα αλλά έμμεσα στην αναγνωστική κατανόηση στη Γ2.

Οι Vernice και Pagliarini (2018), μελέτησαν τη συμβολή της παραγωγικής ΜΕ στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση σε μονόγλωσσα ιταλόφωνα και δίγλωσσα παιδιά, με Γ1 τα Αραβικά και Γ2 τα Ιταλικά. Οι δίγλωσσοι παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους μονόγλωσσους όσον αφορά τόσο την ΜΕ, όσο και τις αναγνωστικές δεξιότητες στη Γ2, που μπορεί να οφείλεται στην περιορισμένη γνώση λεξιλογίου στη Γ2. Τέλος, η συνεισφορά της ΜΕ στην αναγνωστική κατανόηση ήταν έμμεση, μέσω της συνεισφοράς του λεξιλογίου και για τις δύο ομάδες μαθητών. Τέλος, οι Marksetal. (2023), διερεύνησαν τον ρόλο της ΜΕ στην πρώιμη ανάγνωση λέξεων σε μονόγλωσσους Αγγλόφωνους μαθητές και δίγλωσσους μαθητές με Γ1 τα ισπανικά ή τα κινέζικα και Γ2 τα αγγλικά. Στόχος ήταν να ελεγχθεί αν οι διαφορές μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων επηρεάζουν την επίδραση της ΜΕ στην ανάγνωση. Σε προηγούμενες έρευνες, οι εμπειρίες των ισπανόφωνων μαθητών με την πλούσια παραγωγική μορφολογία στα ισπανικά ενίσχυσαν τις επιδόσεις τους σε δοκιμασίες παραγωγικής μορφολογίας στα αγγλικά. Αντίστοιχα, η εμπειρία με τη σύνθετη δομή της κινεζικής γλώσσας, βελτίωνε τις επιδόσεις των παιδιών στην αγγλική ΜΕ σύνθεσης.

Ωστόσο στην παρούσα μελέτη, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων δίγλωσσων στην παραγωγική και συνθετική μορφολογία στην Γ2. Αυτό συμβαίνει λόγω της υψηλής επάρκειας των μαθητών και στις δύο γλώσσες. Ένα αξιοσημείωτο εύρημα, αποτελεί η εύρεση στενής συσχέτισης μεταξύ της ΜΕ σύνθεσης και της ανάγνωσης λέξεων στη Γ2 για τους ισπανόφωνους δίγλωσσους και η αντίθετη συσχέτιση μεταξύ της επίγνωσης των αγγλικών παραγώγων και της ανάγνωσης λέξεων για τους κινέζους δίγλωσσους. Αυτό συμβαίνει διότι οι μορφολογικές δομές της Γ2 που είναι λιγότερο χαρακτηριστικές στη Γ1 των δίγλωσσων μαθητών, τους καθιστά πιο προσεκτικούς κατά την ανάγνωση των

αγγλικών λέξεων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε δομές που είναι διαφορετικές από εκείνες της Γ1.

2.3 Πιθανά Αποτελέσματα

Η παρούσα διατριβή αναμένεται να αναδείξει θετική διαγλωσσική συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης (ΜΕ) στην αναγνωστική ικανότητα, τόσο από τη μητρική γλώσσα (Γ1 – Ελληνικά) προς τη δεύτερη (Γ2 – Αγγλικά), όσο και αντίστροφα. Η αναμενόμενη αμφίδρομη επίδραση εναρμονίζεται με τη Θεωρία Διπλής Κατεύθυνσης, ειδικά σε μαθητές με υψηλή γλωσσική επάρκεια και στις δύο γλώσσες (Ramirezetal., 2011). Σε αυτή την ομάδα μαθητών, η διαγλωσσική μεταφορά μορφολογικών δεξιοτήτων εκτιμάται ότι θα είναι ισχυρότερη και πιο συμμετρική, με δυνατότητα αξιοποίησης των μορφολογικών μοτίβων ανεξαρτήτως γλώσσας.

Ιδιαίτερη προβλεπτική αξία αναμένεται να έχουν οι παραγωγικές και συνθετικές μορφολογικές δεξιότητες, οι οποίες, λόγω της σημασιολογικής τους φύσης, φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα την κατανόηση λεξιλογικά πολύπλοκων λέξεων. Μορφήματα όπως τα παραγωγικά επιθήματα *-er* στα Αγγλικά και *-τής* στα Ελληνικά, είναι διαφανή και συχνά λειτουργικά αντίστοιχα, επιτρέποντας στα παιδιά να αναγνωρίζουν μοτίβα όπως *teach–teacher* και *διδάσκω–διδάσκων*. Συνεπώς, οι παραγωγικές δεξιότητες εκτιμάται ότι θα συνεισφέρουν σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση και στις δύο γλώσσες (Tyler&Nagy, 1986, Mahonyetal., 2000).

Αναμένεται επίσης ότι η συνθετική μορφολογία θα έχει την υψηλότερη προβλεπτική αξία στην ανάγνωση σύνθετων λέξεων και στην ορθογραφική ακρίβεια, καθώς απαιτεί συνδυαστική επεξεργασία των μορφημάτων. Λέξεις όπως *ποδοσφαιριστής* ή *ηλιοτρόπιο* στα Ελληνικά, και *sunflower* ή *footballer* στα Αγγλικά, προϋποθέτουν τη δυνατότητα διάσπασης σε νοηματικές μονάδες. Προηγούμενες παρεμβατικές μελέτες (π.χ. Tsesmeli&Skarmoutsou, 2021) έχουν δείξει ότι η διδασκαλία συνθετικής μορφολογίας ενισχύει την αναγνωστική απόδοση, μειώνει τα ορθογραφικά λάθη και διευρύνει το λεξιλόγιο. Παρόμοια αποτελέσματα αναμένονται και στην παρούσα διατριβή.

Αντίθετα, η μεταφορά της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης εκτιμάται πως θα είναι περιορισμένη και κυρίως μερικώς θετική, λόγω της μορφολογικής ασυμμετρίας μεταξύ των δύο γλωσσών. Για παράδειγμα, μαθητές που γνωρίζουν την ελληνική κλιτική ποικιλία (*παιδί* → *παιδιά*, *έγραψα* – *θα γράψω*) ενδέχεται να μεταφέρουν τυπικές γνώσεις στον σχηματισμό απλών κλιτικών τύπων στα Αγγλικά (*cat–cats*, *walk–walked*), αλλά η επίδραση δεν αναμένεται να είναι το ίδιο ισχυρή όσο στις άλλες μορφές ΜΕ (Rothou&Padeliadu, 2015).

Παράλληλα, εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα θα ενισχύσουν τη Θεωρία της Μορφολογικής Πολυπλοκότητας (MorphologicalRichnessHypothesis) (Tselaetal., 2020), καθώς μαθητές με Γ1 τα Ελληνικά –μια γλώσσα με βαθύ μορφολογικό υπόβαθρο– θα εμφανίσουν μεγαλύτερη μεταφορά μορφολογικών δεξιοτήτων προς

τα Αγγλικά. Αυτό θα επιβεβαιώσει την κυρίαρχη κατεύθυνση μεταφοράς από πλουσιότερες προς φτωχότερες μορφολογικά γλώσσες.

Τέλος, είναι πιθανό η ανάλυση των δεδομένων να αναδείξει τον ρόλο της γλωσσικής επάρκειας ως ρυθμιστικού παράγοντα στη διαγλωσσική μεταφορά (Crosson&Lesaux, 2013). Οι μαθητές με υψηλή επίδοση ή εκτεταμένη χρήση στη μία γλώσσα θα παρουσιάσουν ισχυρότερη μορφολογική μεταφορά προς την άλλη, ανεξαρτήτως της δομικής της πολυπλοκότητας. Αυτό ενισχύει τη Θεωρία Γλωσσικής Επάρκειας, τονίζοντας τη σημασία της εκπαιδευτικής έκθεσης και της χρήσης των γλωσσών στην καθημερινότητα.

Συνοψίζοντας, η διατριβή αναμένεται να τεκμηριώσει την αλληλεπίδραση μεταξύ γλωσσικών χαρακτηριστικών, γλωσσικής επάρκειας και τύπων μορφολογικής επίγνωσης, συμβάλλοντας σημαντικά στην κατανόηση της διαγλωσσικής μεταφοράς και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών.

3. Συζήτηση

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, υπάρχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα μεταξύ των μελετών (Marksetal., 2023; Ramirezetal., 2011), ενώ σε μερικές από αυτές η διαγλωσσική μεταφορά και η επίδραση της ΜΕ στην ανάγνωση είναι μονόδρομη, είτε από την Γ1 στη Γ2 (Tsela, Andreou, Liakou και Baseki, 2020) είτε από την Γ2 στην Γ1 (Tongetal., 2017). Αυτό μπορεί να οφείλεται στις διαφορές μεταξύ των ορθογραφικών συστημάτων και της μορφολογικής δομής των δύο γλωσσών ή στην απουσία επάρκειας στην Γ2. Ακόμη, η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρεται σε δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι είτε μαθαίνουν τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, είτε πρόκειται για μετανάστες, οι οποίοι μιλούν την κυρίαρχη Γ2 (Αγγλικά) σε όλα τα περιβάλλοντα, εκτός του σπιτιού, όπου ομιλείτε η Γ1 (Κινέζικα ή Ισπανικά).

Είναι σημαντικό όμως να μελετηθεί η διαγλωσσική μεταφορά της ΜΕ και η επίδρασή της στην ανάγνωση σε μαθητές που μαθαίνουν την Γ2 ως ξένη γλώσσα στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, ενώ η διαγλωσσική επίδραση της παραγωγικής ΜΕ στην ορθογραφία μεταξύ Ελληνικών (Γ1) και Αγγλικών (Γ2) έχει μελετηθεί από την Τσεσμελή (Tsesmeli2007), η διαγλωσσική συνεισφορά της ΜΕ στην ανάγνωση μεταξύ της Ελληνικής (Γ1) και της Αγγλικής (Γ2) δεν έχει ερευνηθεί. Η παρούσα διατριβή καλείται να καλύψει αυτό το κενό, μελετώντας δύο γλώσσες με αντίθετα χαρακτηριστικά, τα ελληνικά (Γ1) με ρηχή ορθογραφία και βαθιά μορφολογία και τα αγγλικά (Γ2), με βαθιά ορθογραφία και ρηχή μορφολογία, με στόχο την διερεύνηση της διαγλωσσικής επιρροής της ΜΕ στην ανάγνωση τόσο από την Γ1 στη Γ2, όσο και το αντίστροφο. Τέλος, όπως φάνηκε από την ανασκόπηση, σε καμία από τις έρευνες δεν μελετήθηκαν και τα τρία συστατικά της ΜΕ (κλίση, σύνθεση, παραγωγή), δημιουργώντας ερωτήματα, τα οποία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε μέσω της προτεινόμενης διατριβής, λαμβάνοντας υπόψιν την διαγλωσσική συμβολή και των τριών στην ανάγνωση μεταξύ των δύο γλωσσών.

4. Επίλογος

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημαντική συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης (ΜΕ) στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων, τόσο ενδογλωσσικά όσο και διαγλωσσικά. Η ΜΕ επηρεάζει καθοριστικά την αναγνώριση λέξεων, τη σημασιολογική κατανόηση και την ορθογραφική ακρίβεια, προσφέροντας στους μαθητές ισχυρά γλωσσικά εργαλεία για την προσέγγιση του γραπτού λόγου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαγλωσσική μεταφορά της ΜΕ μεταξύ της πρώτης (Γ1) και της δεύτερης (Γ2) γλώσσας, με το ζεύγος Ελληνικά–Αγγλικά να προσφέρει ένα μοναδικό πεδίο μελέτης, λόγω της διαφοροποίησης ως προς το μορφολογικό βάθος και την ορθογραφική διαφάνεια.

Η μεταφορά της ΜΕ φαίνεται να είναι αμφίδρομη, αλλά όχι απόλυτα συμμετρική. Παράγοντες όπως η μορφολογική πολυπλοκότητα, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών και η διαφάνεια των μορφημάτων επηρεάζουν τη δύναμη και την κατεύθυνση της μεταφοράς. Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να εμπλουτίσει υφιστάμενα θεωρητικά μοντέλα, όπως η Θεωρία της Διαγλωσσικής Μεταφοράς, της Μορφολογικής Πολυπλοκότητας και της Γλωσσικής Επάρκειας, με εμπειρικά δεδομένα από ένα λιγότερο μελετημένο γλωσσικό ζεύγος.

Πρακτικά, τα ευρήματα αναμένεται να αναδείξουν την ανάγκη για στοχευμένη και συστηματική διδασκαλία της μορφολογίας, μέσα από διαγλωσσική προσέγγιση. Ιδιαίτερα για μαθητές που διδάσκονται τα Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, η ενίσχυση της ΜΕ μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα κατανόησης και ως εργαλείο ενδυνάμωσης της αναγνωστικής αυτονομίας.

Βιβλιογραφία

- Aronoff, M., & Fudeman, K. (2011). *What is morphology?* Wiley-Blackwell.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing, 12*(3), 169–190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Choi, Y., Tong, X., & Deacon, S. H. (2017). Is morphological awareness in L1 and L2 developed synchronously? Evidence from Chinese–English bilingual children. *Reading and Writing, 30*(6), 1269–1289.
- Crosson, A. C., & Lesaux, N. K. (2013). Does knowledge of connectives play a unique role in the reading comprehension of English learners and English-only students? *Journal of Research in Reading, 36*(3), 241–260.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. *Multilingual Matters*.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2018). Spelling performance and awareness of derivational morphology in Greek children with and without dyslexia. *Applied Psycholinguistics, 39*(1), 99–123.

- Jong, N. H. de (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Second Language Research*, 29(1), 1–15.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67–84). Elsevier.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134–144.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing*, 12, 191–218.
- Manolitsis, G., Grigorakis, I., & Georgiou, G. K. (2019). The role of morphology and word reading in reading comprehension in Greek and English: A cross-linguistic study. *Reading and Writing*, 32, 2415–2439.
- Marks, R. A., Lipka, O., & Siegel, L. S. (2023). The predictive value of morphological awareness in word reading for monolingual and bilingual children: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 44(1), 121–143.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134–147.
- Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading fluency in Greek students with reading difficulties. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 61–76.
- Ramirez, G., Chen, X., & Pasquarella, A. (2013). Cross-language transfer of morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: The facilitating role of cognate knowledge. *Topics in Language Disorders*, 33(1), 73–92.
- Ramirez, G., Chen, X., Geva, E., & Kiefer, H. (2011). Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish- and Chinese-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 601–618.
- Rothou, K. M., & Padeliadu, S. (2015). The effect of a morphological awareness intervention on spelling and reading comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), 183–202.
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children. *Reading and Writing*, 21, 481–504.
- Shen Qiao. (2022). Bidirectional morphological transfer in L1 Chinese–L2 English bilingual children. *Journal of Child Language*, 49(3), 530–552.
- Tsela, V., Andreou, G., Liakou, A., & Baseki, I. (2020). The contribution of morphological awareness in reading comprehension in Greek and French: Evidence from Greek learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(2), 213–231.

- Tsesmeli, S. (2007). Morphological knowledge and spelling performance in Greek: Evidence from typically developing and learning-disabled children. *Reading and Writing*, 20, 491–520.
- Tsesmeli, S., & Skarmoutsou, K. (2021). Teaching morphological decomposition improves spelling and vocabulary in Greek primary school students. *Journal of Research in Reading*, 44(2), 379–401.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1986). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 25, 374–384.
- Vernice, M., & Pagliarini, E. (2018). The role of morphological awareness in reading comprehension in monolingual and bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 457–472.
- Wang, M., Ko, H. W., & Choi, J. Y. (2009). The importance of morphological awareness in Chinese, Korean and English. *Applied Psycholinguistics*, 30, 729–755.
- Xue, J., & Jiang, Y. (2016). The role of morphological awareness in children's literacy development in alphabetic languages: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 49–71.

Case Study: Δημιουργική γραφή και Θρησκευτική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση-Μια καλή πρακτική στο γυμνάσιο

Κωνσταντίνος Διαμαντόπουλος

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επίκεντρο είναι η διασύνδεση της αφηγηματικής μεθόδου του storytelling με το μάθημα των θρησκευτικών στο γυμνάσιο και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο εφαρμοσθείσας ομαδικής εργασίας μέσα στην τάξη με στόχο τη δημιουργία μιας πρωτόλειας ιστορίας που θα αφορμάται από τη διδαχθείσα ενότητα του προπατορικού αμαρτήματος. Αυτή βασίζεται σε δοσμένο απεικονιστικό υλικό προς αφηγηματική επεξεργασία από το μαθητικό δυναμικό τμήματος της Α΄ Γυμνασίου σε μορφή φύλλου εργασίας. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν αρύεται βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης μόνο από τις ευρύτερες αφηγηματικές μεθοδολογίες στη σχολική πράξη διεθνώς αλλά επεκτείνεται, όπως θα δειχθεί, στο χώρο της ευρύτερης δημιουργικότητας (project) ακόμα δε και της ψυχοθεραπευτικής προσέγγισης, που η ελληνική εκπαιδευτική πράξη έχει ανάγκη ως προς την καταπολέμηση υφιστάμενων παθογενειών στην τάξη. Η θρησκευτική αγωγή και η δημιουργική γραφή μέσα από την ανάλυση της προαναφερθείσας καλής πρακτικής εκτιμάται ότι συμβάλλει θετικά και σε αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις-κλειδιά: αφηγηματική μέθοδος, story-telling, θρησκευτική αγωγή, ψυχοθεραπεία, δημιουργική γραφή

0. Εισαγωγή

Η σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, όπως και σε όλα τα εκσυγχρονισμένα κράτη του δυτικού κόσμου, αποτελεί όντως στρατηγικό παράγοντα διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού τοπίου (Traianou, 2021). Ακόμα όμως πιο σημαντική διαδικασία είναι ο μεθοδολογικός εμπλουτισμός της παιδαγωγικής πράξης (Neofotistos & Papastathis, 2024). Ο πρωτογενής προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης οφείλει να είναι ανθρωπιστικός, δηλαδή να στοχεύει στην ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητικού δυναμικού (Lyotard et al., 1992). Δευτερογενώς, η μεθοδολογική επιλογή (Ni'mah et al., 2024) καθώς και εξέλιξή της συνιστά ισχυρό εργαλείο που συνεπικουρεί στην επίτευξη του πρωτογενούς στόχου. Η ανάπτυξη όμως της ανθρώπινης προσωπικότητας, αν και είναι πολυπαραγοντική διεργασία που διέρχεται από πολλά, εκτός σχολικού περιβάλλοντος διαμορφωτικά κανάλια, εν τούτοις δύναται να στηριχτεί σε σημαντικό βαθμό και στη λειτουργία του περιβάλλοντος της σχολικής ζωής (Fa-Q, 2014) τόσο της Α' θμιας όσο και της Β' θμιας Εκπ/σης. Η διαμόρφωση και εξέλιξή της απαιτεί την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων (stimuli) από τη πλευρά των εκπαιδευτικών και μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή (Chistogradova, 2021), όπως κατά τη διάρκεια του προαυλισμού.

Ιδιαίτερα μάλιστα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας κατάλληλα και σωστά χρονισμένα ερεθίσματα έχουν τη δυνατότητα να διεγείρουν το κεντρικό νευρικό σύστημα και να ενεργοποιούν την έναρξη των κατάλληλων εγκεφαλικών και ψυχολογικών διαδικασιών των μαθητών/τριών (Tuarez et al., 2019), ώστε εντός ελάχιστου χρόνου να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον και να κεντρίζεται η προσοχή τους (focus). Υπό αυτή την οπτική, επιτυγχάνεται μία μερική έστω αντιμετάθεση σπουδαιότητας κατά την οποία το ανεξέλεγκτο εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον (μακρο-περιβάλλον) δίνει τη θέση του στο περισσότερο ελέγξιμο σχολικό περιβάλλον (μικρο-περιβάλλον) εντός του οποίου η παρακολούθηση της γνωστικής και κοινωνικής προόδου των μαθητών/τριών γίνεται πιο εφικτή.

Ένα τέτοιο σύγχρονο παιδαγωγικό ερέθισμα, που αποσκοπεί στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και στη βαθμιδόν ωρίμανση της κριτικής σκέψης, παράγοντες που επιφέρουν συν τω χρόνω ακόμα περισσότερα κοινωνικό-παιδαγωγικά οφέλη, μπορεί να προσφερθεί μέσα από τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο με τη χρήση της τεχνικής μεθόδου story-telling (Copley, 2007). Η τελευταία δύναται να συνυφάνεται μάλιστα με τις διδακτικές ενότητες που υποδεικνύονται από το κάθε φορά Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Η μέθοδος του Story-telling συνιστά μια σύνθετη διεργασία κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια χρησιμοποιώντας πληροφορίες που προέρχονται είτε από γνωστικά αντικείμενα είτε από την εμπειρία είναι σε θέση με τη χρήση του φανταστικού τοπίου (Canning et al., 2017) να τα συνθέσει με πρωτόλειο τρόπο ενοποιώντας τα σε ένα τελικό προϊόν (Tenório et al., 2020), το οποίο παίρνει τη φόρμα μιας ιδεατής ιστορίας. Τα στοιχεία αυτής της ιστορίας είναι δυνατό να αποτελούνται εν μέρει από τις αρχικές διαθέσιμες πληροφορίες χωρίς κάποια σημαντική περιεχομενική μεταβολή ή ακόμα και από μέρος πληροφοριών που έχουν αλλαχθεί ή αλλοιωθεί κατά τέτοιο πρωτότυπο τρόπο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του δημιουργούμενου αφηγήματος (Afkar et al., 2024).

Οι σελίδες των εγχειριδίων του ΜτΘ του Δημοτικού και του Γυμνασίου είναι εμπλουτισμένες και με κειμενικό και με φωτογραφικό ή εικαστικό υλικό (Alismail, 2015). Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα περιέχουν και υπερσυνδέσμους, οι οποίοι οδηγούν σε κατάλληλους προς χρήση ιστότοπους, εντός των οποίων δύναται να αξιοποιηθεί επιπλέον διδακτικό υλικό (Alismail, 2015). Οι δε εκπαιδευτικοί έχουν σαφώς τη δυνατότητα να επιτύχουν τον εμπλουτισμό του υλικού των διδακτικών εγχειριδίων τους μέσω της ανεύρεσης νέου υλικού προσφέροντάς το στους μαθητές/τριές τους. Οι δύο αυτοί τρόποι εμπλουτισμού του διδακτικού υλικού αποτελούν ταυτόχρονα και νέες πηγές πληροφορίας, που μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της τεχνικής του story-telling (Ψώμος, 2024), ένας από τους οποίους θα αναλυθεί στη παρούσα μελέτη εφαρμοζόμενος στο Γυμνάσιο. Η δε τεχνική διαδικασία «mutatis mutandis» είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και στην Α' Θμια Εκπ/ση.

Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά η τεχνική του story-telling θα πρέπει να

εξασφαλιστεί η συνδρομή συγκεκριμένων προϋποθέσεων: α) η ανεύρεση κατάλληλης διδακτικής ενότητας, β) η ανακάλυψη του σημείου τομής, γ) ο μετασχηματισμός του, δ) η ύπαρξη των κατάλληλων γνωστικών ερεθισμάτων που θα οδηγεί το μετασχηματισμό, και ε) η συνεχής παρουσία και συνδρομή εμπνευσμένου εκπαιδευτικού. Επεξηγηματικά, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλες ή σχεδόν όλες οι διδακτικές ενότητες συνιστούν εν δυνάμει παιδαγωγικό έδαφος για την εφαρμογή της μεθόδου, άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιήσει την καταλληλότερη. Το σημείο τομής είναι εκείνο το σημείο της διδακτικής ενότητας (κυρίως το κεντρικό μήνυμα, ένα περιγραφόμενο περιστατικό, ένα γνώρισμα ενός ανθρώπινου χαρακτήρα που δύναται να γεννήσει ιδέες, ένα απροσδόκητο γεγονός κλπ.) που διαθέτει τη δύναμη να προξενήσει στον/στην μαθητή/τρια ιδεοκαταιγισμό (Mantra et al., 2023) βάσει του οποίου μια νέα ιδέα πλοκής παρουσιάζεται στο προσκήνιο. Ένας ήρωας μιας ιστορίας αντί να κάνει το Α, το οποίο και περιγράφεται στο διδακτικό εγχειρίδιο, λόγω του σημείου τομής θα μπορούσε να κάνει και/ή το Β, που δεν περιγράφεται αλλά αποτελεί την καινοφανή ιδέα των μαθητών/τριών (Mantra et al., 2023). Η δε καινοφανής ιδέα ενδυναμώνεται και μπορεί αυτοτελώς να παράξει μια ακόμα νέα καινοφανή ιδέα (παραγωγικός ιδεοκαταιγισμός) μέσω των γνωστικών ερεθισμάτων που παρέχονται με τη μορφή της παιδαγωγικής πληροφορίας (Ψώμος, 2024) και ερεθίζουν παραγωγικά το νου του μαθητικού δυναμικού της τάξης. Το παραπάνω διαμορφούμενο πλαίσιο ενεργοποιείται δυναμικά μόνο όταν ο/η εκπαιδευτικός λειτουργήσει καινοτόμα και επιθυμεί η παρουσίαση της διδακτικής του ενότητας να μετενσαρκωθεί σε εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και ψυχοσύνθεσης (Assagioli, 1971). Εάν όντως το επιθυμεί, τότε θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί καταλλήλως, ιδιαίτερα ως προς τη διερεύνηση και τον εντοπισμό του σημείου τομής και των περαιτέρω γνωστικών πληροφοριών.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο - Storytelling και Ψυχανάλυση

Ο ιδεοκαταιγισμός και η μέθοδος του story-telling αποτελούν δυο τεχνικές που η μία συνδέεται με την άλλη οργανικά (Telo et al., 2021). Τα δε κοινά τους στοιχεία είναι: α) η χρήση της φαντασίας, β) η χρήση γνωστικού υλικού, γ) η αναμόχλευση εμπειριών και συναισθημάτων, και δ) η σύνθεση των παραπάνω. Από τα αναφαινόμενα συνάγεται ότι μια φανταστική ιστορία παραγόμενη από τους/τις μαθητές/τριες λειτουργεί άκρως εποικοδομητικά (Parker & Lepper, 1992), εφόσον η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα εμπεδώνεται έτι περαιτέρω μέσα μάλιστα από έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις σκέψης, συζήτησης και κριτικής, που ένας/μία μέσος/η μαθητής/τρια την έχει ανάγκη (Fajari, 2021). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και αντίστοιχα η καλλιέργεια της κριτικής διαδικασίας συνιστούν τον ακρογωνιαίο λίθο για την στέρεα οικοδομή συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Fajari, 2021). Όμως η κριτική σκέψη ως νοησιαρχική παράμετρος συνιστά τον πρώτο πυλώνα.

Ένας δεύτερος εξίσου σημαντικός είναι ο ψυχοσυνθετικός πυλώνας, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη και διαχείριση του εσωτερικού κόσμου των συναισθημάτων των μαθητών/τριών. Σίγουρα, το πεδίο αυτό συνιστά χώρο εργασίας ειδικών προς αυτό επιστημόνων, όπως ψυχολόγων, σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κλπ. και γι' αυτό δεν χωρά καμιά αμφιβολία. Γι' αυτό το λόγο μάλιστα, τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί η πολιτική της παρουσίας και δραστηριοποίησής τους στις σχολικές μονάδες (Mahoney et al., 2020). Όμως μέσα στο πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης και εφαρμογής, η κινητήριος δύναμη των μαθητών/τριών προς μάθηση και δημιουργία είναι η ψυχική τους κατάσταση (Mahoney et al., 2020). Η συνεργασία των ειδικών επιστημόνων με τους εκπαιδευτικούς της πράξης αποβαίνει άριστη πρακτική σε καθημερινό επίπεδο αλλά χρονικά τουλάχιστον δεν επαρκεί. Η δυτικοποίηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας κατά το πρότυπο των αμερικανικών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων (elementary & Junior High schools), όπου υπάρχει μονίμως εγκατεστημένος σύμβουλος-ψυχολόγος (Shertzer & Jackson, 1969) συνιστά ακόμα μακρινό στόχο προς επίτευξη. Μέχρι τότε, ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγός πρέπει να έχει όλα τα απαραίτητα παιδαγωγικά εφόδια για να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις ποικίλες ψυχολογικές προκλήσεις της σχολικής ζωής. Το ΜτΘ συνιστά ένα πρόσφορο γνωστικό πεδίο τόσο για την καλλιέργεια της κριτικής μάθησης (Fajari, 2021) μέσω της δημιουργικής γραφής δια της μεθόδου του story-telling όσο και για τη διαμόρφωση του ψυχικού σθένους και κόσμου των μαθητών/τριών (Assagioli, 1971). Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ο θεολόγος-εκπαιδευτικός βρίσκεται ενώπιον πολλών ερωτήσεων και προβληματισμών των μαθητών/τριών αλλά και της δίψας τους να καλύψουν μεγάλα υπαρξιακά κενά που αρχίζουν να στοιχίζονται φυσιολογικά αλλά και να εγκαθίστανται στο συνειδητό αλλά και το υποσυνείδητό τους κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης των ερωτημάτων τους για τον άνθρωπο, τον κόσμο, το φυσικό, το μεταφυσικό και το Θεό. Σε αυτό το πλαίσιο, ο θεολόγος-εκπαιδευτικός οφείλει να έχει στη φαρέτρα του έτοιμες και ισχυρές απαντήσεις που θα πρέπει να αποδίδονται ως προτάσεις και παραινέσεις και ποτέ ως κανόνες ή θέσφατα). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια οφείλει πάντα να εμπλουτίζει τους γνωστικούς του ορίζοντες.

Η διαδικασία δεν σταματά εκεί αλλά συνήθως οι δοθείσες απαντήσεις παράγουν νέα ερωτήματα και έτσι δημιουργείται ένα αέναο σχήμα ερωταποκρίσεων (Aflalo, 2018), που συνεχώς διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες των συζητούμενων θεματικών. Όμως κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας δεν λαμβάνει χώρα μόνο ένα παιχνίδι ερωτήσεων και απαντήσεων (debate) αλλά κάθε λεκτική ή μη λεκτική κατάθεση (Roulin et al., 1997) δημιουργεί και ψυχολογικά επιχειρήματα αληθείας ή ψεύδους που αναλόγως είτε επιρρωνύουν τον ψυχολογικό σύνδεσμο εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας είτε τον αποδυναμώνουν. Δυστυχώς ή ευτυχώς στην πρώιμη εφηβική ή και ώριμη εφηβική ηλικία ο συναισθηματικός τρόπος εκφοράς της διαφωνίας ή της συμφωνίας παίζει καθοριστικό ρόλο στην οικοδομή ή αποδόμηση των κοινωνικών

σχέσεων (Poulin et al., 1997). Τα επιχειρήματα αληθείας, ως όρος, στην παρούσα συνάφεια παρουσιάζουν τη συναισθηματική καθαρότητα, εντιμότητα και αγάπη δια της οποίας κατατίθεται μια κοινωνική απάντηση· αντίθετα, τα ψυχολογικά επιχειρήματα ψεύδους σκιαγραφούν την αντιπάθεια και αποστροφή προς τα εκφερόμενα επιχειρήματα του άλλου. Η μεγαλύτερη προβληματική γεννάται όταν μια διαφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών εκφέρεται στο πεδίο των ψυχολογικών επιχειρημάτων ψεύδους, ενώ θα μπορούσε να πλαισιωθεί θετικότερα μέσω των αντίστοιχων επιχειρημάτων αληθείας, οικοδομώντας σχέσεις με θετικό πρόσημο. Επομένως, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας δίδεται η ευκαιρία ο/η εκπαιδευτικός να αναπροσαρμόσει τυχόν αρνητικές κεκρυμμένες στάσεις και διαθέσεις των μαθητών/τριών του/της μέσω του αφηγηματικού εργαλείου του storytelling δια του οποίου αναδύονται στην επιφάνεια. Άλλωστε μια ιστορία κρύβει στάσεις και διαθέσεις (Reagan et al., 2016) και οι τελευταίες είναι σχεδόν πάντα εν δυνάμει συζητήσιμες και υπό διαμόρφωση.

2. Συζήτηση

Η εκπαίδευση, ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη, αποτελεί υπόθεση και κλίση αλλά και κατάρτιση στη λογική της ακαδημαϊκής παιδαγωγικής ενασχόλησης και σπουδής. Δεν θα ήταν δυνατόν να γίνεται λόγος για εκπαιδευτικές, πολλώ δε μάλλον καινοτόμες, διεργασίες και τεχνικές εάν δεν πραγματοποιείται συνεχή σοβαρή επένδυση στο μεγαλύτερο εκπαιδευτικό κεφάλαιο που είναι το φοιτητικό δυναμικό των Παιδαγωγικών Σχολών της Χώρας (Sisyan & Babayan, 2024). Η επένδυση αυτή οφείλει να έχει όχι μόνο οικονομική και υλικοτεχνική διάσταση, πεδίο στο οποίο ανέκαθεν χώλαινε το ελληνικό εκπαιδευτικό δημόσιο σύστημα, αλλά και σύγχρονα ακαδημαϊκό. Η τελευταία αυτή νοηματική παράμετρος, *του σύγχρονου ακαδημαϊκού πλαισίου*, δύναται να στοιχειοθετεί τη σύνδεση των παιδαγωγικών θεωριών και της ιστορικής του βαρύτητας με τη σύγχρονη εκπαιδευτική και σχολική πραγματικότητα καθώς επίσης και τον κατά το δυνατόν μετασχηματισμό του σε διδακτική μεθοδολογία και παιδαγωγική ουσία που στοχεύει στην εξέλιξη του ανθρώπου ως ανθρώπου. Ευτυχώς, σήμερα διενεργούνται καλώς σχεδιασμένα παιδαγωγικά εργαστήρια και παρουσιάσεις (Sisyan & Babayan, 2024), που σήμερα ενδεχομένως να μην λείπουν αριθμητικά, ωστόσο ενδέχεται να στερούνται την επαφή και τη σύνδεση της παιδαγωγικής επιστημονικής πράξης με τη μετανεωτερική κουλτούρα του σύγχρονου δημόσιου σχολείου (Newmann et al., 1996). Ο σκοπός αυτών των πρακτικών προτείνεται να αποβλέπει: α) στο να δημιουργήσουν εκπαιδευτικούς όχι μόνο της θεωρίας αλλά και της πράξης, β) στο να διδάξουν ότι ο γόνιμος προβληματισμός αλλά και η διαδικασία επίλυσής των συνιστά τρόπο ζωής για το σύγχρονο εκπαιδευτικό, γ) στο να παράσχουν εννοιολογικές γέφυρες της παιδαγωγικής με τη σύγχρονη πραγματικότητα αλλά και με το σύγχρονο μοντέλο εκπ/σης, δ) στο να καταδεικνύουν ότι η διδακτική και η παιδαγωγική είναι απόλυτα συνδεδεμένες, η μεν πρώτη προσφέροντας τη μέθοδο και την τεχνική της μάθησης, η δε δεύτερη τα

επικοινωνιακά και ψυχοσυνθετικά εργαλεία που απαιτούνται για την ανθρώπινη ψυχονοητική εξέλιξη, ενώ ταυτόχρονα πάντοτε και οι δύο παράμετροι θα έχουν ανάγκη το νέο και το ποιοτικότερο, ε) στο να καλλιεργούν τη ποιοτική αυτοαξιολόγηση σε καθημερινή βάση ως τρόπο εργασίας και από την άλλη πλευρά τη συνεργασία ως τρόπο ετεροαξιολόγησης σε βουλευτική βάση, στ) στο να χρησιμοποιούν διδακτικά όλα τα σχολικά αντικείμενα που προβλέπονται από τα ΑΠΣ όχι διότι νομοθετικά στοιχειοθετείται αλλά κυρίως γιατί η φιλοσοφία του *Νέου Σχολείου* δίδει έμφαση στη διαθεματική και συνθετική μάθηση, και ζ) στο να εξοικειωθούν με τη πραγματικότητα του *ψηφιακού σχολείου* και να είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύουν τη γνώση τους μέσω ψηφιακών εργαλείων, που αποτελεί και επιταγή της ψηφιακής εποχής.

Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του *Νέου Σχολείου*, που ενθαρρύνει την εκπαιδευτική εφευρετικότητα, τον πειραματισμό αλλά και την εφαρμογή νέων μεθόδων μάθησης και στην Α΄θμια και τη Β΄θμια Εκπ/ση (Kotsis & Tsiouri, 2024), εντάσσεται και η μέθοδος storytelling (μυθοπλασία) βάσει της οποίας το μαθητικό δυναμικό με την παιδαγωγική υποστήριξη του διδάσκοντος είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα δεδομένα της διδαχθείσης ύλης μαζί με τυχόν επιπλέον υλικό (κειμενικό ή και οπτικοακουστικό) και στη συνέχεια να προβαίνει σε μια πρωτόλεια και νέα σύνθεσή του με αποτέλεσμα την παραγωγή μιας ολότελα νέας ιστορίας. Τα αποδιδόμενα γεγονότα συνυφαίνονται με μοναδικό ίσως και παράδοξο τρόπο, όπως ακριβώς τον υπαγόρευσε η φαντασία των μαθητών/τριών (Attebery, 2024) και ταυτόχρονα επιτρέπει την διαφορετική πλοκή και εξέλιξη των δεδομένων (revisioning). Μέρος της μεθόδου αυτής είναι και η δραστηριότητα προς τους/τις μαθητές/τριες της δημιουργίας διαφορετικού τέλους στην ιστορία (different ending story).

Το πνεύμα της μεθόδου γενικότερα αποσκοπεί στην εμπέδωση του υλικού αλλά κυρίως στην εκμάθηση της πρωτότυπης κατασκευής και χρήσης του αλλά και στην ταυτόχρονη καλλιέργεια της κριτικής μεθόδου από τη πλευρά του μαθητικού δυναμικού, που δεν καλλιεργείται συστηματικά από το δομηθέν εξετασιοκεντρικό σύστημα της ελληνικής εκπαίδευσης (Theodosiadou, 2011). Επιπλέον, δια της μεθόδου αυτής, οι μαθητές/τριες εισάγονται στη διαδικασία παραγωγής προδρομικής γνώσης μέσα στα πλαίσια των εκάστοτε ΑΠΣ. Η τεχνική της παραγωγής γνωστικού υλικού, που αποσκοπεί στην αναβάθμιση της δημιουργικότητας, της σύνθεσης και της χρήσης του υφιστάμενου υλικού προς δημιουργία ενός νέου (Attebery, 2024) είτε στο επίπεδο του σχολείου είτε στο επίπεδο της επιστήμης οφείλει να αποτελέσει σημαντική επιμορφωτική συνιστώσα των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων, ώστε οι νέοι εκπαιδευτικοί να την προωθούν και να την εξελίσσουν ακόμα και σε μελλοντικές μορφές άγνωστες μέχρι στιγμής.

3. Μεθοδολογία

Από τις αρχές Ιανουαρίου μέχρι και τα μέσα Μαρτίου, κατά το Σχ. Έτος 2024- 2025, σε Γυμνάσιο των Δυτικών Προαστίων των Αθηνών και συγκεκριμένα σε δύο τμήματα

της Α' Γυμνασίου, όπου καθέκαστο αποτελούνταν από 18 μαθητές και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας του ΜτΘ και της διδασκαλίας της σχετικής ενότητας περί του *Προπατορικού Αμαρτήματος* (Βαλλιανάτος και σύν., 2014), ο εκπαιδευτικός-θεολόγος πήρε την πρωτοβουλία να διευρύνει τη διαδικασία κατανόησης του σχετικού υλικού της Παλαιάς Διαθήκης και να το συνδέσει με σύγχρονα γεγονότα, περιστατικά και φαινόμενα (Rozenszajn & Yarden, 2013). Η λογική της εφαρμοσθείσης πρωτοβουλίας εδράζεται στην παιδαγωγική λογική της χρήσης και της σύνδεσης της γνώσης αλλά και της πρόκλησης της εκκολαπτόμενης δημιουργικότητας των μαθητών/τριών με τη προσθήκη και νέου υλικού.

Μετά το πέρας της διδασκαλίας που έλαβε χώρα δια της τεχνικής των ερωταποκρίσεων και την ολοκλήρωση του εισηγητικού μέρους της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προχώρησε στη διανομή ενός φύλλου εργασίας παρέχοντας ταυτόχρονα τις αναγκαίες οδηγίες και διευκρινήσεις για τη χρήση του. Συγκεκριμένα, το φύλλο εργασίας αποτελούνταν από 5 εικόνες σύγχρονου πολεμικού και καταστροφολογικού περιεχομένου, οι οποίες είχαν αντληθεί από το διαδίκτυο (μηχανή αναζήτησης εικόνων Google) από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Carter, 2018). Η επιλογή του συγκεκριμένου φωτογραφικού υλικού υπαγορεύθηκε με βάση την *αρχή της επαλήθευσης* κατά την οποία πρώτος απ' όλους ο εκπαιδευτικός-θεολόγος διείδε τη δυνατότητα επεξεργασίας του περιεχομένου και της ανάλογης διασύνδεσής του (Tran et al., 2022), όπως θα δειχθεί ευθύς αμέσως.

Στη συνέχεια και ύστερα από την παράθεση των εικόνων στο διανεμηθέν φύλλο εργασίας, ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τη δημιουργία μικρών και ευέλικτων ομάδων από το μαθητικό δυναμικό αποτελούμενων από 3 έως 5 μαθητές/τριες τη φορά. Σε κάθε ομάδα διανεμήθηκε ένα φύλλο εργασίας. Από όλες τις ομάδες ζητήθηκε η δημιουργία και καταγραφή μιας φανταστικής ιστορίας ποικίλου και ελεύθερου περιεχομένου, που θα βασίζεται τόσο στη χρήση όσο και στη διασύνδεση όσο το δυνατόν περισσότερων εικόνων (Tenório et al., 2020). Επιπλέον, δόθηκαν στους μαθητές/τριες οι προδιαγραφές της ιστορίας που θα δημιουργούσαν και οι οποίες ήταν σύμφωνες με τις αρχές της λογικής δομής, που θα περιλάμβανε πρόλογο-κυρίως θέμα και δράση-επίλογο, δομική διαδικασία που συμφωνεί εν πολλοίς και με τη διδασκαλία του μαθήματος της έκθεσης (διαθεματικότητα). Η μετακίνηση των μαθητών/τριών για τη σύσταση των ομάδων τους ήταν πάρα πολύ εύκολη υπόθεση, διότι τα θρανία των ήταν μονοθέσια και πολύ εύκολα σε όποιου είδους μετακίνηση για μεταρρύθμιση της τάξης.

Κάθε ομάδα είχε τον ηγέτη της (πρόεδρος), τον υπεύθυνο τήρησης χρόνου (χρονομέτρης), τον μαθητή/τρια καταγραφής του ενδιαμέσου ή τελικού κειμένου (γραμματέας) καθώς και τα υπόλοιπα μέλη (εφόσον υπάρχουν). Κάθε μέλος της ομάδας ανεξαρτήτου ρόλου υποχρεωνόταν από τον πρόεδρο να συμμετέχει στις εργασίες της ομάδας παρέχοντας ιδέες για τη δημιουργία της ιστορίας. Σε περίπτωση αδυναμίας είχε το δικαίωμα να καλέσει τον εκπαιδευτικό για βοήθεια και στήριξη (King-Sears & Jenkins, 2019).

Ο διαθέσιμος χρόνος για τη διεκπεραίωση της δράσης μετά την παροχή των κατάλληλων οδηγιών ήταν 15 λεπτά. Ο χρονικός σχεδιασμός της όλης δράσης φαίνεται στον παρακάτω πίνακα(1):

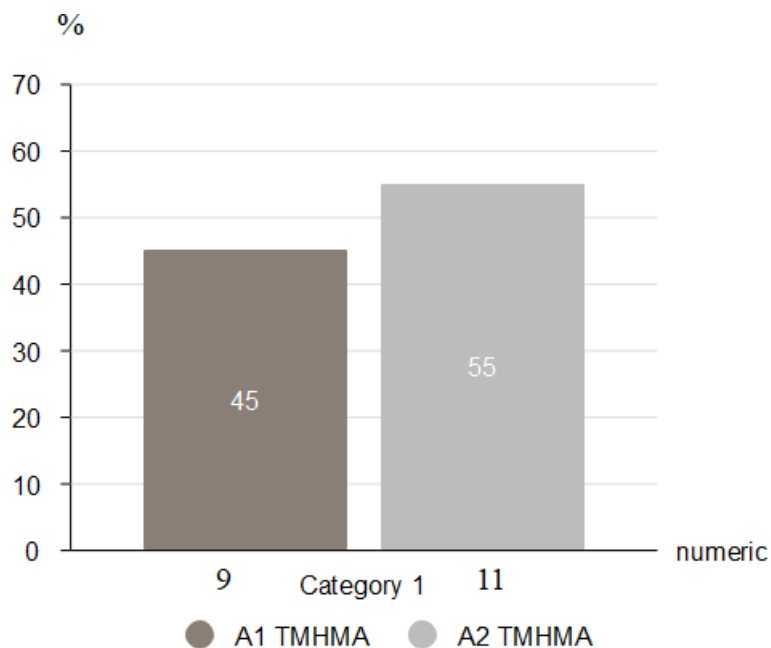
Πίνακας 1: Χρονικός προγραμματισμός

Βήματα	Χρόνος
Παρουσίαση ενότητας	15 min
Παρουσίαση οδηγιών Project	10 min
Εργασία στο Project	15 min
Κλείσιμο διδασκαλίας-παρουσίασης	5 min
Σύνολο	45 min

Η διεκπεραίωση του συνόλου της δράσης προγραμματίστηκε να καλύψει 2 διδακτικές ώρες, όπου η δεύτερη θα αναλωνόταν στην παρουσίαση του αποτελέσματος των μαθητών/τριών, στην ενδεχόμενη έκφραση και επίλυση αποριών και στην παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό της τελικής προοπτικής χρήσης των παραγόμενων ιστοριών των μαθητών/τριών. Η τελευταία θα συμπεριλάμβανε τη δημιουργία δύο τευχών (βιβλίων), που θα τις περιείχαν και οι οποίες θα συμπεριλαμβάνονταν στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας ως έργο της συγκεκριμένης μαθητικής κοινότητας (διάχυση). Ακριβώς όλα τα παραπάνω υλοποιήθηκαν στο έπακρο (Γολικίδου & Τζιμογιάννης, 2014).

Το πρώτο τεύχος του πρώτου τμήματος της Α΄ τάξης περιλαμβάνει 9 ιστορίες, ενώ το τεύχος του δεύτερου τμήματος 11 ιστορίες (Γράφημα 1). Εκτός από τις αισθητικές διαφοροποιήσεις των δύο τευχών που αποτέλεσαν επιλογή του καθ' εκάστου τμήματος απαντάται και μια διαφοροποίηση ως προς ένα μέρος της συντακτικής δομής του περιεχομένου κάθε τεύχους: στο μεν πρώτο κάθε ιστορία επιλέχθηκε να έχει έναν τίτλο, στο δε δεύτερο τεύχος δεν υπάρχει τίτλος αλλά αύξουσα αρίθμηση των ιστοριών.

Γράφημα 1: Ποσοστιαία διαφοροποίηση ιστοριών ανά τμήμα



Η δε γενικότερη παιδαγωγική στρατηγική που ακολουθήθηκε στα δύο τμήματα της Α΄ Τάξης είχε μεικτό χαρακτήρα καθώς συνδυάζε σύστημα ερωταποκρίσεων, ομαδοσυνεργατική μέθοδο (work in groups) και αφηγηματική τεχνική (storytelling). Τα κυριότερα δε προβλήματα που συνάντησε η μεικτή μεθοδολογία (Zhou, 2022) στην εφαρμογή της ήταν η αρχική δυσκολία συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας και η δίκαιη προσφορά του κάθε μέλους στο τελικό αποτέλεσμα της κάθε ομάδας. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός-θεολόγος έλαβε δύο μέτρα: α) ενίσχυση του ρόλου του ηγέτη, ο οποίος απέκτησε συμβουλευτικό και συνεπικουρικό χαρακτήρα βοηθώντας στην υπερκέρωση της όποιας αδυναμίας, και β) την καθιέρωση συστήματος βαθμών (points) για κάθε ομάδα που εργαζόταν αρμονικά και χωρίς ένταση.

4. Σκοπός - Στόχοι

Η παιδαγωγική αυτή δραστηριότητα, όπως κυρίως αναλύθηκε κατά βήμα στο χώρο της «Μεθοδολογίας», έχει ως κύριο σκοπό να προσαρμόσει το μαθητικό δυναμικό σε έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης και σκέψης, περισσότερο εναρμονισμένο με τις προδιαγραφές του

«Νέου Σχολείου» (Κόπτης, 2017, σ. 62). Ο Γενικότερος αυτός σκοπός επιμερίζεται σε επιμέρους στόχους, αυτοί είναι:

- Α. Να κάνει το μαθητή/τρια πιο ενεργό στα πλαίσια της σχολικής ζωής και μάθησης
- Β. Να του/της οξύνει την κριτική σκέψη και τη φαντασία
- Γ. Να του/της καλλιεργήσει τη δημιουργία εναλλακτικών σεναρίων σκέψης
- Δ. Να του αυξήσει τα skills συνεργασίας και σύνθεσης και
- Ε. Να αναδείξει το ψυχολογικό προφίλ και την εκφραστικότητά του/της.

5. Αποτελέσματα - Επίλογος

Η παιδαγωγική εργασία είναι μια διηνεκής διαδικασία με μεταβλητά αποτελέσματα που εξαρτώνται από τις εκπαιδευτικές συνθήκες, τη παιδαγωγική μέθοδο, το διδακτικό υλικό και τη δυνατότητα της αξιοποίησής του από τα υποκείμενα. Στη παρούσα μελέτη το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην εφαρμογή μιας μεθόδου της φιλοσοφίας του Νέου Σχολείου (Κόπτης, 2017), που εγκολπώνει το πνεύμα της δημιουργικής γραφής σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του ορίζοντα της φαντασίας των μαθητών/τριών μέσα στα πλαίσια του ΜτΘ. Σε αυτό ακριβώς το σημείο τα αποτελέσματα που ελήφθησαν από την εφαρμογή της μεθόδου ήταν:

Α. Η μέθοδος του storytelling αποδίδει καλύτερα όταν υπάρχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα (stimuli)

Β. Τα ερεθίσματα μπορεί να ανήκουν είτε στο χώρο του διδακτικού υλικού είτε έξω από αυτόν έχοντας είτε κειμενική είτε οπτικοακουστική μορφή

Γ. Η μέθοδος του storytelling είναι δυνατόν να πλαισιωθεί και με άλλες διδακτικές τεχνικές χωρίς να χάνει την αυτονομία και τη σπουδαιότητά της

Δ. Στο ένα από τα συμμετέχοντα τμήματα υπήρχε ένα μέρος αλλοδαπών μαθητών/τριών (Α2), σε αντίθεση με το άλλο (Α1) που αποτελούνταν από μόνο Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες. Η πληθυσμιακή αυτή διαφοροποίηση έδειξε ότι επηρεάζει κατά 10% θετικότερα τη ποιοτική παραγωγή

Ε. Το τελικό προϊόν που προέκυψε από την εφαρμογή της μεθόδου ήταν η παραγωγή δύο ξεχωριστών τευχών (ένα ανά τμήμα) με μορφή βιβλίου που περιείχε τις ιστορίες τους, την αισθητική επιμέλεια των οποίων ανέλαβαν οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες με τη συνεπικουρία του διδάσκοντος σε θέματα ψηφιακής επεξεργασίας

ΣΤ. Η διάχυση του καρπού των εργασιών πραγματοποιήθηκε από την ιστοσελίδα της Σχολικής Μονάδας και

Ζ. Το συναισθηματικό αποτύπωμα του μαθητικού δυναμικού περιβαλλόταν από θετικό πρόσημο ύστερα από το πέρας των εργασιών που υπαγόρευσε το σύστημα της μεικτής μεθόδου.

Βιβλιογραφία

- Aflalo, E. (2018). Students generating questions as a way of learning. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 63–75. <https://doi.org/10.1177/1469787418769120>
- Afkar, M., Gholami, A., Gavagsaz-Ghoachani, R., Phattanasak, M., & Pierfederici, S. (2024). Sustainable Education for Sustainable Future: Art of Storytelling for enhancing creativity, knowledge retention on the ACME of successful education. *IEEE Access*, 12, 101782–101796. <https://doi.org/10.1109/access.2024.3432030>
- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126–129. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082416.pdf>
- Assagioli, R. (1971). *Psychosynthesis: a manual of principles and techniques*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA12359289?l=en>

- Attebery, B. (2024). Affordances of fantasy. *Genre*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.1215/00166928-10982852>
- Βαλλιαντάτος, Α., Γριζοπούλου, Ο., Διαμαντής, Φ., Νευροκοπλής, Α., Παναγάκης, Α., Στριλιγκάς, Γ., & Ταμβάκης, Π. (2014). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»* (Σ. Γιαγκάζογλου, Ed.) [Book]. Ι.Ε.Π. - ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Canning, N., Payler, J., Horsley, K., & Gomez, C. (2017). An innovative methodology for capturing young children's curiosity, imagination and voices using a free app: Our Story. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 292–307. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1353953>
- Carter, S. A. (2018). Picture lessons. In *Oxford University Press eBooks*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190225032.003.0004>
- Chistogradova, O. (2021). The influence of teacher's personal qualities on the formation of the multicultural personality of a student. *Man And Education*, 3 (68), 143. <https://doi.org/10.54884/s181570410019365-6>
- Copley, T. (2007). The power of the storyteller in religious education. *Religious Education*, 102(3), 288–297. <https://doi.org/10.1080/00344080701496264>
- Γολικίδου, Λ., & Τζιμογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια του έργου Comenius. *Θέματα Επιστημών Και Τεχνολογίας Στην Εκπαίδευση*, 7, 99–118.
- Fajari, L. E. W. (2021). CRITICAL THINKING SKILLS AND THEIR IMPACTS ON ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.6>
- Fa-Q, G. (2014). Human Development and Education: the Reconsideration of a Few Basic Questions. *Hunan Shifan Daxue Jiaoyu Kexue Xuebao*. http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-FLJY201402008.htm
- King-Sears, M. E., & Jenkins, M. C. (2019). Active instruction for Co-Teachers in a support role. *Intervention in School and Clinic*, 55(5), 301–306. <https://doi.org/10.1177/1053451219881729>
- Κόπτσης, Α. (2017). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου: Από τη μάθηση στη διαδικασία μάθησης. *Ζητήματα Διδακτικής Των Θρησκευτικών*, 1, 62–68. <http://ejournals.lib.auth.gr/religions-teaching/article/download/6025/5773>
- Kotsis, K. T., & Tsiouri, E. (2024). The important role of the Greek Experimental Model Schools for the new curricula in education. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(6), 44–60. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(6\).03](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(6).03)
- Lyotard, J. F., Pefanis, J., & Thomas, M. (1992). *The Postmodern Explained to Children: Correspondence, 1982-1985*.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi,

- K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Mantra, I. B. N., Handayani, N. D., Pramawati, A. a. I. Y., & Widiastuti, I. a. M. S. (2023). Brainstorming combined with Project-Based learning as an effective learning strategy in writing classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(6), 1590–1596. <https://doi.org/10.17507/jltr.1406.17>
- Neofotistos, V., & Papastathis, T. (2024). Political and philosophical theories that dominate the structure of the Greek educational system. *Pedagogical Research*, 10(1), em0226. <https://doi.org/10.29333/pr/15587>
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280–312. <https://doi.org/10.1086/444136>
- Ni'mah, A. T., Solihin, F., & Sari, I. U. (2024). Blended learning implementation of outcome- based education curriculum in learning management systems. *E3S Web of Conferences*, 499, 01020. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202449901020>
- Parker, L. E., & Lepper, M. R. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 625–633. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.4.625>
- Poulin, F., Cillessen, A. H. N., Hubbard, J. A., Coie, J. D., Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development*, 6(2), 224–236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00103.x>
- Reagan, A. J., Mitchell, L., Kiley, D., Danforth, C. M., & Dodds, P. S. (2016). The emotional arcs of stories are dominated by six basic shapes. *EPJ Data Science*, 5(1). <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-016-0093-1>
- Rozenszajn, R., & Yarden, A. (2013). Expansion of Biology Teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK) during a Long-Term Professional Development Program. *Research in Science Education*, 44(1), 189–213. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9378-6>
- Shertzer, B., & Jackson, R. (1969). School counselling in America and England. *Comparative Education*, 5(2), 143–148. <https://doi.org/10.1080/0305006690050204>
- Sisyan, S., & Babayan, I. (2024). PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF FORMING A FUTURE TEACHER. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, 11(2), 133–147. <https://doi.org/10.24234/miopap.v11i2.54>
- Telo, A. R., Hofman, V. Y., & Pires, F. (2021). Story chasers: using storytelling in the classroom to incentivise collective creativity. *Icono*, 19(2), 235–259. <https://www.redalyc.org/journal/5525/552567897011/movil/>
- Tenório, N., Forno, L. F. D., Faccin, T. C., & Gozzi, F. (2020). Uso da Storytelling para a construção e o compartilhamento do conhecimento na educação. *Educação Por*

- Escrito*, 11(2). <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2>
- Theodosiadou, K. (2011). CRITICAL THINKING IN THE GREEK EDUCATIONAL SYSTEM. *Journal of Teaching and Education*, 1(3), 253–259. <https://www.universitypublications.net/jte/0103/pdf/PAR28.pdf>
- Traianou, A. (2021). The intricacies of conditionality: education policy review in Greece 2015– 2018. *Journal of Education Policy*, 38(2), 342–362. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1986641>
- Tran, H., Van Vu, T., Nguyen, H. V., Tran, D., Nguyen, T. T., & Le, V. T. (2022). An efficient approach to measure the difficulty degree of practical programming exercises based on student performances. *REV Journal on Electronics and Communications*. <https://doi.org/10.21553/rev-jec.282>
- Tuarez, M. a. V., Delgado, R. I. Z., Teran, O. V. T., & Martine, M. E. M. (2019). The brain and its role on learning process. *International Journal of Physical Sciences and Engineering*, 3(2), 27–33. <https://doi.org/10.29332/ijpse.v3n2.326>
- Zhou, Y. (2022). Teaching mixed methods using active learning approaches. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(4), 396–418. <https://doi.org/10.1177/15586898221120566>
- Ψώμος, Π. (2024). Educational Digital Storytelling and learning theories. *Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 12(5), 62–75. <https://doi.org/10.12681/icodl.6014>

Ομηρική εποχή (1100-750 π.Χ.): οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση, Διδακτική πρόταση διδασκαλίας για την Ιστορία της Α΄ Λυκείου

Δημαρχόπουλος Γ. Ιωάννης

Περίληψη

Η προτεινόμενη διδακτική δραστηριότητα αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας του Αρχαίου Κόσμου της Α΄ Λυκείου και πιο συγκεκριμένα στο δεύτερο κεφάλαιο «Οι αρχαίοι Έλληνες» και στο υποκεφάλαιο «Η αρχαία Ελλάδα (από το 1100 ως το 323 π.Χ.)», στην ενότητα «Ομηρική εποχή» τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας που αναφέρεται στα «οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση» και διαρκεί μία διδακτική ώρα. Σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι να πληροφορηθούν οι μαθητές/-τριες τον τρόπο οργάνωσης (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό) του ελληνικού κόσμου της Ομηρικής Εποχής, ιδιαίτερα μετά την περίοδο των μετακινήσεων, χρονικά περίπου στο α΄ μισό του 8^{ου} αι. π.Χ., πριν από την διαμόρφωση των πόλεων - κρατών. Με την βιωματική και ανακαλυπτική μέθοδο και το διάλογο μεταξύ διδάσκοντα και μαθητών/-τριών, με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού και φύλλου εργασίας στο τέλος οι μαθητές/-τριες προσεγγίζουν και κατανοούν το περιεχόμενο του όρου «οίκος», ως μονάδα οικονομικής και κοινωνικής συγκρότησης της ομηρικής εποχής, αναγνωρίζουν τις κοινωνικές ομάδες και το ρόλο της καθεμίας μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής συγκρότησης του ομηρικού «οίκου» καθώς και γνωρίζουν τον τρόπο πολιτικής οργάνωσης του ομηρικού κόσμου.

Λέξεις κλειδιά: οίκος, άριστοι, πλήθος, φυλετικά κράτη, βουλή των γερόντων

0. Εισαγωγή

Στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί οι μαθητές/τριες θα επιχειρήσουν να προσεγγίσουν τη συγκεκριμένη ενότητα που έχει ως περιεχόμενό της τη διερεύνηση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης της ομηρικής εποχής και ειδικότερα να κατανοήσουν το περιεχόμενο του όρου «οίκος». Οι διδακτικοί στόχοι και οι αντίστοιχες δραστηριότητες της διδασκαλίας εναρμονίζονται απόλυτα με το ισχύον Α.Π.Σ. της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και του λυκείου πιο συγκεκριμένα, στηρίζουν το γενικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος, αναφορικά με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης και για την υλοποίησή του θα χρησιμοποιηθούν κατάλληλες και εγκεκριμένες ιστοσελίδες, οπτικοακουστικό υλικό από το διαδίκτυο, καθώς και γραπτές πηγές. Ως χώρος υλοποίησης χρησιμοποιείται η αίθουσα διδασκαλίας, με εργαλεία το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας του Αρχαίου Κόσμου της Α΄ Λυκείου, μία σύνδεση στο διαδίκτυο και ο διαδραστικός πίνακας που είναι εγκατεστημένος στην τάξη.

Η υλοποίηση της διδασκαλίας στοχεύει στο να πετύχει την κατανόηση από μέρους των μαθητών/-τριών του περιεχομένου του όρου «οίκος», ως οικονομική μονάδα αλλά και κοινωνικής συγκρότησης της ομηρικής εποχής, να τους πληροφορήσει για τα χαρακτηριστικά της οικονομικής δραστηριότητας των ελληνικών φύλων της περιόδου αυτής και να τους κάνει να αντιληφθούν τον τρόπο διεξαγωγής του εμπορίου και του υπολογισμού της αξίας των αγαθών προς ανταλλαγή την ίδια περίοδο. Να αναγνωρίσουν, επιπλέον, τις κοινωνικές ομάδες και το ρόλο της καθεμίας μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής συγκρότησης του ομηρικού «οίκου», γνωρίζοντας τον τρόπο πολιτικής οργάνωσης του ομηρικού κόσμου και κατανοώντας τα κριτήρια με τα οποία συγκροτήθηκαν τα φυλετικά κράτη. Οι μαθητές/τριες γνωστικά μαθαίνουν, επίσης, για τους πολιτικούς θεσμούς που δημιουργήθηκαν στην ομηρική εποχή και το ρόλο που αυτοί επιτελούσαν κατανοώντας τη σημασία των θεσμών που διαμορφώθηκαν στις ομηρικές κοινωνίες στην κατοπινή συγκρότηση των ελληνικών κοινωνιών γνωρίζοντας, τέλος, τη διαχρονικότητα της δημιουργίας του «οίκου» και της επιβίωσης του μέχρι τις μέρες μας.

Παιδαγωγικά, έμφαση δίνεται στην βιωματική - διερευνητική μάθηση, με την συνεχή ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη διδασκαλία κάνοντας χρήση των ερωτήσεων και του διαλόγου. Οι παιδαγωγικές αρχές, λοιπόν, στις οποίες στηρίζεται είναι, αφ' ενός, η κατευθυνόμενη διερευνητική μέθοδος της ανακαλυπτικής μάθησης και των γνωστικών θεωριών (Piaget, 1979, Bruner, 1995), με την οποία οι μαθητές/τριες ωθούνται στην αυτενεργό έρευνα, την ανεύρεση αιτιωδών σχέσεων, τη διατύπωση αποριών και ερωτημάτων και την κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών που συλλέγουν. Επίσης, αφ' ετέρου, είναι η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων (Θεοφιλίδης, 1987, Χρυσάφιδης, 2000), η οποία αλλάζει το μαθησιακό περιβάλλον, καταργεί σταδιακά τα στεγανά και δίνει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα της ενεργούς συμμετοχής, να συνδυάσουν στοιχεία από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, να συνεργαστούν μεταξύ τους, έτσι, ώστε η μαθησιακή δραστηριότητα να είναι αποτέλεσμα της διαμεσολάβησης της ανθρώπινης δραστηριότητας μέσω νοητικών και υλικών εργαλείων της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας (Vygotsky, 1997). Με τη χρήση των ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα με την προβολή ενός βίντεο, στο τέλος της διδασκαλίας με περιεχόμενο σχετικό με τα όσα αναλύθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, επιτυγχάνεται μέσω του οπτικού ερεθίσματος να γίνει αντιληπτή και να κατακτηθεί με πιο ευχάριστο τρόπο η νέα γνώση από τους μαθητές/τριες. Οι τελευταίοι δεν είναι, πλέον, παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί συμμετοχοί στη γνώση τους (Λοίζος, 1998), έχοντας, τέλος, τη δυνατότητα να αποκτούν γνώση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί η ιστορική γνώση, συνδυάζοντας τις δικές του γνώσεις και εμπειρίες και αναπαράγοντας την ιστορική περίοδο που μελετούν, εστιάζοντας στα δικά του ενδιαφέροντα, από τη δική τους οπτική γωνία.

Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας υιοθετεί ένα ρόλο καθοδηγητικό και υποστηρικτικό έχοντας την εποπτεία της τάξης του, δημιουργώντας και διατηρώντας το παιδαγωγικό κλίμα σ αυτήν να είναι εξαιρετικό και να διέπεται από μια σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στον ίδιο και στους/στις μαθητές/τριες του. Εγκαταλείπεται η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία της προφορικής μετάδοσης ιστορικών γνώσεων από τον διδάσκοντα – αποκλειστικό πομπό της γνώσης – προς τους/τις μαθητές/τριες – παθητικούς δέκτες – και υιοθετείται μια οργάνωση διδασκαλίας που επιβάλλει στον διδάσκοντα έναν λιγότερο ενεργητικό ρόλο, που όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι καθοδηγητής, έχει το ρόλο καλύτερα του διαμεσολαβητή και διευκολυντή της διδακτικής διαδικασίας, ενώ επιτρέπει στο μαθητή/-τρια ελεύθερη και δημιουργική δραστηριότητα, που αφήνει περιθώρια για προσωπική εμπλοκή και ανάπτυξη πρωτοβουλιών (τι είδους πληροφορία χρειάζομαι, πώς θα την καταχωρίσω, πώς θα την επεξεργαστώ). Η καλή πρακτική που ακολουθείται στη διδασκαλία αποδεικνύεται, επίσης, από την διαχείριση του χρόνου, καθώς στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας ολοκληρώνονται όλες οι προγραμματισμένες δραστηριότητες, τηρείται πιστά η στοχοθεσία, μέσω του αρμονικού συνδυασμού των δραστηριοτήτων, ενώ επιτυγχάνεται η διαθεματική και διακειμενική προσέγγιση της γνώσης μέσω της παρουσίασης ενός εκπαιδευτικού υλικού ελκυστικού για τους μαθητές/τριες στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Με τη χρήση, τέλος, εναλλακτικών μορφών αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών δεν αποκλείεται κανείς και προάγεται ένας γόνιμος και δημιουργικός διάλογος στα πλαίσια μιας στενά συνδεδεμένης ομάδας που έχει εξοικειωθεί με τους όρους συνεργασίας τόσο μεταξύ των μελών της όσο και με τον διδάσκοντα.

1. Διδακτική πορεία - διαδικασία

Η συγκεκριμένη ενότητα αναφέρεται στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση της ομηρικής εποχής, όπου ο «οίκος», αποτελεί βασική οικονομική μονάδα αλλά και φορέας της κοινωνικής συγκρότησης της ομηρικής εποχής. Οι μαθητές γνωρίζοντας από τις προηγούμενες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου για τις μεταναστεύσεις των ελληνικών φύλων στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου και στις μικρασιατικές ακτές και για τις μόνιμες εγκαταστάσεις τους, επιθυμούν να πληροφορηθούν στην συνέχεια για την οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωσή τους .

1.1 Στάδιο της αφόρμησης

Στο στάδιο της αφόρμησης και στα πλαίσια της σύνδεσης της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα ο εκπαιδευτικός διανέμει στους/στις μαθητές/τριες της τάξης ένα κείμενο-απόσπασμα από το βιβλίο του Μ.Μ. Austin, P. Vidal-Naquet, *Οικονομία και κοινωνία στην αρχαία Ελλάδα*, μετ. Τ. Κουκουλιός, εκδ. Δαίδαλος, σ.67 (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, Α. Κείμενο αφόρμησης) σχετικά με τον ομηρικό «οίκο». Διαβάζει το

κείμενο και απευθύνει στους/στις μαθητές/τριες ερωτήσεις που αφορούν στην κατανόησή του σε μια προσπάθεια σύνδεσης με την προϋπάρχουσα γνώση, καθώς σε προγενέστερο μάθημα έχουν αναλυθεί ιστορικοί όροι, η εμπέδωση των οποίων κρίνεται από τον εκπαιδευτικό απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Η υλοποίηση της διαδικασίας αυτής μέσω της τεχνικής των ερωταποκρίσεων με μικρές, εύστοχες ερωτήσεις που κρατούν τους/τις μαθητές/τριες σε εγρήγορση και κινητοποιούν, επιπλέον, το ενδιαφέρον τους κρίνεται άκρως ουσιαστική και απολύτως συμβατή με την αξιοποίηση κειμένων και παραθεμάτων, προκειμένου να κατανοηθούν και να εμπεδωθούν από τους μαθητές/τριες τα γεγονότα της ιστορικής αφήγησης.

Μετά το σύντομο αλλά άκρως εποικοδομητικό σχολιασμό του κειμένου, ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της ομηρικής εποχής, εστιάζοντας στην οικονομική και πολιτική οργάνωση επεξεργαζόμενος τα ερωτήματα που συνοδεύουν το κείμενο αφόρμησης. Πρόκειται για μια σειρά έξι ερωτήσεων κλιμακούμενης δυσκολίας οι οποίες στοχεύουν αφενός στη διαπίστωση της ικανότητας των μαθητών/-τριών να κατανοούν το κείμενο συνδυάζοντας το με τις ιστορικές τους γνώσεις και αφετέρου στην ανίχνευση του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών/-τριών να συσχετίσουν τους όρους. Στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής είναι να κατανοήσουν την καταλυτική επίδραση των στοιχείων του οίκου, συνδυάζοντας την κριτική τους σκέψη και σε κάποια από τις ερωτήσεις ακόμη και τη φαντασία τους, η οποία ωστόσο προδιαγράφεται και οριοθετείται από τα στοιχεία που το ίδιο το κείμενο παρέχει, όπως στην ερώτηση ε, όπου αναζητείται από τους μαθητές/τριες να παρουσιάζουν πώς φαντάζονται το χώρο στον οποίο ζούσαν και εργάζονταν τα μέλη του οίκου περιγράφοντας τον. Οι μαθητές/τριες της τάξης απαντούν στις ερωτήσεις, συμμετέχουν ενεργά και ο εκπαιδευτικός μετά το τέλος της κάθε απάντησης σχολιάζει, ανακεφαλαιώνει και καταγράφει στον πίνακα λέξεις και εκφράσεις-κλειδιά που συνοψίζουν τα βασικά σημεία των απαντήσεων.

Χαρακτηριστικό στοιχείο στη φάση αυτή της διδασκαλίας, όπως και στις επόμενες, είναι η απόπειρα του εκπαιδευτικού να συσχετίσει μορφές της οικονομικής και πολιτικής οργάνωσης του ομηρικού οίκου με άλλες ιστορικές περιόδους, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό πιο προσπελάσιμη την ιστορική γνώση μέσω της αναγωγής σε μορφές κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης που ενδεχομένως είναι πιο οικείες στους/στις μαθητές/τριες σε μια προσπάθεια ανάδειξης της διαχρονικότητας κάποιων θεσμών. Ανακαλούν, επομένως, γνώσεις από τα προηγούμενα κεφάλαια για τις μορφές οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης της Αρχαίας Αιγύπτου και του μυκηναϊκού κόσμου και προσπαθούν να τις συσχετίσουν με το επόμενο κεφάλαιο της αρχαϊκής εποχής με τους θεσμούς που δημιουργήθηκαν και ιδιαίτερα με τη συγκρότηση της πόλης – κράτους, αλλά και με μορφές οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης των Ελλήνων κατά τους νεότερους χρόνους. Η διαδικασία της αφόρμησης, λοιπόν, με αυτό τον τρόπο ολοκληρώνεται και κρίνεται άκρως ουσιαστική και απολύτως συμβατή με την αξιοποίηση κειμένων και

παραθεμάτων, προκειμένου να κατανοηθούν και να εμπεδωθούν τα γεγονότα της ιστορικής αφήγησης.

1.2 Στάδιο της κύριας διδασκαλίας

Μετά το στάδιο της αφόρμησης ακολουθεί το στάδιο τη κύριας διδασκαλίας με την εισήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού μέσω της οποίας παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες απαραίτητες πληροφορίες για την οικονομική οργάνωση του ομηρικού οίκου: απουσία άλλης βιοτεχνικής δραστηριότητας, κάλυψη των αναγκών με το ανταλλακτικό εμπόριο, την πειρατεία, τους πολέμους ή την ανταλλαγή προϊόντων ανάμεσα στις περιοχές και με οικονομικό κριτήριο κάθε οικονομικής δοσοληψίας τα ζώα ή τα δέρματά τους, τα μέταλλα ή ακόμη και τους δούλους σε περιόδους πολέμου.

Στη ροή της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει στην κοινωνική οργάνωση του οίκου με τη διάρθρωση της κοινωνικής πυραμίδας. Αξιοποιεί στο σημείο αυτό ψηφιακό υλικό, εμπλουτίζοντας την εισήγηση με στοιχεία από έγκυρους εκπαιδευτικούς ιστότοπους (Φωτόδεντρο) και ταυτόχρονα σχηματίζει στον πίνακα την κοινωνική διαστρωμάτωση του ομηρικού οίκου, σχεδιάζοντας την πυραμίδα και καταγράφοντας τη διαστρωμάτωση των τάξεων της ομηρικής εποχής. Παρατηρείται στο σημείο αυτό έντονη διάδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες, καθώς η επισήμανση της κάθε κοινωνικής τάξης συνοδεύεται από τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών που με την προτροπή του εκπαιδευτικού επιχειρούν συσχετισμούς των κοινωνικών ομάδων του οίκου με ανάλογες κοινωνικές δομές προηγούμενων χρονικών περιόδων (Αίγυπτος, μυκηναϊκή εποχή). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η διαρκής επικαιροποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και ενισχύεται η κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών. Το παιδαγωγικό κλίμα κρίνεται εξαιρετικό καθώς οι μαθητές/τριες συμμετέχουν, δίνοντας ουσιαστικές και καίριες απαντήσεις.

Μεταβαίνοντας στην πολιτική οργάνωση του οίκου, ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι ο όρος «πολιτική οργάνωση» συνιστά αναχρονισμό, καθώς υιοθετείται μια μεταγενέστερη ορολογία, προκειμένου να αποδοθεί ο τρόπος άσκησης της εξουσίας σε μια προγενέστερη εποχή. Στην εισήγησή του ο εκπαιδευτικός αναλύει τα χαρακτηριστικά του φυλετικού κράτους: κοινή καταγωγή, ίδιο φύλο, συγγενικές σχέσεις. Συνεχίζει, επισημαίνοντας ότι τα φυλετικά κράτη παρουσιάζουν πολιτειακά τις εξής πιθανότητες: είτε να παραμείνουν τα ίδια είτε να συνενωθούν είτε ένα φυλετικό κράτος να διασπαστεί σε μικρότερα. Με την εναρκτήρια αυτή επισήμανση ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την πολιτική οργάνωση του ομηρικού οίκου, επεξηγώντας το ρόλο που διαδραματίζει το κάθε πρόσωπο ή ομάδα πολιτικών παραγόντων στα πλαίσια της πολιτικής οργάνωσης: ο βασιλιάς που ως θεσμός έχει κληρονομική διάσταση, ρωτώντας τους μαθητές/τριες, στο σημείο αυτό, για την αντιστοιχία με το μυκηναϊκό κόσμο, το Συμβούλιο των γερόντων που περιόριζε τη βασιλική εξουσία, όταν αυτή παρουσίαζε μια ροπή προς την αυθαιρεσία, την Εκκλησία του δήμου για την οποία ο εκπαιδευτικός παραπέμπει στον αντίστοιχο

θεσμό της αρχαίας Αθήνας. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της πολιτικής οργάνωσης είναι ευδιάκριτη η τάση του εκπαιδευτικού αφενός να ανακεφαλαιώνει με κριτικό τρόπο τα όσα προηγήθηκαν και αφετέρου να προκαλεί τους/τις μαθητές/τριες σε έναν συνεχή συσχετισμό και παραπομπή σε άλλες ιστορικές περιόδους προγενέστερες ή μεταγενέστερες. Επιλογικά, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιολογήσει, πράγμα που επιτυγχάνει, τη σημασία της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης της ομηρικής εποχής για την εξέλιξη των επόμενων κοινωνιών της αρχαϊκής εποχής.

1.3 Στάδιο της εμπέδωσης

Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας προβάλλεται από τον εκπαιδευτικό ένα βίντεο (www.youtube.com/watch?v=QIs3sn6bctI) με περιεχόμενο σχετικό με τα όσα αναλύθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, ώστε μέσω του οπτικού ερεθίσματος να αφομοιωθεί και να κατακτηθεί με πιο ευχάριστο τρόπο η νέα γνώση. Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με ένα φύλλο εργασίας (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, Β. Φύλλο Εργασίας) στις δραστηριότητες του οποίου οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν συνεργατικά στα πλαίσια μικρών ομάδων. Έχοντας εφαρμόσει τις τεχνικές της διερευνητικής-ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης, το διάλογο και τις ερωταποκρίσεις ο εκπαιδευτικός αποπειράται να κινητοποιήσει περαιτέρω τους/τις μαθητές/τριες μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Το φύλλο εργασίας αφορά τις θεματικές ενότητες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και των πολιτειακών θεσμών και την πολιτική οργάνωση της ομηρικής εποχής. Η πρώτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας αφορά στην κριτική επεξεργασία παραθεμάτων της Ιλιάδας και ζητείται ο εντοπισμός του μέτρου αναφοράς για την αξιολόγηση των ανταλλασσόμενων αγαθών και ο σχολιασμός με την παράθεση στοιχείων τόσο από το ομηρικό κείμενο όσο και από τις ιστορικές γνώσεις που κατακτήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η επόμενη δραστηριότητα αφορά στην τοποθέτηση των κοινωνικών ομάδων της ομηρικής εποχής στην κατάλληλη θέση της πυραμίδας που την αναπαριστά. Η τελευταία ενότητα δραστηριοτήτων αφορά σε έξι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που συμπυκνώνουν τις βασικά σημεία του μαθήματος.

Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας ο εκπαιδευτικός εμπνέει, συντονίζει και καθοδηγεί την εργασία των μαθητών/-τριών, παρακολουθώντας τον τρόπο που εργάζονται, καθώς ανταλλάσσουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους. Παρεμβαίνει μόνο για να επιλύσει απορίες και με γόνιμο τρόπο ενθαρρύνει τη δουλειά των ομάδων. Στην τελική φάση της παρουσίασης απαντήσεων εκ μέρους των εκπροσώπων της κάθε ομάδας, ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει και σχολιάζει ανακεφαλαιώνοντας την ύλη που έπρεπε να διδαχθεί σε μία διδακτική ώρα.

2. Συμπεράσματα

Η διεξαγωγή της παρούσας διδασκαλίας της ενότητας που αναφέρεται στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση της ομηρικής εποχής θεωρείται και προτείνεται ως μία καλή πρακτική. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών από την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, μάθημα που διδάχθηκαν στην Γ' Γυμνασίου, βοήθησαν, σε συνδυασμό με τη χρήση του οπτικοακουστικού και έντυπου υλικού στο να οδηγηθούμε σε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα, τόσο ως προς την επίτευξη των στόχων, όσο και ως προς τον τρόπο λειτουργίας των μαθητών ως μέλη μιας ομάδας. Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας μας οδηγεί να διαπιστώσουμε ότι τηρήθηκε πιστά η στοχοθεσία, μέσω του αρμονικού συνδυασμού των δραστηριοτήτων, επιχειρήθηκε η διαθεματική και διακειμενική προσέγγιση της γνώσης μέσω της παρουσίασης ενός εκπαιδευτικού υλικού ελκυστικού για τους μαθητές στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και με τη χρήση εναλλακτικών μορφών αυτοαξιολόγησης των μαθητών, ώστε να μην αποκλειστεί κανείς και να προαχθεί ένας γόνιμος και δημιουργικός διάλογος στα πλαίσια μιας στενά συνδεδεμένης ομάδας που έχει εξοικειωθεί με τους όρους συνεργασίας της. Ένα, τέλος, από τα σημαντικότερα ζητούμενα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, η οποία με τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, αξιοποιήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού μέσα από το διάλογο που αναπτύχθηκε αναζητήσαν, αξιολόγησαν, σύγκριναν και αξιοποίησαν πληροφορίες διαθέσιμες, τις οποίες τις αναπαρήγαγαν και τις παρουσίασαν στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας έχοντας την εποπτεία της τάξης του, υιοθέτησε ρόλο καθοδηγητικό και υποστηρικτικό, διατηρώντας ένα εξαιρετικό παιδαγωγικό κλίμα και οι μαθητές/τριες της τάξης έδειξαν να έχουν αναπτύξει όχι απλώς οικειότητα μαζί του αλλά και μια σχέσης εμπιστοσύνης και σεβασμού. Η ικανοποιητική διαχείριση του χρόνου, καθώς στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας ολοκληρώθηκαν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες βοήθησε στην επιτυχία της διδασκαλίας. Επιπλέον, με την πιστή τήρηση της στοχοθεσίας, μέσω του αρμονικού συνδυασμού των δραστηριοτήτων, επιχειρήθηκε η διαθεματική και διακειμενική προσέγγιση της γνώσης μέσω της παρουσίασης ενός εκπαιδευτικού υλικού ελκυστικού για τους μαθητές στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και με τη χρήση εναλλακτικών μορφών αυτοαξιολόγησης των μαθητών να μην αποκλειστεί κανείς και να προαχθεί, έτσι, ένας γόνιμος και δημιουργικός διάλογος στα πλαίσια μιας στενά συνδεδεμένης ομάδας που έχει εξοικειωθεί με τους όρους συνεργασίας της.

Η πρακτική εφαρμογή της πρότασης, λοιπόν, απέδειξε ότι το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ήταν πάρα πολύ ικανοποιητικό σε σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Η τελευταία έχει κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, προσφέρει για μάθηση την έτοιμη γνώση, δεν αφήνει περιθώρια κατανόησης της κατασκευής της ιστορικής γνώσης και τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο σε μία κατάσταση εξωτερικού και παθητικού αποδέκτη και η οποία συγκρινόμενη με την συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας παρουσιάζει εκπαιδευτικά αποτελέσματα

σαφώς υποδεέστερα. Στόχος, επομένως, θα πρέπει να είναι η δραστηριότητα αυτή να εφαρμοστεί ευρύτερα, προκειμένου να υπάρξει στη συνέχεια μια διαμορφωτική αξιολόγηση, με σκοπό τη βελτίωση τόσο της διδακτικής πρότασης, όσο και του φύλλου εργασίας.

Βιβλιογραφία

- M.M. Austin, P. Vidal-Naquet (1998), *Οικονομία και κοινωνία στην αρχαία Ελλάδα*, μετ. Τ. Κουκουλιός, εκδ. Δαίδαλος
- Bruner J. (1995), «*Vygotsky: a historical and conceptual perspective*», στο: J.V.Wertsch, *Culture, Communication and cognition: Vygotsky perspectives*, Cambridge : Cambridge University Press, 21- 34
- Piaget J. (1979), *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, μτφ. Α. Βερβερίδη, Νέα Σύνορα, Αθήνα
- Vygotsky I. (1997), *Νούς στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών*, Gutenberg, Αθήνα
- Θεοφιλίδης Χρήστος (1987), *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Λευκωσία
- Λοίζος Δ.Ι. (1998), «*Η Διδασκαλία της Ιστορίας II: Από την Έδρα μέχρι τα Αμφίδρομα Πολυμέσα*», Ανιστόρητον: Ιστοριογραφικά, τόμος Ι
- Μαστραπάς Αντ. (2024), *ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΑΡΧΑΙΟΥ ΚΟΣΜΟΥ, Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού*, ΙΤΥΕ «ΔΙΑΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα
- Χρυσ αφίδης Κ.,(2000), *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα

Διαδικτυογραφία

www.youtube.com/watch?v=Qls3sn6bctI

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Κείμενο αφόρμησης

Ο ομηρικός «οίκος»

Τι είναι ο οίκος; Η λέξη αποδίδεται πολλές φορές με τον όρο «οικογένεια». Όμως η απόδοση αυτή είναι πολύ στενή και θα μπορούσε να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Ο οίκος, ακόμη και από την άποψη του αριθμού των ανθρώπων, είναι κάτι πολύ περισσότερο από οικογένεια με τη σημερινή σημασία της λέξης (δηλαδή, την ομάδα που αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά, την «πυρηνική» οικογένεια)... Αλλά περιλαμβάνει επίσης όλα εκείνα τα άτομα - είτε πρόκειται για ελεύθερους είτε για δούλους - τα οποία εξαρτώνται άμεσα από τον επικεφαλής του οίκου (όλους εκείνους τους υπηρέτες στους οποίους έχουν ανατεθεί τα πολλά και διάφορα καθήκοντα που απαιτούνται από την οικονομική ζωή του οίκου...). Με άλλα λόγια, ο οίκος με την καθαρά «ανθρώπινη» μορφή του δεν είναι ένας θεσμός που βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στη συγγένεια.

Ωστόσο η έννοια του οίκου καλύπτει πολύ περισσότερα από μια απλή ομάδα ανθρώπων. Ο οίκος περιλαμβάνει και περιουσιακά στοιχεία κάθε είδους, τα οποία στην πράξη δεν μπορούν να χωριστούν από την ανθρώπινη ομάδα, αφού εξασφαλίζουν την υλική της ύπαρξη. Επομένως η γη, τα κτίρια, τα ζώα, τα κάθε είδους αποθέματα, ο εξοπλισμός και ούτω καθεξής αποτελούν όλα μέρος του οίκου.

M.M. Austin, P. Vidal-Naquet, *Οικονομία και κοινωνία στην αρχαία Ελλάδα*.

μετ. Τ. Κουκουλιός, εκδ. Δαίδαλος, σ. 67.

Ερωτήσεις προσέγγισης

Αφού διαβάσετε το παραπάνω κείμενο να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- A. Τι είναι ο «οίκος»;
- B. Ο «οίκος» της ομηρικής εποχής συμπίπτει με τον όρο «οικογένεια»;
- Γ. Ποιοι περιλαμβάνονται στο πλαίσιο του «οίκου»;
- Δ. Τι άλλο εκτός από πρόσωπα περιλαμβάνει ο «οίκος»;
- Ε. Πώς φαντάζεσαι το χώρο στον οποίο ζουν και εργάζονται τα μέλη του «οίκου» ;
Κάνε μία περιγραφή;
- Στ. Με ποια κατοπινή μορφή οικονομικής οργάνωσης θα μπορούσαμε να παρομοιάσουμε τον «οίκο»;

B. Φύλλο Εργασίας

1. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και αφού διαβάσετε το παρακάτω απόσπασμα από την Ιλιάδα να επισημάνετε το μέτρο αναφοράς για την αξιολόγηση των ανταλλασσόμενων αγαθών.

Οι ανταλλαγές αγαθών στους ομηρικούς χρόνους

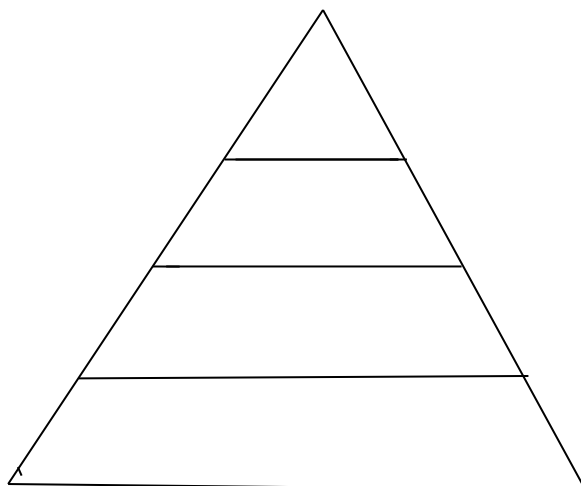
Έτσι σα μίλησαν, απήδηξαν από τ' αμάξια κάτω, | δώσαν τα χέρια τους κι ορκίστηκαν
πιστή φιλιά κι αγάπη. | Τότε του Γλαύκου επαρσάλεψε τα φρένα ο γιος του Κρόνου,
| που τ' άρματά του πήγε κι άλλαξε με του τρανού Διομήδη, | χρυσά με χάλκινα,
εκατόβοδα μ' εννιάβοδα μονάχα.

Ιλιάδα, Ζ, 232-236, μετ. Ν. Καζαντζάκη-Ι. Κακριδή.

Εκείθε οι Αργίτες οι μακρόμαλλοι ψώνιζαν το κρασί τους, | κι έδινε ποιος χαλκό,
ποιος σίδερο στραφταλιστό, ποιος πάλε | με βόδια ζωντανά του τ' άλλαζε ποιος
με βοδιώ τομάρια, | ποιος και με σκλάβους, κι έτσι εχαίρουνταν πλούσιο τραπέζι
πάντα.

Ιλιάδα, Η, 472-475, μετ. Ν. Καζαντζάκη-Ι. Κακριδή.

2. Να τοποθετήσετε στην παρακάτω κοινωνική πυραμίδα τις κοινωνικές ομάδες της ομηρικής εποχής: **δημιουργοί, πλήθος, άριστοι, δούλοι** . .



3. Να επιλέξετε την απάντηση που συμπληρώνει σωστά την κάθε πρόταση.

A. Οι άνθρωποι στην ομηρική εποχή για τα αγαθά που είχαν σε έλλειψη χρησιμοποιούσαν ως τρόπους αναπλήρωσής τους :

1. Το ανταλλακτικό εμπόριο,
2. την ανταλλαγή δώρων,
3. τον πόλεμο,
4. την πειρατεία,
5. όλα τα παραπάνω.

B. Η βουλή των γερόντων κατά την ομηρική εποχή :

1. Αντικατέστησε τη βασιλική εξουσία.
2. Περιορίσε σταδιακά τη βασιλική εξουσία.
3. Δεν επηρέαζε καθόλου την άσκηση της βασιλικής εξουσίας.
4. Αποδυναμώθηκε βαθμιαία από τη βασιλική εξουσία.

Γ. Οικονομικά εξαρτώμενοι από διαφορετικούς «οίκους» της ομηρικής εποχής ήταν :

1. Οι άριστοι.
2. Το πλήθος.
3. Οι δούλοι.
4. Οι δημιουργοί.

Δ. Η αύξηση της δύναμης των ευγενών κατά την ομηρική εποχή οφείλεται :

1. Μόνο στην κατοχή γης.
2. Στις στρατιωτικές τους ικανότητες.
3. Στην κατοχή της γης και στην καταγωγή τους.

4. Στο σεβασμό που απολάμβαναν από το πλήθος.

Ε. Φυλετικό ονομάζεται ένα κράτος στην ομηρική εποχή που η συγκρότησή του οφείλεται :

1. Στην κοινή καταγωγή.
2. Στα άτομα που ανήκουν στο ίδιο φύλο.
3. Στους συγγενικούς δεσμούς.
4. Σε όλα τα παραπάνω.

Στ. Ο Βασιλιάς όταν ήθελε να πάρει μια σοβαρή απόφαση :

1. Συγκαλούσε σε σύνοδο το πλήθος και ζητούσε τη γνώμη τους.
2. Συγκαλούσε σε σύνοδο τη βουλή των γερόντων και ζητούσε τη γνώμη τους.
3. Έπαιρνε μόνος του την απόφαση.
4. Συγκαλούσε σε σύνοδο το πλήθος και έπαιρνε την απόφαση μαζί τους.

Ιφιγένεια εν Αυλίδι: το αρχαίο δράμα και η δημιουργική Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο

Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος

Περίληψη

Η εισαγωγή της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια καινοτόμο διδακτική προσέγγιση που συνδυάζει τη γλωσσική εκπαίδευση με τον πολιτισμό. Το παρόν project βασίστηκε στην αξιοποίηση της τραγωδίας του Ευριπίδη *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*, με κύριο σκοπό να καταστεί προσιτό και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο το αρχαίο δράμα για μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Στόχοι ήταν, μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη θεατρική αφήγηση, τη δημιουργική γραφή και τον αυτοσχεδιασμό, ενισχύοντας τη γλωσσική τους ανάπτυξη, την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητα. Η μεθοδολογία βασίστηκε στη βιωματική μάθηση με δραστηριότητες που περιλάμβαναν θεατρικούς διαλόγους, αφηγηματικές ασκήσεις και δημιουργικές γλωσσικές εφαρμογές. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων περιλάμβαναν την παρατήρηση, την τήρηση ημερολογίου, φύλλα εργασίας, φωτογραφία, κινηματογράφηση και χρήση διαδικτύου. Το project ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση της τραγωδίας από τους μαθητές στο αρχαίο θέατρο Γιτάνων, δίνοντάς τους την ευκαιρία να βιώσουν ενεργά τη θεατρική εμπειρία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές ενίσχυσαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, ανέπτυξαν την αυτοπεποίθησή τους και κατανόησαν βαθύτερα τις αξίες και τα ιδανικά που μεταφέρει η αρχαία ελληνική δραματουργία. Το project απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, φιλόλογους, θεατρολόγους και ερευνητές που επιθυμούν να ενσωματώσουν το αρχαίο ελληνικό θέατρο στη διδακτική πράξη ως εργαλείο ενίσχυσης της γλωσσικής παιδείας και πολιτισμικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχαία Τραγωδία, Βιωματική Μάθηση, Γλωσσική Εκπαίδευση, Δημιουργικότητα, Δημοτικό σχολείο

0. Εισαγωγή

Η αρχαία δραματουργία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και παρέχει ένα γόνιμο έδαφος στους παιδαγωγούς του δημοτικού σχολείου για την καλλιέργεια αξιών, συναισθηματικής νοημοσύνης και γλωσσικής ανάπτυξης. Παρόλο που το αρχαίο δράμα δεν περιλαμβάνεται συστηματικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ωστόσο προσφέρει πλούσιες δυνατότητες για δημιουργική αξιοποίηση στη σχολική τάξη, ιδίως όταν προσεγγιστεί διαθεματικά, συνδυαστεί με θεατρικές τεχνικές και βιωματική μάθηση. Στην πράξη, όταν μέσα στη σχολική τάξη ενσωματώνονται θεατρικές δραστηριότητες οι μαθητές/τριες ασκούν τόσο τον

προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο, αφομοιώνουν και αποκτούν νέο λεξιλόγιο ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με τους κώδικες της λεκτικής αλληλεπίδρασης και εξασκούνται σε όλα τα στοιχεία της προφορικής επικοινωνίας, όχι μόνο όσον αφορά τον λόγο αλλά και τη «γλώσσα» του σώματος, καθώς και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και άτομα. Από τη δική τους σκοπιά, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ένα ευχάριστο και φυσικό μέσο, το οποίο λειτουργεί ως διδακτική μέθοδος, για να διδάξουν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, τον ευθύ και πλάγιο λόγο. Μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες ενισχύουν τη διδασκαλία όλων των κειμενικών ειδών που περιλαμβάνονται στο γλωσσικό μάθημα, προσεγγίζοντας το πρόγραμμα σπουδών με διαθεματικό πρίσμα (Παπαδοπούλου & Κουλά, 2012).

1.Θεωρητικό πλαίσιο

Η ενεργητική προσέγγιση της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, μέσα από δημιουργικές γλωσσικές τεχνικές, ανταποκρίνεται στις διδακτικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος για την καλλιέργεια του πολιτισμού, την ενίσχυση των αξιών και την προώθηση της γλωσσικής παιδείας, αξιοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο το αρχαίο ελληνικό θέατρο (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2017).

Η δημιουργική ενασχόληση με το αρχαίο δράμα στο δημοτικό σχολείο ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν και να προσαρμόσουν σε σύγχρονο πλαίσιο την αρχαία τραγωδία, κάτι που τους βοηθά να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δημιουργικότητα. Αυτή η προσέγγιση αντικατοπτρίζει τις ευθύνες των πολιτών σε μια δημοκρατία, τονίζοντας τη σημασία της ενεργού συμμετοχής (Zacharia & Gotsis, 2022). Επιπροσθέτως, μέσα από την αρχαία δραματολογία που συνδέεται με τη δημιουργική χρήση της γλώσσας και την τέχνη, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις δημιουργικές πλευρές του εαυτού τους οι οποίες αποτελούν τη βάση για την προσωπική τους εξέλιξη και ανάπτυξη (Dalley et al., 1998).

«Η αρχαία τραγωδία, όταν εντάσσεται στο πλαίσιο ενός μαθήματος, αποσκοπεί στο να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές και να τους εμπνεύσει ώστε να γίνουν "φωτισμένοι μάρτυρες" της κοινής ανθρώπινης φύσης μας, παρακινούμενοι να επιφέρουν αλλαγές στη δημόσια ζωή. Παράλληλα, τους εφοδιάζει με ουσιαστικές δεξιότητες παρουσίασης και θεατρικής έκφρασης» (Zacharia & Gotsis, 2022, 319).

Η ολοκληρωμένη και ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε μία αρχαία τραγωδία (νοηματική και γλωσσική επεξεργασία κειμένου, θεατρική αφήγηση, παρουσίαση) αποτελεί μια βιωματική εμπειρία, η οποία λειτουργεί ως μια μορφή συναισθηματικής άσκησης που συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτογνωσίας και της προσωπικής ανακάλυψης. Παράλληλα συνδέει τους/τις μαθητές/τριες - ηθοποιούς με τις ηθικές αξίες του αρχαίου κόσμου. Το εύρος των συναισθηματικών και γνωστικών αντιδράσεων που προκύπτουν από την επαφή με τα τραγικά κείμενα, καθώς αναδύονται νέες μορφές της τραγικής εμπειρίας, έχει

αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς μελέτης στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα (Konstan, 2007· Silk, 1996).

Στο παρόν project με τίτλο «Ιφιγένεια εν Αυλίδι: το αρχαίο δράμα και η δημιουργική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο» οι μαθητές/τριες Δ' τάξης δημοτικού σχολείου συμμετείχαν σε δραστηριότητες ανάγνωσης, νοηματικής και γραμματικής επεξεργασίας κειμένου, εικαστικές συνθέσεις, καθώς και σε θεατρικές - παραστατικές ασκήσεις (performing) πάνω στο κείμενο του αρχαίου δράματος του Ευριπίδη. Το κείμενο σε μετάφραση Σμαράγδας Παπαδοπούλου - Μανταδάκη είναι διασκευασμένο για παιδιά σε θεατρικό λόγο και αφήγηση (Παπαδοπούλου, 2017). Ο σκοπός του παρόντος project είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας και συγκεκριμένα της *Ιφιγένειας εν Αυλίδι* του Ευριπίδη, ως εργαλείο διαθεματικής διδασκαλίας που συνδέει τη γλωσσική ανάπτυξη με την πολιτισμική αγωγή. Μέσα από βιωματικές, καλλιτεχνικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, επιχειρείται οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το αρχαίο δράμα με τρόπο δημιουργικό και ενεργητικό, εμβαθύνοντας σε ζητήματα αισθητικής, ηθικής και πολιτείας.

1.1 To project

1.1.1 Στοιχεία υλοποίησης

Το παρόν σχέδιο εργασίας πραγματοποιήθηκε σε παιδιά Δ' δημοτικού 9-10 ετών (N=11) – πέντε (5) αγόρια και έξι (6) κορίτσια – που συμμετείχαν στην έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο της Ηγουμενίτσας και διήρκεσε έξι (6) εβδομάδες κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Ελληνικής Γλώσσας, της Θεατρικής αγωγής, των Εικαστικών και της Ιστορίας με τη συμμετοχή ολόκληρης της τάξης. Στο μάθημα της Γλώσσας, για το οποίο διατίθενται οκτώ ώρες την εβδομάδα, οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες διδάσκονταν για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά από τον ίδιο παιδαγωγό και ήταν εξοικειωμένοι με δραστηριότητες που ενσωματώνουν τις τέχνες στη διδασκαλία (π.χ. ακρόαση μουσικής, ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου μέσω του τραγουδιού, καθώς και δημιουργική γραφή με αφορμή μουσικά και λογοτεχνικά ερεθίσματα).

1.1.2 Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες:

1. Ως προς τη Γλώσσα:

- να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους και να ενισχύσουν τις δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου,
- να εξοικειωθούν με το αρχαίο δράμα, τον θεατρικό λόγο και την αφηγηματική τεχνική.

2. Ως προς τις τέχνες:

- να αναπτύξουν τη θεατρική έκφραση μέσω του αυτοσχεδιασμού και του θεατρικού διαλόγου,
- να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα μέσα από παραστατικές και εικαστικές ασκήσεις.

3. Ως προς την κριτική σκέψη και πολιτειότητα:

- να ενισχύσουν την ικανότητα τους να σκέφτονται κριτικά πάνω στις αξίες και τα ηθικά διλήμματα που προτάσσει ο τραγικός λόγος του Ευριπίδη,
- να εμβαθύνουν σε έννοιες όπως η αυτοθυσία, ο σεβασμός στον Άλλο και η καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων.

4. Ως προς τη συναισθηματική - κοινωνική ανάπτυξη:

- να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα της συνεργασίας μέσα από την ενεργή συμμετοχή σε ομάδες,
- να εμβαθύνουν στην ενσυναίσθηση μέσα από την ταύτισή τους με τους τραγικούς χαρακτήρες και τις καταστάσεις που αυτοί βιώνουν.

5. Ως προς την πολιτισμική και αισθητική καλλιέργεια:

- να γνωρίσουν την πολιτισμική κληρονομιά της αρχαίας δραματουργίας,
- να αναδείξουν την αξία της αρχαίας τραγωδίας ως μέσο διαχρονικής παιδείας και κοινωνικού προβληματισμού.

1.1.3. Μεθοδολογία

Στην εφαρμογή του παρόντος project ο παιδαγωγός θεώρησε τη βιωματική μέθοδο (experiential learning, active learning) ως την καταλληλότερη για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Η βιωματική μάθηση ορίζεται ως η μάθηση μέσω της εμπειρίας με έμφαση στον αναστοχασμό. Περιλαμβάνει έναν κύκλο καθορισμού στόχων, εμπειρίας, παρατήρησης, αναστοχασμού και εφαρμογής νέων εννοιών σε διαφορετικές καταστάσεις (Diyanni & Borst, 2020· LI, 2004).

Οι στρατηγικές της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης ενδείκνυνται σε projects που εμπλέκουν τις τέχνες, καθώς η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών τους ενθουσιάζει και ενθαρρύνει την καλλιτεχνική έκφραση και τη λήψη αυθόρμητων αποφάσεων (Lukošienė, 2021). Επιπλέον, αυτές οι στρατηγικές ενισχύουν τις προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια της επίγνωσης και της εμπλοκής στην καλλιτεχνική εκπαίδευση (Frison, 2020).

1.1.4. Αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Ταυτότητα

Τίτλος project: Ιφιγένεια εν Αυλίδι: το αρχαίο δράμα και η δημιουργική Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές (τάξη εφαρμογής, γνωστικό αντικείμενο, επιστημονικό περιεχόμενο): Το project είναι σχεδιασμένο για μαθητές/τριες Δ΄

δημοτικού αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στην Ε', ΣΤ' τάξη όπως και στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, αν προσαρμοστεί ανάλογα. Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται είναι η Γλώσσα, το Θέατρο, τα Εικαστικά και η Ιστορία.

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Οι μαθητές/τριες δεν χρειάζεται να έχουν προηγούμενες γνώσεις.

Συσχέτιση και συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Το παρόν project είναι απολύτως εναρμονισμένο με τα διαθεματικά χαρακτηριστικά και τις παιδαγωγικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα:

Μάθημα της Γλώσσας. Άξονες Γλωσσικού Μαθήματος:

- Προφορικός λόγος: ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας μέσα από τη δραματοποίηση, τον αυτοσχεδιασμό και τη θεατρική αφήγηση.
- Ανάγνωση: εξοικείωση με την αφηγηματική δομή, τα θεατρικά πρόσωπα και τα ηθικά διλήμματα της τραγωδίας.
- Γραπτός λόγος: δημιουργική γραφή, σύνθεση διαλόγων, επεξεργασία συναισθημάτων και ιδεών.
- Διαλογική επικοινωνία: ενίσχυση διαλόγου, επιχειρηματολογία, σεβασμός στην άποψη του άλλου.
- Παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων ειδών λόγου: αφίσες, παρουσιάσεις, αφήγηση.

Μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Άξονες γνωστικού αντικειμένου:

- Επαφή με τη θεατρική δράση μέσω της βιωματικής προσέγγισης ενός αρχαίου κειμένου.
- Ανάπτυξη της φαντασίας και της εκφραστικής ικανότητας μέσω της δραματοποίησης.
- Συνεργασία και συμμετοχή σε ομαδικά θεατρικά δρώμενα.
- Απόκτηση αισθητικής εμπειρίας και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από την ταύτιση με ρόλους.
- Δραματοποίηση και σκηνική πράξη βασισμένη σε στοιχεία του αρχαίου θεάτρου (χώρος, λόγος, κίνηση, σύμβολα).

Μάθημα των Εικαστικών. Άξονες γνωστικού αντικειμένου:

- Δημιουργία σκηνικών, κοστούμιών και αφίσας παράστασης με απλά υλικά.
- Ανάπτυξη εικαστικής έκφρασης μέσω συμβολισμών και αναπαράστασης συναισθημάτων.

Μάθημα της Ιστορίας. Άξονες γνωστικού αντικειμένου:

- Σύνδεση με το πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο της αρχαίας τραγωδίας.
- Διακειμενική προσέγγιση της τραγωδίας μέσα από ιστορικές και μυθολογικές πηγές.

1η Δραστηριότητα: Αφόρμηση (Γλώσσα - ΤΠΕ)

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- να ενισχύσουν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου με βάση προσωπικές εντυπώσεις και ερωτήματα,
- να καλλιεργήσουν την επιθυμία για ανάγνωση του δραματικού κειμένου μέσω της αφόρμησης,
- να προσεγγίσουν την αρχαία τραγωδία ως ζωντανό και επίκαιρο πολιτισμικό αγαθό,
- να αναγνωρίσουν την αισθητική δύναμη της θεατρικής παράστασης ως μορφής τέχνης και επικοινωνίας,
- να προβληματιστούν για τα πρώτα ηθικά και υπαρξιακά ερωτήματα που θέτει η υπόθεση του έργου,
- να εκφράσουν προσωπικά συναισθήματα και σκέψεις που προκλήθηκαν από την παρακολούθηση του 'trailer', με παράλληλη ενίσχυση της ενσυναίσθησης,
- να εμπλακούν συναισθηματικά με το περιεχόμενο και να ενδυναμωθεί η διάθεσή τους για συμμετοχή στο project.

Ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές/τριες στον διαδραστικό πίνακα της τάξης το 'trailer' της παράστασης *Ιφιγένεια εν Αυλίδι* που παρουσιάστηκε στο φεστιβάλ Επιδαύρου τον Αύγουστο του 2022. (Link trailer: <https://youtu.be/I5EEVJySjmg?si=qkDkt7HttQca3NC6>)

Ακολουθεί συζήτηση για τη διερεύνηση των προϋπαρχουσών εμπειριών των παιδιών γύρω από την αρχαία δραματουργία, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η παρακολούθηση του trailer και στη συνέχεια τους δίνεται το διασκευασμένο κείμενο της τραγωδίας *Ιφιγένεια εν Αυλίδι* με στόχο τη γνωριμία με τον δραματικό λόγο του Ευριπίδη.

2η Δραστηριότητα: Θεατρική ανάγνωση (Γλώσσα - Θεατρική παιδεία)

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- να ενισχύσουν την κατανόηση της σημασιολογικής και αφηγηματικής δομής του θεατρικού κειμένου,
- να αναπτύξουν την προφορική τους έκφραση με βάση τα χαρακτηριστικά του θεατρικού λόγου,
- να εξασκηθούν στην ερμηνευτική ανάγνωση και την προφορική αναδιήγηση, συνδέοντας λόγο και φαντασία,
- να αναπτύξουν τη θεατρική έκφραση πειραματιζόμενοι με την προσωδία και την κίνηση,
- να εξοικειωθούν με βασικές τεχνικές δραματοποιημένης ανάγνωσης, προετοιμάζοντας την είσοδο στη θεατρική δράση,

- να προβληματιστούν για εναλλακτικές εκδοχές των γεγονότων (Τι θα γινόταν αν...), ενεργοποιώντας την ηθική τους κρίση,
- να συνεργαστούν στην ερμηνεία του κειμένου, αποδεχόμενοι τη διαφορετική οπτική των συμμαθητών τους.

Η θεατρική ανάγνωση υιοθετεί διαφορετική προσέγγιση από την καθιερωμένη ανάγνωση που γίνεται στο σχολείο ή τη διδακτική ανάγνωση. Ο παιδαγωγός/εμπυχωτής και τα παιδιά κάθονται μαζί κυκλικά και τους εξηγεί τις δυνατότητες ερμηνευτικής προσέγγισης του δραματικού λόγου που πρόκειται να αναγνώσουν (Παπαδοπούλου & Κουλά, 2012).

Η πρώτη ανάγνωση γίνεται από τον παιδαγωγό. Ανά διαστήματα και, όταν το κείμενο το επιτάσσει, γίνεται επίκληση της τεχνικής του Τζ. Ροντάρι με την ερώτηση «Τι θα γινόταν αν...», (ασκήσεις φαντασίας), προκειμένου οι εμπλεκόμενοι μαθητές να μπουν στο ύφος προφορικής απόδοσης του δραματικού λόγου και της μεταφοράς του σε θεατρική δράση (Rodari, 2007). Σε μια παραλλαγή της μεθόδου, ο παιδαγωγός μπορεί να διασφαλίσει ότι η ανάγνωση του κειμένου θα γίνει με ουδέτερο ύφος, χωρίς έντονες εκφραστικές αποχρώσεις ή συναισθηματική φόρτιση, ώστε να διατηρηθεί η αντικειμενικότητά του. Η συζήτηση που ξεδιπλώνεται για τη θεατρική δομή της τραγωδίας λειτουργεί ενισχυτικά στη συνεργασία των μαθητών και τη μεταξύ τους κατανόηση, καθώς και στην από κοινού αναζήτηση λύσης. Επιπρόσθετα οφέλη είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής τους έκφρασης, η κατανόηση της σημασιολογικής δομής του κειμένου και η επιλογή της κατάλληλης κίνησης ή χειρονομίας που θα συνοδεύσει τον λόγο τους, σχολιάζοντας ο ένας τις ενέργειες του άλλου και συνεργαζόμενοι για την κοινή τους προσπάθεια (Παπαδοπούλου & Κουλά, 2012).

3η Δραστηριότητα: οι χαρακτήρες της τραγωδίας - επεξεργασία και κατανόηση (Γλώσσα - ΤΠΕ)

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- να ασκηθούν στην προσεκτική ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου μέσα από αυθεντικό θεατρικό υλικό,
- να συσχετίζουν λεκτικά χαρακτηριστικά, εκφράσεις και λέξεις-κλειδιά με τα στοιχεία της προσωπικότητας των ηρώων,
- να ενισχύσουν τη φαντασία και την ενσυναίσθησή τους, ταυτιζόμενοι με τα κίνητρα και τα διλήμματα των τραγικών προσώπων,
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με εκφράσεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα, τις αξίες και τις συγκρούσεις των ηρώων,
- να αναγνωρίσουν τη διαχρονικότητα των ηθικών και πολιτικών ερωτημάτων που θέτει το έργο.

Η ολομέλεια της τάξης, αφού έχει αναγνώσει και επεξεργαστεί το κείμενο, ακολουθεί την επόμενη φάση δραστηριοτήτων που είναι η εστίαση στους

χαρακτήρες του έργου, επιχειρώντας την κατανόηση και ερμηνεία τους. Έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας των ηρώων μέσα από ένα ολιγόλεπτο βίντεο (youtube) με συνεντεύξεις ηθοποιών που συμμετείχαν στην παράσταση *Ιφιγένεια εν Αυλίδι* του Ευριπίδη, σε σκηνοθεσία Θέμη Μουμουλίδη, η οποία παρουσιάστηκε στο Αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου στις 19 και 20 Αυγούστου του 2022. Οι ηθοποιοί μιλούν για τους ήρωες που υποδύονται και οι μαθητές καλούνται σε φύλλο εργασίας (εικόνα 1) να αντιστοιχίσουν εκφράσεις και λέξεις κλειδιά με τους βασικούς ήρωες (Ιφιγένεια, Αχιλλέας, Αγαμέμνονας, Κλυταιμνήστρα, Μενέλαος) (Link βίντεο: <https://youtu.be/FqxTkwzK2co?si=-A12hVQ50MEzb-aA>)

Εικόνα 1: Άσκηση αντιστοίχισης

Ακούω προσεχτικά στο YouTube τις συνεντεύξεις των ηθοποιών της παράστασης με τίτλο: **ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΕΝ ΑΥΛΙΔΙ** - Συνεντεύξεις Ηθοποιών | Αρχαίο Θέατρο Επιδαύρου στις 19 & 20 Αυγούστου (2:28 λεπτά). Στη συνέχεια, δίπλα σε κάθε λέξη/φράση γράφω το όνομα του ήρωα/ ηρωίδα που πιστεύω ότι αντιστοιχεί. (Ιφιγένεια, Αγαμέμνονας, Αχιλλέας, Κλυταιμνήστρα)

Λέξεις κλειδιά/φράση	Ηρώας
Θύμα και θύτης	_____
Υπερήρωας	_____
Γίνεται δολοφόνος	_____
Γοητεύεται από τη θυσία της Ιφιγένειας	_____
Η βία δεν είναι ποτέ λύση για τίποτα	_____
Ερωτικό πάθος, η πηγή του κακού	_____
Ματαιότητα και βιαιότητα του πολέμου	_____
Προσπαθεί να σώσει τον ίδιο του τον εαυτό, όπως οι σύγχρονοι πολιτικοί	_____
Ιδιοτελής και καθόλου πατριώτης	_____
Κάθε άνθρωπος που αντιστέκεται σθεναρά σε κάθε μορφή βίας	_____
Γίνεται η αιτία του κακού	_____
Τιμωρός	_____
Εκδικείται	_____

4η Δραστηριότητα: Γίνομαι ο ήρωας - ταύτιση, ενσυναίσθηση και προσωπική επιλογή (Γλώσσα)

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- να ενισχύσουν την ικανότητά τους για προσωπική έκφραση μέσα από τον γραπτό λόγο, διατυπώνοντας τεκμηριωμένα την άποψή τους,
- να καλλιεργήσουν τη φαντασία, να ταυτιστούν με πρόσωπα του δραματικού λόγου μέσα από την υποθετική υπόδυση ενός ρόλου,
- να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης, αναγνωρίζοντας και ερμηνεύοντας τα συναισθήματα των τραγικών ηρώων,
- να μάθουν να αιτιολογούν τις επιλογές τους, ασκώντας κριτική σκέψη σε σχέση με τα κίνητρα και τη συμπεριφορά των χαρακτήρων.

Οι μαθητές/τριες καλούνται μετά τις δραστηριότητες εμβάθυνσης στον δραματικό λόγο να τοποθετηθούν γραπτώς και να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη στα παρακάτω ερωτήματα:

- «Ποιον/α ήρωα-ηρωίδα συναισθάνθηκες περισσότερο κατά τη διάρκεια παρουσίασης της τραγωδίας μέσα στην τάξη και γιατί;»
- «Ποιον/α ήρωα-ηρωίδα της τραγωδίας του Ευριπίδη θα ήθελες να υποδυθείς, αν ήσουν ηθοποιός και γιατί;»

Η τοποθέτηση αυτή γίνεται γραπτώς, ώστε οι μαθητές να εκφράσουν με ειλικρίνεια και αυτονομία τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μετά τη γραπτή έκφραση, ακολουθεί ομαδική συζήτηση και όσοι επιθυμούν μοιράζονται τις επιλογές και τα κίνητρά τους. Η συζήτηση βοηθά στη σύγκριση και κατανόηση των διαφορετικών αντιλήψεων, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και την αλληλοαποδοχή.

5η Δραστηριότητα: Μετατροπή θεατρικού διαλόγου σε λογοτεχνική απόδοση - από ευθύ σε πλάγιο λόγο (Γλώσσα - θεατρική παιδεία)

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στον θεατρικό και λογοτεχνικό λόγο,
- να εξασκηθούν στη μετατροπή του ευθύ λόγου σε πλάγιο, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο και τη σύνταξή τους,
- να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από αυθεντικά λογοτεχνικά και θεατρικά κείμενα,
- να συνεργαστούν δημιουργικά σε ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες και επιχειρήματα κατά τη συγγραφή,
- να αναπτύξουν υπευθυνότητα και ενεργή συμμετοχή στη συλλογική προσπάθεια παραγωγής γραπτού λόγου,
- να συνδέσουν το μάθημα της Γλώσσας με τον θεατρικό λόγο, αναγνωρίζοντας τις διακειμενικές σχέσεις ανάμεσα στα είδη.

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν αρχικά τον διάλογο του Μενέλαου με τον Γέροντα στην πρωτότυπη μορφή του, σε ευθύ λόγο από τη σελίδα 67 (Παπαδοπούλου - Μανταδάκη, 2017). Με τη βοήθεια του παιδαγωγού συζητούν τη δομή και τα χαρακτηριστικά του θεατρικού διαλόγου. Στη συνέχεια αναλαμβάνουν να μετασχηματίσουν τον διάλογο σε πλάγιο λόγο, ώστε να τον αποδώσουν ως αφηγηματικό κείμενο. Η δραστηριότητα αυτή εστιάζει στην κατανόηση της διαφοράς μεταξύ θεατρικού και λογοτεχνικού ύφους, βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες και ενσωματώνει τη δημιουργική χρήση της γλώσσας. Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού χωρισμένοι σε ολιγομελείς ομάδες ανταλλάσσουν ιδέες, διατυπώνουν, γράφουν και διορθώνουν από κοινού το κείμενο με στόχο την καλύτερη κατανόηση και την ποιοτική απόδοση της μετάβασης από τον διάλογο σε αφήγηση.

6η Δραστηριότητα: «Ξαναγράφω τον Ευριπίδη: Από τον ποιητικό στον προσωπικό λόγο» (Γλώσσα - θεατρική παιδεία)

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- να κατανοήσουν σε βάθος το περιεχόμενο και τα νοήματα του δραματικού λόγου,
- να εξασκηθούν στην τεχνική της παράφρασης και της αναδιατύπωσης,
- να εντοπίσουν λέξεις και φράσεις-κλειδιά στον θεατρικό λόγο και να τις αποδώσουν με σύγχρονη και προσωπική γλωσσική έκφραση,
- να ενισχύσουν τον γραπτό λόγο μέσα από δημιουργική επεξεργασία κειμένου,
- να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες και εκδοχές διατύπωσης,
- να απολαύσουν τη διαδικασία της γραφής ενός αρχαίου λόγου σε λόγο προσωπικό.

Η παρούσα δραστηριότητα βασίζεται στην τεχνική της παράφρασης του γραπτού λόγου. Είναι μία διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες σε μικρές ομάδες επεξεργάζονται το κείμενο, αναλύουν το νόημα των στίχων και κατανοούν καλύτερα τις ιδέες και τα συναισθήματα που εκφράζονται. Με την τεχνική της παράφρασης οι μαθητές καλούνται να αναδιατυπώσουν τον λόγο του Αγαμέμνονα και της Ιφιγένειας κρατώντας το ίδιο νόημα αλλά αποδίδοντάς τον με δικό τους λεξιλόγιο:

« Άλλαξα γνώμη και τώρα στέλνω μήνυμα πάλι, φωτίζοντας όσα συμβαίνουν με λόγια αληθινά ». ~ Αγαμέμνονας (Παπαδοπούλου - Μανταδάκη, 2017, 67).

«Είναι χαρά να βλέπεις το φως της ζωής και είναι τρελός αυτός που εύχεται το θάνατό του. Χίλιες φορές καλύτερα να ζήσεις άσχημα, παρά να πεθάνεις καλά». ~ Ιφιγένεια, (Παπαδοπούλου - Μανταδάκη, 2017, 74).

Η τεχνική της παράφρασης δεν είναι μία εύκολη διαδικασία για τους μαθητές. Ωστόσο, με την κατάλληλη ενίσχυση και υποστήριξη των ομάδων από τον εκπαιδευτικό εξελίσσεται σε μία ιδιαίτερα εποικοδομητική και δημιουργική γλωσσική άσκηση. Η επανάληψη της διαδικασίας σε διάφορα αποσπάσματα του κειμένου οδηγεί σταδιακά τόσο στην ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών όσο και στην πληρέστερη κατανόηση του νοήματος του δραματικού λόγου.

7η Δραστηριότητα: Αναζητώντας τους Δαναούς: Από τη σκηνή της τραγωδίας στα μονοπάτια της Ιστορίας (ΤΠΕ - Θεατρική παιδεία - Ιστορία - Γλώσσα)

Στόχοι: οι μαθητές/τριες

- να εντοπίσουν τη χρήση ιστορικών και πολιτισμικών όρων μέσα σε θεατρικά κείμενα και να προβληματιστούν για τη σημασία τους,
- να συνδέσουν τον θεατρικό λόγο του Ευριπίδη με ιστορικά και μυθολογικά στοιχεία,
- να κατανοήσουν τη διακειμενική σχέση μεταξύ θεάτρου, ιστορικής αφήγησης και μυθολογικής παράδοσης,

- να εξασκηθούν στην αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών στο διαδίκτυο υπό την καθοδήγηση του δασκάλου,
- να ενισχύσουν την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε σύντομο, περιεκτικό και τεκμηριωμένο λόγο.

Η δραστηριότητα ξεκινά με την ανάγνωση αποσπάσματος της τραγωδίας, που αναφέρεται στους «Δαναούς». Ο παιδαγωγός εστιάζει στον όρο και ακολουθεί σύντομη συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τα ονόματα που χρησιμοποιούνται για τους Έλληνες στα έπη και στο αρχαίο δράμα (Αχαιοί, Δαναοί, Αργείοι), καθώς και τις πρώτες ιδέες των παιδιών γύρω από την ταυτότητα των Δαναών.

Στη συνέχεια, γίνεται αναζήτηση στο διαδίκτυο του όρου «Δαναοί». Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες και καλούνται, με τη βοήθεια του παιδαγωγού, να αναγνώσουν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες εντοπίζοντας βασικά σημεία που σχετίζονται με τους Δαναούς, τη μυθολογική τους καταγωγή και τους πολιτισμικούς δεσμούς τους με άλλες ονομασίες των αρχαίων Ελλήνων.

Καθώς εργάζονται οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν απόψεις και επιχειρούν να συνθέσουν μια σύντομη γραπτή απάντηση στο ερώτημα: *«Ποιοι πιστεύεις ότι ήταν οι Δαναοί και γιατί χρησιμοποιείται αυτό το όνομα από τον Γέροντα στην τραγωδία;»*

Κατά την ολοκλήρωση της εργασίας κάθε ομάδα παρουσιάζει συνοπτικά την απάντησή της στην τάξη. Ο παιδαγωγός ενισχύει τον διακειμενικό διάλογο μεταξύ Ιστορίας και δραματικού λόγου, δίνοντας έμφαση στο πώς οι ιστορικές γνώσεις μπορούν να φωτίσουν πτυχές της τραγωδίας και να συμβάλουν σε μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου.

8η Δραστηριότητα: Μια μάσκα μια ιστορία (Εικαστικά - Θεατρική παιδεία)

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες

- να γνωρίσουν τη λειτουργία της μάσκας στο αρχαίο θέατρο,
- να εξοικειωθούν με την έννοια του προσωπείου ως εργαλείου μεταμόρφωσης και θεατρικής έκφρασης,
- να καλλιεργήσουν τη φαντασία και την εικαστική τους έκφραση μέσα από την κατασκευή μάσκας,
- να συνεργαστούν και να απολαύσουν τη διαδικασία.

Η δραστηριότητα αρχίζει με μία σύντομη παρουσίαση από τον παιδαγωγό για τη χρήση της μάσκας στο αρχαίο θέατρο με φωτογραφικό υλικό από αγγεία και σύγχρονες θεατρικές παραστάσεις. Τονίζεται η συμβολικότητά της καθώς και ο ρόλος που διατελεί ως μέσο ανάδειξης συναισθημάτων και χαρακτήρων αλλά και ενδυνάμωσης της σκηνικής παρουσίας του ηθοποιού.

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν έναν χαρακτήρα από την Ιφιγένεια εν Αυλίδι και να προσπαθήσουν να αποτυπώσουν με τη φαντασία τους τον

συγκεκριμένο ήρωα ακολουθώντας τις φόρμες των αρχαίων προσωπειών με απλά υλικά όπως χαρτόνια, μπογιές, υφάσματα, κορδέλες, κόλλες, κουμπιά κ.ά.

Οι μαθητές/τριες μέσα από τη συγκεκριμένη δράση ενθαρρύνονται να εκφραστούν ελεύθερα και να αποτυπώσουν όχι μόνο χαρακτήρες αλλά και συμβολικά προσωπεία που αφορούν σκηνές και συναισθήματα της συγκεκριμένης τραγωδίας όπως η θυσία, η αντίσταση, η υπακοή, η αδικία.

Κατά την ολοκλήρωση της κατασκευής κάθε παιδί παρουσιάζει τη μάσκα του στην ολομέλεια της τάξης και εξηγεί τη σύνδεσή της με την αρχαία τραγωδία αναδεικνύοντας τη σχέση μορφής και περιεχομένου.

Η δραστηριότητα κορυφώνεται και ολοκληρώνεται με το θεατρικό δρώμενο *Ζωντανό άγαλμα* (Living Statue). Τα παιδιά φορώντας τις μάσκες τους στέκονται ακίνητα σε διάφορα σημεία του σχολείου (αυλή, εσωτερικός χώρος) χωρίς λόγο ή κίνηση και οι υπόλοιποι μαθητές/τριες του σχολείου καλούνται να περιηγηθούν στη “ζωντανή έκθεση” και να παρατηρήσουν τα αγάλματα. Η συγκεκριμένη δράση αποτελεί μία σύνδεση του σχολικού κοινού με την αναμενόμενη θεατρική παράσταση αλλά και μία εξοικείωση των μαθητών - ηθοποιών με την έκθεση στο κοινό.

Εικόνα 2: Προσωπεία



9η Δραστηριότητα: πρόγραμμα - σκηνικά - αφίσα (Γλώσσα - Εικαστικά - Θεατρική παιδεία - ΤΠΕ)

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες

- να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία του έντυπου προγράμματος της παράστασης και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της προετοιμασίας μιας θεατρικής παράστασης,
- να συνεργαστούν στη διαμόρφωση των σκηνικών της παράστασης εμπνευσμένα από την τραγωδία,
- να κατανοήσουν την αξία της αφίσας ως μέσο προβολής της παράστασης,

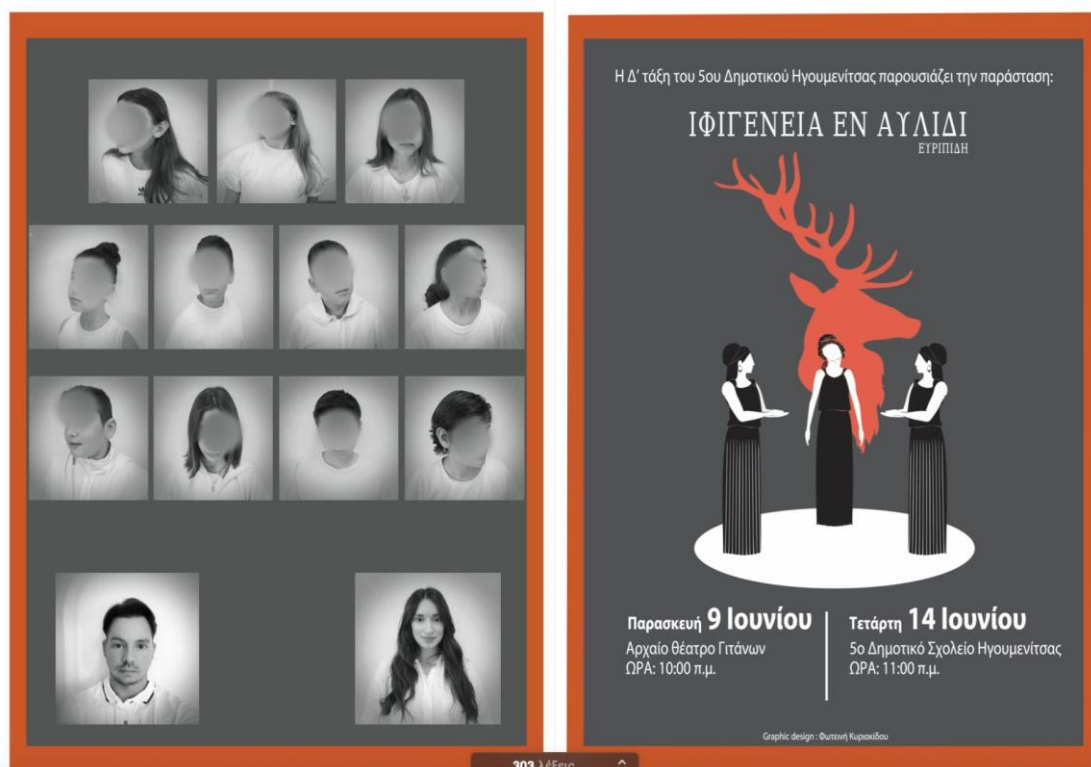
- να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στο τελικό αποτέλεσμα.

Οι μαθητές/τριες, σε συνεργασία με τον παιδαγωγό της τάξης, συνεργάζονται για τη συγγραφή και την καλλιτεχνική επιμέλεια του έντυπου προγράμματος της παράστασης το οποίο περιλαμβάνει τον τίτλο του έργου, μία σύντομη περίληψη της υπόθεσης, τους ρόλους των παιδιών - ηθοποιών, τις φωτογραφίες τους και τους συντελεστές.

Αποφασίζεται σε συνεργασία με τη δασκάλα των εικαστικών ότι κοινό θέμα τόσο για το πρόγραμμα όσο και για τα σκηνικά θα είναι η θυσία της Ιφιγένειας. Για το σκηνικό δίνεται έμφαση στη λιτότητα και τον συμβολισμό και όχι στη ρεαλιστική αναπαράσταση.

Πραγματοποιείται η καλλιτεχνική φωτογράφιση των μαθητών και στη συνέχεια καλείται στη σχολική τάξη η γραφίστρια (graphic designer) Φωτεινή Κυριακίδου για να βοηθήσει στη δημιουργία του προγράμματος. Παρουσιάζει το γραφιστικό πρόγραμμα που θα γίνει το έντυπο και η αφίσα και οι μαθητές μοιράζονται τις ιδέες τους για το τελικό αποτέλεσμα.

Εικόνα 3: Έντυπο πρόγραμμα



10η Δραστηριότητα: Θεατρική παράσταση στο Αρχαίο Θέατρο Γιτάνων (Θεατρική παιδεία - Γλώσσα - Ιστορία)

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες

- να εξοικειωθούν με τους κανόνες μιας θεατρικής παράστασης σε αρχαιολογικό χώρο,
- να καλλιεργήσουν την αισθητική και τον σεβασμό προς την πολιτιστική κληρονομιά,
- να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση, τη φαντασία και την έκφρασή τους μέσα από την απόδοση του ρόλου τους,
- να κατανοήσουν τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν μέσα από την παρουσίαση έργου της κλασικής γραμματείας,
- να επικοινωνήσουν το πολιτιστικό - γλωσσικό project με την τοπική κοινωνία και το σχολικό κοινό.

Κορυφαία στιγμή του project αποτελεί η θεατρική παράσταση Ιφιγένεια εν Αυλίδι στο αρχαίο θέατρο Γιτάνων σε διασκευή Σμαράγδας Παπαδοπούλου - Μανταδάκη. Η επιλογή του χώρου είναι συμβολική, καθώς καλούνται οι μαθητές/τριες να ερμηνεύσουν το αρχαίο δράμα στον φυσικό του χώρο, το αρχαίο ελληνικό θέατρο. Έχουν προηγηθεί πρόβες στον χώρο του σχολείου και επιτόπια εξοικείωση με το θέατρο και την ακουστική του.

Οι μαθητές/τριες ερμηνεύουν τους ρόλους τους με σεβασμό στο κείμενο και τους χαρακτήρες του Ευριπίδη. Η παράσταση προβάλλεται στο σχολικό και τοπικό κοινό, με προσκεκλημένους γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς.

Η δράση λειτουργεί ως τελικό εορταστικό επιστέγασμα μίας δημιουργικής διαδρομής των μαθητών/τριών προσφέροντας παιδαγωγική, γλωσσική, πολιτιστική και βιωματική αξία (Link παράστασης: <https://youtu.be/qC5Pia4bKyo?si=CYZdjlBjvK2Cn7D1>)

Εικόνα 4: Παράσταση Αρχαίο Θέατρο Γιτάνων



1.1.5. Συμπεράσματα - Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Η υλοποίηση του project «Ιφιγένεια εν Αυλίδι: το αρχαίο δράμα και η δημιουργική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο» οδήγησε σε πλούσια μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα.

1. Ως προς τη Γλώσσα:

Οι μαθητές/τριες εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους με καινούριες έννοιες από την ελληνική δραματουργία, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώθηκαν με τη διαφορά ανάμεσα στον θεατρικό και αφηγηματικό λόγο μέσα από τις δραστηριότητες της παράφρασης και της δημιουργικής γραφής. Ανέπτυξαν δεξιότητες τεκμηρίωσης, κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας το προσωπικό τους ύφος και τέλος κατανόησαν τις τεχνικές της θεατρικής ανάγνωσης και τη δομή του αρχαίου δράματος.

2. Ως προς τις Τέχνες:

Οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν τη θεατρική τους έκφραση μέσα από την υπόδυση ρόλων, ασκήσεις αυτοσχεδιασμού και τεχνικών ανάγνωσης. Επίσης,

ανέπτυξαν την εικαστική τους αντίληψη μέσω της κατασκευής προσωπείων, της συμμετοχής τους στη δημιουργία των σκηνικών, της αφίσας και του έντυπου προγράμματος. Επιπλέον, τα παιδιά βίωσαν την αισθητική διάσταση του θεάτρου καθώς συμμετείχαν σε όλα τα στάδια για την παρουσίαση ενός αρχαίου δράματος στο κοινό.

3. Ως προς την κριτική σκέψη και την πολιτειότητα:

Οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν τους χαρακτήρες της τραγωδίας και προβληματίστηκαν για ηθικά διλήμματα και αξιακά ερωτήματα που θέτει ο Ευριπίδης. Επίσης εξάσκησαν την κριτική τους σκέψη μέσα από την τεχνική Rodari «Τι θα γινόταν αν...» και συνδέθηκαν με αξίες όπως η αυτοθυσία, η ελευθερία, η συνείδηση και η πίστη κατανοώντας την πολιτική διάσταση του έργου.

4. Ως προς τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη:

Οι μαθητές/τριες ενίσχυσαν την ενσυναίσθησή τους ταυτιζόμενοι με τους χαρακτήρες της τραγωδίας και ερχόμενοι σε επαφή με την κοινωνικοπολιτική συνθήκη της εποχής. Βελτίωσαν την αυτοέκφραση και την αυτοπεποίθησή τους μέσα από τις πρόβες και την τελική παράσταση και εργάστηκαν ομαδικά αναπτύσσοντας αλληλοσεβασμό και αποδοχή.

5. Ως προς την πολιτισμική και αισθητική καλλιέργεια:

Οι μαθητές/τριες βίωσαν την επαφή με τον πολιτισμό ως δημιουργοί μετουσιώνοντας τον τραγικό λόγο σε προσωπική και συλλογική πράξη. Γνώρισαν ένα ολοκληρωμένο έργο του Ευριπίδη και μυήθηκαν στην αισθητική του αρχαίου δράματος. Επιπλέον, τα παιδιά εντόπισαν μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων τη διακειμενική σύνδεση του θεατρικού κειμένου με την Ιστορία, τον μύθο και τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Dalley, T., Case, C., Schaverien, J., Weir, F., Halliday, D., Nowell Hall, P., & Waller, D. (1998). *Θεραπεία μέσω τέχνης: Η εικαστική προσέγγιση* (Γ. Σκαρβέλη, Μετ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Diyanni, R., & Borst, A. F. (2020). *Experiential Learning*. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691183800.003.0009>
- Frison, D. (2020). *Metodi e strategie didattiche esperienziali all'Università per incoraggiare un approccio play-based nella scuola dell'infanzia e primaria*. 5(1), 63–78. <https://doi.org/10.3280/EXIOA1-2020OA10077>
- Konstan, D. (2007). *The Emotions of the Ancient Greeks*. Toronto: University of Toronto Press.
- Li, Z. (2004). On Experiential Learning. *Theory and Practice of Education*. https://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-JYLL200423010.htm
- Lukošienė, V. (2021). *Primary school experiential education in world around us lessons*. <https://doi.org/10.48127/gu/21.27.36>

- Παπαδοπούλου, Σμ., & Κουλά, Γ. (2012). *Εκπαιδευτικός οδηγός: Το θεατρικό παιχνίδι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. ΕΣΠΑ – Δράση III: Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου. Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλλινოსτούντων Μαθητών. Διαθέσιμο στο www.academia.edu*
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2017). *Αρχαίες ελληνικές τραγωδίες στη διαθεματική εκπαίδευση: Η δημιουργική γλώσσα στη διδακτική πράξη. Εκδόσεις Gutenberg.*
- Rodari, G. (2007). *Η γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη της επινόησης ιστοριών* (μετάφρ. Μ. Αυγερίδου). Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1973)
- Silk, M. S. (Ed.). (1996). *Tragedy and the tragic: Greek theatre and beyond. Clarendon Press.*
- Zacharia, K., & Gotsis, M. (2022). Ancient drama applications in education and interactive entertainment (pp. 318–324). In A. Papakosta (Ed.), *Values of ancient Greek theatre across space & time: Cultural heritage and memory*. National and Kapodistrian University of Athens.

Από τη σιωπηλή ανάγνωση στην ηχηρή αφήγηση: Μαθητική παραγωγή ακουστικών βιβλίων στο δημοτικό

Αντιγόνη Λάμπρου & Αδαμαντία-Λαμπρινή Λιόλιου

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει μια καινοτόμο παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόστηκε σε τάξη Δημοτικού και αφορά την παραγωγή ακουστικών βιβλίων (audiobooks) από τους ίδιους τους μαθητές. Η πρακτική αυτή συνδυάζει τη φιλαναγνωσία με την προφορική έκφραση και την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα τις αρχές της πολυτροπικότητας και του συμπεριληπτικού σχεδιασμού της μάθησης. Μέσα από μια σειρά παιδαγωγικών βημάτων, οι μαθητές μελετούν λογοτεχνικά έργα, εξασκούνται στην εκφραστική ανάγνωση, αναλαμβάνουν ρόλους και ηχογραφούν, δημιουργώντας ολοκληρωμένα ακουστικά έργα με πραγματικό αποδέκτη. Η εργασία περιγράφει τη διαδικασία υλοποίησης, αναλύει τη σύνδεση της πρακτικής με τα νέα Προγράμματα Σπουδών και αναδεικνύει τα μαθησιακά και μεταγνωστικά οφέλη της προσέγγισης.

Λέξεις-κλειδιά: ακουστικά βιβλία, φιλαναγνωσία, πολυγραμματισμοί, προφορική έκφραση, ψηφιακές δεξιότητες, συμπερίληψη

0. Εισαγωγή

Η ενασχόληση των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί διαχρονική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Η ανάγκη για ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, της γλωσσικής έκφρασης και της δημιουργικής εμπλοκής των παιδιών με τα κείμενα επιβάλλει την αναζήτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων που ξεπερνούν την παραδοσιακή σιωπηλή ανάγνωση. Οι μαθητές εκτίθενται καθημερινά σε διαφορετικές μορφές λόγου –προφορικές, γραπτές, οπτικές και ψηφιακές– που συχνά συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν, επηρεάζοντας τον τρόπο που κατανοούν και εκφράζονται. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση ηχητικών μορφών αφήγησης μέσα στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στη σχολική γνώση και στις εξωσχολικές πρακτικές επικοινωνίας.

Η εργασία αυτή παρουσιάζει την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πρακτικής που μετατρέπει τους μαθητές από απλούς αναγνώστες σε δημιουργούς ηχητικών αφηγήσεων, φέρνοντάς τους σε προσωπική και ουσιαστική επαφή με το κείμενο και το κοινό τους. Η παραγωγή ακουστικών βιβλίων από τους μαθητές αναδεικνύεται ως ένας σύγχρονος, πολυτροπικός τρόπος προσέγγισης της λογοτεχνίας, ενσωματώνοντας τεχνολογικά εργαλεία, συνεργατικές διαδικασίες και την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, υπηρετεί βασικούς στόχους της γλωσσικής και της αισθητικής αγωγής, δίνοντας στους μαθητές φωνή, ρόλο και ευθύνη στην

οικοδόμηση νοήματος και στη διαμεσολάβηση της λογοτεχνικής εμπειρίας προς τρίτους.

Ένα ακουστικό βιβλίο (ή ηχητικό βιβλίο, στα αγγλικά audiobook) είναι μια ηχογραφημένη αφήγηση/ανάγνωση ενός βιβλίου ή άλλου γραπτού κειμένου, που μπορεί να ακούσει κάποιος αντί να το διαβάσει. Η μορφή αυτή αξιοποιείται ευρέως τόσο στον χώρο της ψυχαγωγίας όσο και της εκπαίδευσης, προσφέροντας πρόσβαση σε λογοτεχνικά ή γνωστικά κείμενα σε άτομα με προβλήματα όρασης, σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ ή σε ακροατές που επιλέγουν να ενσωματώνουν το διάβασμα στην καθημερινότητά τους μέσα από τη μετακίνηση ή τη χαλάρωση. Τα τελευταία χρόνια, τα ακουστικά βιβλία εξελίσσονται περαιτέρω, καθώς εμφανίζονται και σε μορφή βίντεο με συνοδευτική εικονογράφηση ή απλή κινούμενη εικόνα, δημιουργώντας ένα υβριδικό είδος ανάμεσα στο ηχητικό και το οπτικοαφηγηματικό κείμενο.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ανάγνωση ως πράξη νοηματοδότησης

Η παραδοσιακή σχολική ανάγνωση συχνά εστιάζει στην κατανόηση περιεχομένου και την τεχνικά σωστή εκφορά του λόγου. Ωστόσο, σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Rosenblatt, 1995), η ανάγνωση είναι μια δυναμική πράξη διαλόγου ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά συνδημιουργός νοήματος, με βάση τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις προσωπικές του αφηγήσεις. Η δημιουργία ακουστικών βιβλίων προσφέρει ένα πλαίσιο δημιουργικής αναδιήγησης, όπου η ανάγνωση παύει να είναι σχολική υποχρέωση και γίνεται καλλιτεχνική και στοχαστική πράξη.

1.2 Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα

Ο γραμματισμός στον 21^ο αιώνα περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές έκφρασης και επικοινωνίας –όχι μόνο το γραπτό λόγο αλλά και τον προφορικό, τον οπτικοακουστικό και τον ψηφιακό (The New London Group, 1996). Η παραγωγή ακουστικών βιβλίων ανταποκρίνεται σε αυτές τις αρχές, καθώς ενσωματώνει πολυτροπικά στοιχεία όπως ρυθμό, χροιά, παύσεις, ηχητικά εφέ και μουσική. Η χρήση της τεχνολογίας για την ηχογράφηση και την επεξεργασία λόγου καλλιεργεί κριτική ακουστική επίγνωση και ενδυναμώνει την επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών σε πολυτροπικά περιβάλλοντα (Serafini, 2014· Walsh, 2009).

1.3 Η προφορική γλωσσική έκφραση ως βασικός γραμματισμός

Η προφορικότητα παραμένει συχνά στο περιθώριο της γλωσσικής διδασκαλίας, παρά τον θεμελιώδη ρόλο της στην ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας (Alexander, 2013). Η ανάθεση στους μαθητές να ηχογραφήσουν, να ερμηνεύσουν και να παρουσιάσουν λογοτεχνικά κείμενα με εκφραστικότητα δημιουργεί πραγματικές

συνθήκες επικοινωνίας, όπου η φωνή τους αποκτά ακροατήριο και νόημα. Η διαδικασία αυτή ενδυναμώνει τη ρητορική ευχέρεια, τον χειρισμό του συναισθηματικού τόνου και την προσωπική σύνδεση με τον λόγο.

1.4 Δημιουργικότητα, συνεργασία και διαφοροποίηση

Η πρακτική βασίζεται σε αρχές της διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, εντάσσοντας στοιχεία project-based learning (Kokotsaki et al., 2016). Οι μαθητές εμπλέκονται σε πολλαπλούς ρόλους (αφηγητές, ηχολήπτες, σκηνοθέτες, ακροατές), αναπτύσσοντας δημιουργικότητα και αυτονομία, ενώ η ομαδοσυνεργατική φύση της εργασίας προωθεί σχέσεις συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η πρακτική ευνοεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2014), καθώς επιτρέπει στον κάθε μαθητή να συμβάλει με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητές του και να βιώσει επιτυχία σε έναν τομέα.

1.5 Εκπαίδευση με αποδέκτη και δημόσια διάχυση

Η δημόσια διάχυση του έργου, με την ανάρτηση των ακουστικών βιβλίων σε πλατφόρμες όπως το Youtube ή η Σχολική Βιβλιοθήκη myLib, αναβαθμίζει τη σχολική δραστηριότητα σε πράξη επικοινωνίας με αποδέκτη. Ο Dewey (1902/2013) υποστήριζε ότι η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να υπηρετεί έναν κοινωνικό σκοπό και να συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Η γλωσσική μάθηση είναι ουσιαστική όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται την ανάγκη να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους και να ακούσουν εκείνες των συμμαθητών τους, και όχι όταν καλούνται να μιλήσουν απλώς επειδή το απαιτεί ο δάσκαλος για σκοπούς αξιολόγησης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές δεν εργάζονται πλέον αποκλειστικά για τον δάσκαλο, αλλά απευθύνονται σε ένα πραγματικό ακροατήριο. Η συνθήκη αυτή ενισχύει την υπευθυνότητα, την επιμέλεια και την αίσθηση προσωπικής σημασίας του έργου τους, καθιστώντας τη μάθηση πιο αυθεντική και ουσιαστική. Η σχολική τάξη ανοίγεται προς την κοινωνία και τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φωνή τους ως μέσο έκφρασης και συμμετοχής στον δημόσιο λόγο.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση – Παιδαγωγικές αρχές

Η πρακτική που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο βασίζεται σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση, που αντλεί στοιχεία από διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους. Συνδυάζει αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Βασικό εργαλείο αποτέλεσε η δημιουργία ακουστικών βιβλίων (audiobooks), με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, τη βαθύτερη επαφή με τη λογοτεχνία και την καλλιέργεια διαφορετικών μορφών γραμματισμού.

Η όλη δράση οργανώθηκε με βάση τη μεθοδολογία του project-based learning, που δίνει έμφαση στην ανάθεση μιας πραγματικής, ουσιαστικής εργασίας, με σκοπό, διαδικασία και τελικό αποδέκτη. Οι μαθητές πέρασαν από στάδια όπως η έρευνα, η

κατανόηση, ο σχεδιασμός, η δημιουργία και η παρουσίαση του έργου τους, με σταθερή ανατροφοδότηση και προβληματισμό σε κάθε φάση.

Η τεχνολογία εντάχθηκε λειτουργικά στην πράξη ως υποστηρικτικό και δημιουργικό μέσο, καλλιεργώντας ψηφιακές δεξιότητες (ηχογράφηση, επεξεργασία ήχου, χρήση ψηφιακής πλατφόρμας), αλλά και στοιχειώδη εξοικείωση με πρακτικές ηχητικής αφήγησης. Η χρήση της πλατφόρμας eVivlio (η νέα ψηφιακή βιβλιοθήκη του Υπουργείου Παιδείας, διαθέσιμη ως εφαρμογή αλλά και σε ιστοσελίδα (evivlio.gov.gr), που παρέχει δωρεάν πρόσβαση σε ηχητικά βιβλία τόσο για μαθητές όλων των βαθμίδων όσο και για το κοινό) ως πρότυπο αφήγησης, υποστήριξε την καλλιέργεια κριτικής ακουστικής ικανότητας και παρείχε ένα επαγγελματικό πρότυπο με το οποίο οι μαθητές σύγκριναν τις δικές τους δημιουργίες, ενισχύοντας τον μεταγνωστικό στοχασμό.

Η δημόσια διάχυση του έργου, με την ανάρτησή του σε ψηφιακή πλατφόρμα, αναβάθμισε την εκπαιδευτική διαδικασία σε κοινωνική πράξη επικοινωνίας. Οι μαθητές εργάστηκαν με αυξημένο αίσθημα ευθύνης, γνωρίζοντας ότι το έργο τους θα έχει ακροατήριο πέραν της τάξης –συμμαθητές, γονείς, κοινότητα. Η τάξη μετατράπηκε σε δημιουργικό εργαστήριο αφήγησης, με έμφαση στον λόγο, τον ήχο και τη συλλογικότητα.

Η δράση υλοποιήθηκε με βάση τα χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης, καθώς οι μαθητές έμαθαν «μέσα από τη δράση», με εμπλοκή συναισθημάτων, συνεργασίας και νοήματος. Το πλαίσιο ευνοούσε τη διαφοροποιημένη συμμετοχή: οι μαθητές μπορούσαν να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους (αφηγητές, αναγνώστες, σκηνοθέτες, τεχνικοί), προσφέροντας χώρο για την προσωπική έκφραση και τη δημιουργικότητα του καθενός.

2.1 Σύνδεση με τα νέα Προγράμματα Σπουδών

Η συγκεκριμένη πρακτική συνδέεται οργανικά με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη γλωσσική αγωγή (ΙΕΠ, 2021). Εστιάζει στην ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων, στην πολυτροπικότητα, στη χρήση αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων και στη σύνδεση σχολικού λόγου με τον βιωματικό και κοινωνικό λόγο. Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων μετασχηματίζεται σε πράξη δημιουργίας και επικοινωνίας, με ισχυρό αισθητικό, κοινωνικό και εκφραστικό χαρακτήρα.

Η παραγωγή ακουστικών βιβλίων προάγει την καλλιέργεια γλωσσικής επίγνωσης, τονώνει την προφορική ευχέρεια, ευνοεί τη διακειμενική σκέψη και δίνει έμφαση στην προσωπική εμπλοκή του μαθητή. Ταυτόχρονα, ευθυγραμμίζεται με τους στόχους της διαθεματικότητας και της ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης, όπως προτείνονται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και στον επανασχεδιασμό του μαθήματος της Γλώσσας. Αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ με νόημα και στόχο, εστιάζοντας όχι μόνο στην τεχνική χρήση των εργαλείων αλλά και στην ανάπτυξη πολυγραμματισμών και μεταγνωστικής ικανότητας.

3. Περιγραφή της πρακτικής

Η πρακτική εφαρμόστηκε σε μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού τετραμήνου. Η συνολική διαδικασία οργανώθηκε σε πέντε βασικά στάδια, με έμφαση στη σταδιακή εμπλοκή των μαθητών, την καθοδηγούμενη αυτονόμησή τους και την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φωνής τους ως αφηγητών και δημιουργών:

3.1 Επιλογή λογοτεχνικού κειμένου

Τα έργα που επιλέχθηκαν (π.χ. «Ο αλυσοδεμένος ελέφαντας», «Η εχθρόπιτα», «Το δέντρο που έδινε», «Η πετρόσουπα») ήταν σύντομα, συμβολικά και φορτισμένα συναισθηματικά, ώστε να προκαλούν προσωπική εμπλοκή και αναγνωστική ταύτιση. Κριτήριο αποτέλεσε η συναισθηματική σύνδεση των παιδιών με τα κείμενα και η δυνατότητα για πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες. Παράλληλα, τα επιλεγμένα κείμενα λειτουργούν ως γέφυρες ανάμεσα στον βιωματικό λόγο και τη σχολική μάθηση, κινητοποιώντας τις εμπειρίες, τις μνήμες και τη φαντασία των μαθητών. Η επιλογή τους έγινε επίσης με βάση το λεξιλόγιο, τον ρυθμό και την αφηγηματική δομή, ώστε να προσφέρονται για εκφραστική ανάγνωση και ηχητική αναπαράσταση.

3.2 Μελέτη και ερμηνεία

Ακολούθησε ενδελεχής ανάγνωση και ερμηνεία του κειμένου, με στοχευμένες ερωτήσεις που εστίαζαν σε πρόσωπα, συναισθήματα, συγκρούσεις και μηνύματα. Οι μαθητές συζήτησαν συμβολισμούς, μοιράστηκαν προσωπικές συνδέσεις με το περιεχόμενο και ανέπτυξαν μια βαθύτερη κατανόηση πέρα από το επίπεδο του περιεχομένου. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη συναισθηματική εμπλοκή και προώθησε την πολυτροπική κατανόηση του έργου. Μέσα από τη συζήτηση και τη δραματοποίηση, ενεργοποιήθηκαν οι προσληπτικές δεξιότητες και ενισχύθηκε η προσωπική ταύτιση με τους χαρακτήρες, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στην εσωτερική ζωή των ηρώων και να αποδώσουν πειστικά τον συναισθηματικό τους κόσμο.

3.3 Εκφραστική ανάγνωση και προετοιμασία

Οι μαθητές εξασκήθηκαν στην εκφραστική ανάγνωση, δίνοντας έμφαση σε ρυθμό, χροιά και συναισθηματικό τόνο. Έγιναν δοκιμαστικές αναγνώσεις, επελέγησαν αφηγητές και ρόλοι και καλλιεργήθηκε η προφορική ευχέρεια σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας. Οι μαθητές ανέπτυξαν σταδιακά επίγνωση του προφορικού λόγου ως μέσου αφήγησης και επικοινωνίας, βελτίωσαν την άρθρωσή τους και εργάστηκαν για τη διαμόρφωση προσωπικού αφηγηματικού ύφους. Η αλληλεπίδραση με πρότυπα από το eVivlio υποστήριξε τη μεταγνωστική προσέγγιση και τον αναστοχασμό. Οι εκπαιδευτικοί παρείχαν ανατροφοδότηση μέσω επανακρόασης των πρώτων ηχογραφήσεων, δίνοντας έμφαση στη διατήρηση ροής,

στην εναλλαγή ύφους και στην κατάλληλη χρήση παύσεων για τη δημιουργία ατμόσφαιρας.

3.4 Ηχογράφηση και τεχνική υποστήριξη

Η διαδικασία ηχογράφησης πραγματοποιήθηκε με απλά τεχνικά μέσα (smartphones) και τη χρήση λογισμικών επεξεργασίας ήχου. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία παραγωγής, μαθαίνοντας βασικές ψηφιακές δεξιότητες και πειραματιζόμενοι με παύσεις και ρυθμό λόγου. Η τεχνολογία αξιοποιήθηκε δημιουργικά, όχι μόνο ως εργαλείο αλλά ως μέσο αισθητικής επεξεργασίας και εκφραστικής ενίσχυσης του λόγου. Το ηχητικό αποτέλεσμα αποτύπωνε επιλογές ρυθμού, ύφους και συναισθηματικής απόδοσης, προσδίδοντας στο έργο καλλιτεχνική διάσταση. Η διαδικασία περιλάμβανε ακροάσεις και αναστοχασμούς, με στόχο την επιλογή της καλύτερης εκδοχής.

3.5 Δημιουργία τελικού audiobook και διάχυση

Το τελικό προϊόν μορφοποιήθηκε σε ενιαίο ακουστικό αρχείο και αναρτήθηκε σε ψηφιακή πλατφόρμα (Youtube), προκειμένου να είναι προσβάσιμο από άλλα παιδιά, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Η ύπαρξη αποδέκτη ενίσχυσε το αίσθημα νοήματος και υπευθυνότητας στους μαθητές, μετατρέποντας την πράξη της ανάγνωσης σε μια κοινωνική και δημιουργική εμπειρία. Οι μαθητές βίωσαν την ικανοποίηση της δημιουργίας ενός έργου με κοινωνική απήχηση και αισθητική αξία, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την εμπλοκή τους με τον λογοτεχνικό λόγο. Παράλληλα, οργανώθηκαν μικρές "πρεμιέρες" στην τάξη, όπου οι δημιουργοί παρουσίασαν το έργο τους, μοιράστηκαν τη διαδικασία παραγωγής και συζήτησαν τις επιλογές τους. Η δράση εμπλουτίστηκε με την καταγραφή ενός "making-of" αρχείου, στο οποίο οι ίδιοι οι μαθητές περιγράφουν τις φάσεις της εργασίας, αναδεικνύοντας την αναστοχαστική τους πορεία και την αλλαγή του ρόλου τους από αναγνώστες σε δημιουργούς αφήγησης.

4. Μαθησιακά αποτελέσματα και αντίκτυπος της εφαρμογής

Η εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία ακουστικών βιβλίων είχε ποικίλα μαθησιακά, κοινωνικά και μεταγνωστικά οφέλη, τα οποία συνδέονται με βασικούς στόχους της γλωσσικής και αισθητικής αγωγής, αλλά και με τις σύγχρονες θεωρήσεις για μια εκπαίδευση συμπεριληπτική, βιωματική και δημιουργική.

4.1 Ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων και πολυγραμματισμών

Οι μαθητές ανέπτυξαν προσληπτικές δεξιότητες (κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία) μέσω της ενασχόλησης με το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά και παραγωγικές δεξιότητες (προφορική έκφραση, εκφραστική ανάγνωση, αφήγηση) μέσω της ηχογράφησης. Η δραστηριότητα καλλιέργησε επίσης μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές επεξεργάστηκαν κριτικά την ίδια τους την αφήγηση και την ηχητική απόδοση. Η

εργασία ανέδειξε τη σημασία της πολυτροπικότητας και της χρήσης ηχητικών και ψηφιακών μέσων, ενισχύοντας την ανάπτυξη πολυγραμματισμών (Walsh, 2009), ενώ ταυτόχρονα συνέβαλε στην οικοδόμηση γλωσσικής επίγνωσης μέσα από την εμπειρία της ηχητικής αναπαραγωγής του λόγου. Παράλληλα, βελτιώθηκε η ακουστική κατανόηση, η φωνητική ευχέρεια και ο λεξιλογικός πλούτος των μαθητών, καθώς η ηχητική ανάγνωση απαιτεί ακρίβεια, ρυθμό και εκφραστικότητα.

4.2 Συμπερίληψη και διαφοροποίηση

Η δραστηριότητα ενίσχυσε τη συμμετοχή μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Ιδιαίτερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή χαμηλή αναγνωστική ικανότητα βρήκαν χώρο να εκφραστούν μέσα από την ηχογράφηση, την επεξεργασία ήχου ή τη συνεργασία σε ομαδικά καθήκοντα. Η εμπειρία αυτή, όπως αναμενόταν, ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους και τη συμμετοχή τους στη σχολική. Επιπλέον, η δυνατότητα ανάληψης διαφορετικών ρόλων (αφηγητή, ηχολήπτη, υπεύθυνου μουσικής, τεχνικής υποστήριξης) προσέφερε πολλαπλές ευκαιρίες διαφοροποίησης και ενίσχυσε την ένταξη όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις αρχές της καθολικής προσβασιμότητας και της εξατομικευμένης υποστήριξης.

4.3 Δημιουργικότητα, συνεργασία και κοινωνική μάθηση

Η σύνθεση του τελικού ακουστικού βιβλίου απαιτούσε δημιουργικές επιλογές (διασκευή, επιλογή αφηγητή, προσθήκες ήχων) και συντονισμό μεταξύ των μαθητών. Η ομαδική εργασία ενίσχυσε την υπευθυνότητα, την ακρόαση του άλλου και την κοινωνική μάθηση. Η ενασχόληση με τον ήχο ως εκφραστικό και αισθητικό μέσο καλλιέργησε τη φαντασία και ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση σε θέματα ακουστικής κουλτούρας. Ταυτόχρονα, η κοινή δημιουργία και η ύπαρξη ακροατηρίου ανέδειξαν τη σημασία της συνεργασίας και της επικοινωνίας, μετατρέποντας την πράξη της ανάγνωσης σε συλλογική εμπειρία. Η διαδικασία απέκτησε χαρακτηριστικά ενεργού μάθησης, στη οποία οι μαθητές ανέλαβαν ευθύνη, διαπραγματεύτηκαν ιδέες και παράγαγαν έργο με νόημα.

4.4 Ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της ταυτότητας του αναγνώστη

Μέσα από την εκφραστική ανάγνωση, τη δραματοποίηση και τη διερεύνηση των συναισθημάτων των ηρώων, καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση και η ταύτιση με λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Οι μαθητές ανέπτυξαν βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, ενώ η διαδικασία της ηχογράφησης τους βοήθησε να βιώσουν τη λογοτεχνία ως προσωπική και κοινωνική πράξη, ενισχύοντας την αναγνωστική τους ταυτότητα.

4.5 Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και τεχνολογικής αυτονομίας

Η χρήση εργαλείων ηχογράφησης και επεξεργασίας ήχου ενίσχυσε τη βασική τεχνολογική επάρκεια των μαθητών. Καλλιεργήθηκαν δεξιότητες όπως χειρισμός

συσκευών, χρήση λογισμικού επεξεργασίας ήχου και διαχείριση αρχείων, σε περιβάλλον συνεργατικό και δημιουργικό. Το γεγονός ότι το τελικό προϊόν είχε ψηφιακή μορφή και αναρτήθηκε σε πλατφόρμα, προσέδωσε νόημα και πρακτική αξία στις τεχνολογικές πρακτικές, συνδέοντας την εκπαίδευση με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.

5. Αξιολόγηση της δράσης

Η αξιολόγηση της πρακτικής βασίστηκε σε ποιοτικά κριτήρια, με στόχο να αποτυπωθούν η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η ποιότητα του παραγόμενου έργου και η επίδραση της δράσης στην εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική της τάξης. Τα βασικά κριτήρια περιλάμβαναν τον βαθμό εμπλοκής και αυτονόμησης των μαθητών, τη συνεργατική διάσταση της διαδικασίας και την αισθητική και εκφραστική ποιότητα των τελικών αφηγήσεων.

Εργαλεία αξιολόγησης που αξιοποιήθηκαν:

- Παρατήρηση της συμμετοχής και της διάθεσης των μαθητών κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της δράσης.
- Καταγραφή σχολίων και εντυπώσεων μαθητών, γονέων και συναδέλφων κατά τη φάση της διάχυσης.
- Ανάλυση του τελικού παραγόμενου ηχητικού υλικού με βάση γλωσσικά, εκφραστικά και τεχνικά κριτήρια.
- Αξιοποίηση των αποσπασμάτων από το making-of αρχείο, στο οποίο οι ίδιοι οι μαθητές περιγράφουν τη διαδικασία παραγωγής, εκφράζουν τις δυσκολίες και τις στρατηγικές που υιοθέτησαν, αποτυπώνοντας έτσι στοιχεία μεταγνωστικής επίγνωσης και αναστοχασμού.

Το ηχητικό αυτό υλικό αποτέλεσε πολύτιμο τεκμήριο όχι μόνο για τη διαδικασία αλλά και για την εκπαιδευτική αξία της δράσης, καταγράφοντας την εξέλιξη των μαθητών από τους πρώτους πειραματισμούς έως την τελική μορφή του ακουστικού βιβλίου. Επιπλέον, η δράση αξιολογήθηκε ως προς τη συμβολή της στην ενίσχυση της φωνής των μαθητών, της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής εμπλοκής με τον λόγο. Η ποιοτική αυτή προσέγγιση ανέδειξε την αξία του έργου όχι μόνο ως τελικού προϊόντος αλλά κυρίως ως δυναμικής μαθησιακής διαδικασίας, με επίκεντρο τη μαθητική πρωτοβουλία, τη συνεργασία και την έκφραση.

6. Αποτίμηση και προοπτικές επέκτασης

Η εμπειρία της δημιουργίας ακουστικών βιβλίων από τους μαθητές ανέδειξε τον μετασχηματιστικό δυναμικό της συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής. Από μια απλή δραστηριότητα λογοτεχνικής ενασχόλησης, εξελίχθηκε σε μια πολύπλευρη μαθησιακή εμπειρία που συνδύασε την αισθητική αγωγή με τις γλωσσικές δεξιότητες, την ψηφιακή παιδεία, την ομαδική συνεργασία και την κοινωνική διάδραση. Το έργο αυτό, με την ύπαρξη πραγματικού αποδέκτη και δημόσιας διάχυσης, ανέδειξε τον λόγο των παιδιών ως σημαντικό και άξιο να ακουστεί. Η εμπειρία της δημιουργίας

ενός έργου με πραγματικό αποδέκτη ανατρέπει την παραδοσιακή παθητική στάση των μαθητών απέναντι στο κείμενο και τους μετατρέπει σε ενεργούς συνδημιουργούς.

Στο μέλλον, η πρακτική αυτή μπορεί να εμπλουτιστεί και να επεκταθεί με τις εξής προτάσεις:

- «Επένδυση» των ακουστικών βιβλίων με ζωντανή μουσική, φυσικούς ήχους ή πρωτότυπες μουσικές συνθέσεις από τους μαθητές,
- Εμβάθυνση στην ηχοληψία και την τεχνική επεξεργασία του ήχου, με ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο μοντάζ και τη δημοσίευση,
- Δραματοποίηση των κειμένων και δημιουργία δραματοποιημένων ακουστικών βιβλίων (full-cast audiobooks), με διανομή ρόλων σε μαθητές με ρόλο ηθοποιού, σκηνοθέτη, αφηγητή, μουσικού και ηχολήπτη,
- Ενσωμάτωσή τους σε ευρύτερα διαθεματικά project που συνδέουν τη λογοτεχνία με την τέχνη, την ιστορία, τη μουσική, τις ΤΠΕ και τη διαπολιτισμικότητα.

Η ενίσχυση τέτοιων δημιουργικών μορφών έκφρασης εναρμονίζεται με τους στόχους των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στον μετασχηματισμό της διδασκαλίας της γλώσσας. Το ζητούμενο δεν είναι μόνο η ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά η ενεργοποίηση της φωνής των μαθητών – η ανάδειξη της προσωπικής ματιάς, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της δυνατότητάς τους να εκφραστούν αυθεντικά και με νόημα.

Τα ακουστικά βιβλία είναι διαθέσιμα στο κανάλι Youtube <https://www.youtube.com/@antigonilamprou1379> και στην ηχητική βιβλιοθήκη του blog <https://antigonilamprou.wordpress.com/>.

Βιβλιογραφία

- Alexander, R. (2013). *Essays on Pedagogy*. Routledge.
- Dewey, J. (1902/2013). *The school and society and The child and the curriculum* (P. W. Jackson, Ed.). University of Chicago Press.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). Modern Language Association.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: Issues and challenges* (pp. 32-47). IGI Global Scientific Publishing.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό*. ΙΕΠ.

Διδακτικές Προσεγγίσεις της Φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Αριστοτελικών Μεθόδων της Γνώσης

Δρ Χρήστος Α. Πεχλιβανίδης

Περίληψη

Η Φιλοσοφία, αν και δεν διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο Δημοτικό, υπάρχει ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στη Β΄ και στη Γ΄ τάξη του Γενικού Λυκείου, όπου επιδιώκεται η γνωριμία με φιλοσόφους και θεωρίες της κλασικής αρχαιότητας, αλλά και του ελληνιστικού, ρωμαϊκού και νεότερου κόσμου. Απώτερος σκοπός είναι η καλλιέργεια της φιλοσοφικής σκέψης και της κριτικής στάσης απέναντι στον κόσμο. Η παρούσα εργασία εστιάζει σε παιδαγωγικές πρακτικές που διευκολύνουν την προσέγγιση των φιλοσοφικών εννοιών από τους/τις μαθητές/τριες, με έμφαση στις αριστοτελικές μεθόδους της γνώσης (συλλογισμός, επαγωγή), όπως παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ τάξης του Λυκείου. Προτείνεται μια διεπιστημονική, διαθεματική και πολυτροπική διδακτική με αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, κωμικογραφημάτων και οπτικοποιημένων εργαλείων (π.χ. infographics), η οποία ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργατική μάθηση. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπεί στην ενίσχυση μιας «λειτουργικής διδακτικής», όπου εκπαιδευτικός και μαθητής/τρια συν-διαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την ανακάλυψη και τον διάλογο. Η εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στον προβληματισμό για τον ρόλο της φιλοσοφίας στη σχολική εκπαίδευση και να εμπνεύσει εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία της.

Λέξεις - κλειδιά: φιλοσοφία, γνώση, διαθεματικότητα, πολυτροπικότητα, λειτουργική διδακτική

0. Η Φιλοσοφία στο Σχολείο

Αν και θεμελιώδης για την ανάπτυξη της κριτικής και ελεύθερης σκέψης, η φιλοσοφία διδάσκεται αποσπασματικά στο ελληνικό σχολείο και συχνά τυπικά, χωρίς ουσιαστική ένταξη στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η υποβάθμισή της εγείρει σημαντικά ερωτήματα για τον ρόλο της παιδείας στη διαμόρφωση ελεύθερων, σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών. Η απουσία ουσιαστικής φιλοσοφικής παιδείας στερεί από τους μαθητές/τριες τα εφόδια για βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου που τους περιβάλλει, ενώ παράλληλα αποδυναμώνει τη δυνατότητα τους να αμφισβητούν, να νοηματοδοτούν και να αναμετρώνται με τα ερωτήματα της ζωής. Να προχωρούν όχι με βεβαιότητες, αλλά με στοχασμό και έλεγχο.

Η απουσία της φιλοσοφίας από το ελληνικό δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα χρόνιο παιδαγωγικό παράδοξο, ειδικά εάν λάβουμε υπόψη την καταγωγή της ίδιας της φιλοσοφικής σκέψης από τον ελληνικό πολιτισμό. Παρά τις διεθνείς προσπάθειες εισαγωγής της φιλοσοφίας σε πρώιμα στάδια εκπαίδευσης –όπως το κίνημα «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C) του Matthew Lipman– στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει εκτός των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία της φιλοσοφίας διατηρεί μια περιθωριακή παρουσία, περιορισμένη χρονικά και συχνά αντιμετωπιζόμενη ως ένα μάθημα θεωρητικού προβληματισμού χωρίς πρακτική ή βιωματική σύνδεση με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών.

Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν την ανάγκη για έναν ουσιαστικό επαναπροσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο η φιλοσοφία διδάσκεται, ιδιαίτερα στο Λύκειο. Η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία και η έμφαση στην απομνημόνευση όρων και εννοιών υπονομεύουν τον αληθινό σκοπό της φιλοσοφικής παιδείας: την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της διαλογικής ικανότητας και της υπαρξιακής διερώτησης. Η φιλοσοφία δεν είναι και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια αφηρημένη γνωστική περιοχή, αλλά ως βαθιά κατανόηση των φαινομένων και των αιτιών τους, είτε αυτά αφορούν τον ίδιο τον άνθρωπο και τη συμπεριφορά του (κοινωνική, πολιτική κ.ά.) είτε το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δρα. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η αξιοποίηση παιδαγωγικών μεθόδων που προάγουν τη συζήτηση, τη συνεργασία και την αναστοχαστική μάθηση είναι επιβεβλημένη.

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν άρθρο εστιάζει στην παρουσίαση και ανάλυση συγκεκριμένων πρακτικών για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη Β΄ τάξη του Γενικού Λυκείου, με ιδιαίτερη έμφαση στις αριστοτελικές γνωσιολογικές μεθόδους – τον συλλογισμό και την επαγωγή, ως βασικά εργαλεία καλλιέργειας της λογικής σκέψης. Μέσα από δραστηριότητες, διαθεματικές συνδέσεις, φιλοσοφικούς διαλόγους, χρήση λογοτεχνικών πηγών και οπτικοακουστικών μέσων, προτείνεται μια διδακτική προσέγγιση που συνδέει τον φιλοσοφικό λόγο με την εμπειρία και προάγει τη φιλοσοφική στάση απέναντι στον κόσμο.

1. Θεωρία και Διδακτική Πράξη

Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Λύκειο συνιστά ένα εγχείρημα ενσωμάτωσης βασικών φιλοσοφικών εννοιών και μεθόδων σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προάγει την αναστοχαστική και κριτική σκέψη. Κεντρική θέση στο θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής προσέγγισης κατέχουν οι έννοιες της γνώσης, της φιλοσοφικής στάσης και της λειτουργικής διδακτικής. Η γνώση δεν λογίζεται ως απλή συσσώρευση και αποθήκευση πληροφοριών, αλλά ως διαλεκτική διαδικασία αναζήτησης της αλήθειας, μέσω της σύνθεσης εμπειρικών δεδομένων και λογικών κριτηρίων (Audi, 2010).

Η φιλοσοφική στάση χαρακτηρίζεται από διάθεση διερώτησης, αυτοπαρατήρησης, εμβάθυνσης και συστηματικής αμφισβήτησης. Καλλιεργεί την

αναστοχαστική σκέψη και προτάσσει την προσωπική ευθύνη στη διαμόρφωση γνώμης. Πρόκειται για μια διανοητική στάση που επιδιώκει την κατανόηση των θεμελιωδών αρχών της ανθρώπινης εμπειρίας και συμπεριφοράς. Δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή έτοιμων θεωριών αλλά καλλιεργεί την απορία, τη διαλογική σκέψη και τη στοχαστική επαναξιολόγηση των εμπειριών (Lipman, 2003). Η λειτουργική διδακτική, τέλος, προωθεί τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στην ενεργητική συμμετοχή, μέσω βιωματικών και διαλογικών μεθόδων που εμπλέκουν τους μαθητές στην παραγωγή νοήματος (Minder, 2007).

Στο πλαίσιο της διδακτικής αυτής προσέγγισης, μπορούν να παρουσιαστούν στην τάξη συνοπτικά βασικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις, όπως ο εμπειρισμός και ο ορθολογισμός. Ο εμπειρισμός, με κύριους εκφραστές τους Λοκ, Μπέρκλεϋ και Χιουμ θεωρεί ότι η γνώση προέρχεται κυρίως από τις αισθήσεις και την εμπειρία. Αντίθετα, ο ορθολογισμός, όπως διατυπώθηκε από τους Ντεκάρτ, Σπινόζα και Λάιμπνιτς, τονίζει τη δύναμη της λογικής και του νου στην παραγωγή αληθούς γνώσης (Kennedy, 2012)³⁹. Η παρουσίαση αυτών των ρευμάτων βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και θεμελίωσης της γνώσης και να εντοπίσουν τις συνέπειες κάθε προσέγγισης στην κατανόηση του κόσμου.

Κρίσιμο εργαλείο στην κατανόηση της φιλοσοφίας της γνώσης αποτελεί η αριστοτελική μεθοδολογία, η οποία προσφέρει ένα δομημένο σύστημα προσέγγισης της γνώσης μέσω του συλλογισμού και της επαγωγής. Ο συλλογισμός αποτελεί τη λογική διεργασία κατά την οποία, με βάση δύο προκειμένες, καταλήγουμε σε ένα συμπέρασμα. Παράδειγμα: «Όλοι οι άνθρωποι είναι θνητοί — Ο Σωκράτης είναι άνθρωπος — Άρα, ο Σωκράτης είναι θνητός». Πρόκειται για παραγωγική πορεία, κατά την οποία η αλήθεια των καθολικών προτάσεων εξασφαλίζει την αλήθεια των επιμέρους. Αντίθετα, η επαγωγή ξεκινά από την παρατήρηση των επιμέρους (κατά μέρος) και οδηγεί στο καθολικό. Όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης: «μανθάνομεν ἢ ἐπαγωγῇ ἢ ἀποδείξει· ἔστι δ' ἡ μὲν ἀπόδειξις ἐκ τῶν καθόλου, ἡ δ' ἐπαγωγὴ ἐκ τῶν κατὰ μέρος» (Αναλ. Ύστ. Ι 18, 81a40–81b1). Ο συλλογισμός, ειδικά στη μορφή του ορθού και έγκυρου επιχειρήματος, διδάσκεται σήμερα στα σχολικά εγχειρίδια ως δομημένη λογική διαδικασία με όρους, προκειμένες και συμπέρασμα. Οι έννοιες του γένους, του είδους και της ειδοποιού διαφοράς εισάγουν τους/τις μαθητές/τριες στην εννοιολογική ανάλυση και την κριτική οργάνωση της σκέψης.

Η εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων στη σχολική διδασκαλία βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να ασκούνται σε τρόπους συλλογισμού, να αναγνωρίζουν λογικές πλάνες, να αξιολογούν επιχειρήματα και να αναπτύσσουν τις δικές τους ορθολογικές θέσεις. Η άσκηση στη φιλοσοφία στοχεύει στη συγκρότηση ενός ολόπλευρα σκεπτόμενου υποκειμένου, ικανού να αναγνωρίζει τα όρια του λόγου, τις πλάνες και τα σοφίσματα και να συγκροτεί αξιόπιστα επιχειρήματα.

³⁹ Ο ορθολογισμός και ο εμπειρισμός αναπτύσσονται κυρίως στο τρίτο μέρος: *The Rise of Modern Philosophy*, αλλά σχετικές αναφορές υπάρχουν σε όλη σχεδόν την έκταση του έργου.

2. Διδακτικό πλαίσιο και προκλήσεις

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα στο Λύκειο, συνιστά ένα σύνθετο και συχνά αντιφατικό διδακτικό πεδίο. Ενώ αναγνωρίζεται διεθνώς ως θεμελιώδες αντικείμενο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής ευαισθησίας (Nussbaum, 2010, 17–22), στη σχολική πραγματικότητα αντιμετωπίζεται, όπως ήδη επισημάνθηκε, ως συμπληρωματικό ή περιφερειακό μάθημα.

Σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών, η Β΄ Λυκείου περιλαμβάνει το μάθημα «Αρχές Φιλοσοφίας» (Βιρβιδάκης κ.ά., 2021), διάρκειας δύο ωρών εβδομαδιαίως, ως υποχρεωτικό μάθημα γενικής παιδείας. Στη Γ΄ Λυκείου, η φιλοσοφική προβληματική εντάσσεται στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μέσω του «Φιλοσοφικού Λόγου» (Κοπιδάκης κ.ά., 2021) και του συνοδευτικού εγχειριδίου «Φάκελος Υλικού» (Βεκρής κ.ά., 2021) που είναι μάθημα της ομάδας προσανατολισμού ανθρωπιστικών σπουδών. Ο «Φιλοσοφικός Λόγος» αποτελεί τη μοναδική περίπτωση που η φιλοσοφία διδάσκεται συστηματικά και συνεκτικά. Ωστόσο, ως μάθημα προσανατολισμού αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό που οι μαθητές/τριες καλούνται να απομνημονεύσουν προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις και ασκήσεις στις γενικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ασυνέχεια της διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις πιέσεις του εξεταστικού συστήματος εμποδίζουν την ουσιαστική κατανόηση και εμπέδωση της φιλοσοφικής σκέψης. Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή κατά κανόνα με αποσπασματικά διατυπωμένες έννοιες χωρίς την απαιτούμενη συνοχή και την απαραίτητη ερμηνευτική καθοδήγηση.

Οι στόχοι του μαθήματος, όπως διατυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, περιλαμβάνουν την καλλιέργεια της ικανότητας εννοιολογικής διάκρισης, της δομημένης επιχειρηματολογίας, της αυτόνομης σκέψης και της φιλοσοφικής στάσης απέναντι στα πράγματα. Οι στόχοι αυτοί αντανακλούν μια σαφή παιδαγωγική πρόθεση υπέρβασης της μηχανικής απομνημόνευσης, μέσω της ανάδειξης του/της μαθητή/τριας σε ενεργό και σκεπτόμενο υποκείμενο.

Ωστόσο, η πραγμάτωση αυτών των στόχων δεν είναι αυτονόητη. Πολλοί εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις, όπως η αφαιρετικότητα των φιλοσοφικών εννοιών, η δυσκολία σύνδεσής τους με βιώματα των μαθητών/τριών, η απουσία κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων και η έλλειψη ευέλικτων μεθοδολογιών. Η παραδοσιακή μετωπική προσέγγιση, που αντιμετωπίζει τον/την μαθητή/τρια ως παθητικό δέκτη γνώσης, έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί διάλογο, αναστοχασμό και νοητική εμπλοκή.

Η υπέρβαση των δυσκολιών απαιτεί την ενσωμάτωση σύγχρονων, διαλογικών και διαθεματικών μεθόδων. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αγώνες λόγου (debates), ανάλυση λογοτεχνικών και κινηματογραφικών κειμένων, φιλοσοφική γραφή και χρήση πολυτροπικών εργαλείων (infographics, podcasts, κόμικς) δημιουργούν το

απαραίτητο παιδαγωγικό περιβάλλον για τη φιλοσοφία ως ζωντανή πράξη σκέψης και έκφρασης. Όπως σημειώνει η M. Nussbaum, το σχολείο δεν πρέπει να καλλιεργεί μόνο τεχνικές δεξιότητες, αλλά και τις «ικανότητες της ψυχής» — την ενσυναίσθηση, την αυτοκριτική και την ηθική κρίση (2010, 26–27).

Αναγκαία καθίσταται, τέλος, η ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας του φιλολόγου, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει όχι μόνο ως μεταδότης φιλοσοφικής ύλης, αλλά ως εμψυχωτής μιας κοινότητας αναζήτησης. Μια τέτοια στάση εναρμονίζεται με τη φιλοσοφική παράδοση που προτάσσει τον διάλογο και τη διερώτηση ως αφετηρία της γνώσης, και με μια εκπαίδευση που, όπως υποστήριζε ο Freire (2005), αποβλέπει στην ελευθερία, όχι στην αναπαραγωγή.

3. Παιδαγωγικές Εφαρμογές και Πρακτικές

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στο Λύκειο οφείλει να υπερβαίνει την αφαιρετική παρουσίαση θεωριών και να μετασχηματίζεται σε μια ζωντανή μαθησιακή εμπειρία που κινητοποιεί τη σκέψη, τη φαντασία και τον στοχασμό των μαθητών/τριών. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαία η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που αξιοποιούν πολυτροπικά μέσα και προάγουν τη διαθεματική σύνδεση του φιλοσοφικού στοχασμού με την καθημερινή εμπειρία. Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση λογοτεχνικών κειμένων και κωμικογραφημάτων (*graphic novels*), η δημιουργία ψηφιακών γραφικών οπτικοποιήσεων (*infographics*) και άλλων οπτικοποιημένων εργαλείων, καθώς και η ένταξη φιλοσοφικών δραστηριοτήτων στην τάξη, μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά την κατανόηση και τη βιωματική εμβάθυνση των φιλοσοφικών εννοιών.

3.1 Χρήση λογοτεχνικών κειμένων και κωμικογραφημάτων (*graphic novels*)

Η λογοτεχνία προσφέρει ένα πλούσιο πεδίο στοχασμού για υπαρξιακά, ηθικά και οντολογικά ερωτήματα. Η αξιοποίηση ποιημάτων και αφηγηματικών κειμένων ενισχύει την ενσυναίσθηση, τη φαντασία και την εσωτερική κατανόηση των φιλοσοφικών προβληματισμών. Το ποίημα του Άρη Αλεξάνδρου «Μέσα στις Πέτρες», από τη συλλογή *Ευθύτης Οδών* (Αλεξάνδρου, 1981, 84), μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για συζήτηση γύρω από την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τις έννοιες του συνεχούς αγώνα, της επιμονής και της αντίστασης. Μέσα από την εικόνα του δέντρου που δεν αυτοκαταστρέφεται αλλά στέκεται «με ρίζες σφηνωμένες μες στις πέτρες», αναδύονται ερωτήματα για τη θέση του ανθρώπου στον κόσμο, την ηθική επιλογή και την αναζήτηση νοήματος. Η ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος μπορεί να συσχετιστεί με τον αριστοτελικό ορισμό του ανθρώπου ως «λογικού ζώου», εισάγοντας έννοιες όπως το *γένος*, το *είδος* και η *ειδοποιός διαφορά*.

Παράλληλα, αποσπάσματα από έργα του Νίκου Καζαντζάκη, όπως η *Αναφορά στον Γκρέκο*, προσφέρουν εύφορο έδαφος για συζήτηση θεμάτων, όπως η ελευθερία, η αγωνία, η απελπισία και η έννοια του ηθικού αγώνα. Στο κεφάλαιο «Η άρνηση» ο

συγγραφέας διερωτάται: «Η ευτυχία μου ήταν να παλεύω», προσκαλώντας τους/τις μαθητές/τριες σε έναν υπαρξιακό διάλογο γύρω από το νόημα της ζωής, την ευθύνη και την πνευματική αγωνία (Καζαντζάκης, 1961, 204-209).

Ακόμη, η αξιοποίηση κωμικογραφημάτων προσθέτει μια σημαντική οπτικοαφηγηματική διάσταση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Το έργο *Αριστοτέλης* των Τ. Αποστολίδη και Α. Παπαδάτου (2022) μεταφέρει με ευσύνοπτο και προσβάσιμο τρόπο τις βασικές θέσεις της φιλοσοφίας του Σταγειρίτη, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να συνδέσουν την αριστοτελική λογική με σκηνές της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους καθημερινότητας. Αντίστοιχα, το κωμικογράφημα *Δημοκρατία* των Α. Παπαδάτου, Α. Κάουα και Α. Di Donna (2015) μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφετηρία για συζήτηση γύρω από τη σχέση φιλοσοφίας και πολιτικής, προσφέροντας όχι μόνο το έναυσμα αλλά και το βασικό εκπαιδευτικό υλικό για εναλλακτικές μορφές επιχειρηματολογίας και κριτικής ανάλυσης.

3.2 Δημιουργία ψηφιακών γραφικών οπτικοποιήσεων (infographics) και πολυτροπικών μέσων

Η οπτικοποίηση της γνώσης αποτελεί ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει την κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Η δημιουργία ψηφιακών γραφικών οπτικοποιήσεων (infographics) και οπτικών αναπαραστάσεων εννοιών, συλλογισμών ή φιλοσοφικών διλημμάτων επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν στην οργάνωση της σκέψης και την οπτική άρθρωση της πληροφορίας. Οι ιδέες του πλάτους και βάθους μιας έννοιας, της ειδοποιού διαφοράς, καθώς και τα βασικά μέρη του αριστοτελικού *συλλογισμού* μπορούν να αποδοθούν με ευρηματικούς τρόπους σε γραφικά διαγράμματα. Μέσα από αυτά, η αφηρημένη λογική μετατρέπεται σε απτό και οργανωμένο μαθησιακό αντικείμενο. Η εικονιστική σκέψη ενισχύει τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών, προάγοντας τόσο την κατανόηση όσο και την αναπαραγωγή της γνώσης (Minder, 2007).

Επιπλέον, τα αναστοχαστικά διαγράμματα: οπτικές αναπαραστάσεις που εντοπίζουν λογικές πλάνες ή σοφίσματα μέσα από ρήσεις της καθημερινής ζωής (*ad hominem*, *straw man* κ.ά.) και οι ψηφιακές αφίσες ή τα διαδικτυακά ηχογραφήματα (podcasts), με θέματα όπως «Γιατί να σπουδάζουμε φιλοσοφία σήμερα;» ή «Είναι η ελευθερία φυσική ή κοινωνική κατάσταση;» μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές προς μια περισσότερο ανακαλυπτική μάθηση. Συγκεκριμένα, τα αναστοχαστικά διαγράμματα ενθαρρύνουν τους μαθητές να εντοπίζουν, να κατηγοριοποιούν και να διορθώνουν λογικές πλάνες, όχι με αφηρημένη ορολογία, αλλά μέσα από γνώριμα παραδείγματα της καθημερινής φυσικής γλώσσας. Η αναπαραστάση αυτών των σφαλμάτων σκέψης με εικόνα, σχήμα και συχνά χιούμορ λειτουργεί ενισχυτικά για τη μνήμη και ενθαρρύνει την κριτική αυτοεπιτήρηση του λόγου.

Αντίστοιχα, οι ψηφιακές αφίσες και οι διαδικτυακές εκπομπές (podcasts), με θεματικούς άξονες μετατρέπουν τη φιλοσοφία σε πράξη επικοινωνίας. Οι μαθητές

δεν καλούνται μόνο να κατανοήσουν αλλά να εκφράσουν τη φιλοσοφική σκέψη, να τη μετασχηματίσουν σε λόγο ακουστικό, οπτικό ή αφηγηματικό. Αυτή η διαδικασία της «δημιουργικής αναδιατύπωσης» οδηγεί σε βαθύτερη εμπέδωση και ουσιαστική κατοχή της γνώσης (Freire, 2005, 30-31). Επιπλέον, το γεγονός ότι η παραγωγή απευθύνεται σε υποθετικό ακροατήριο ή αναγνώστες καλλιεργεί την ευθύνη του λόγου, ενισχύοντας τη δημοκρατική και στοχαστική συνείδηση της μαθητικής κοινότητας.

Οι πολυτροπικές παραγωγικές πρακτικές δεν λειτουργούν επικουρικά αλλά πυρηνικά στη διαδικασία της μάθησης στο μάθημα της φιλοσοφίας. Προωθούν τη μετάβαση από τη στείρα απομνημόνευση στην προσωπική ενσωμάτωση της γνώσης, από την κατανόηση στην εφαρμογή, από την παθητική πρόσληψη στην ενεργή φιλοσοφική πράξη. Με όρους του B. Bloom (1956), συμβάλλουν στο πέρασμα από την κατανόηση στην αξιολόγηση και τη δημιουργία⁴⁰.

3.3 Αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών

Η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στη φιλοσοφική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως γόνιμο εργαλείο για την προσέγγιση αφηρημένων εννοιών και υπαρξιακών ερωτημάτων. Ταινίες όπως το *The Matrix* (Wachowski, 1999), με τη μεταφορά του σπηλαίου του Πλάτωνα στη σύγχρονη δυστοπία, δίνουν την ευκαιρία για στοχασμό πάνω στην έννοια της πραγματικότητας, της γνώσης και της ελευθερίας. Παράλληλα, η προβολή του *Gattaca* (Niccol, 1997) μπορεί να ανοίξει τη συζήτηση για την ηθική της γενετικής, την ταυτότητα και τον ντετερμινισμό, εισάγοντας στους μαθητές/τριες διλήμματα βιοηθικής με σαφή φιλοσοφικό προσανατολισμό.

Οι ταινίες αυτές δεν προσφέρουν μόνο αφόρμηση για προβληματισμό αλλά μπορούν να αποτελέσουν και υλικό για την οργάνωση φιλοσοφικών συζητήσεων, επιχειρηματολογικών ασκήσεων ή αγώνων λόγου. Ενδεικτικά, μέσα από την ανάλυση σκηνών της ταινίας *You Don't Know Jack* (Levinson, 2010), οι μαθητές/τριες μπορούν να διερευνήσουν την έννοια της αξιοπρέπειας, το πρόβλημα του ευθανασίας και τη σύγκρουση ανάμεσα στην ατομική ελευθερία και την κοινωνική ευθύνη. Η κινηματογραφική αφήγηση, με τη συναισθηματική της δύναμη, ενισχύει την

⁴⁰ Η ταξινόμια περιλαμβάνει τα εξής έξι επίπεδα (από το χαμηλότερο στο υψηλότερο):

1. Knowledge – Γνώση / Ανάκληση γεγονότων και πληροφοριών.
2. Comprehension – Κατανόηση / Ερμηνεία εννοιών.
3. Application – Εφαρμογή σε νέα πλαίσια.
4. Analysis – Ανάλυση / Διάσπαση σε επιμέρους στοιχεία.
5. Synthesis – Σύνθεση / Δημιουργία νέων δομών.
6. Evaluation – Αξιολόγηση / Κριτική σκέψη και αποτίμηση.

Το 2001 έγινε μια αναθεώρηση της ταξινόμιας από την επιστημονική ομάδα της Lorin Anderson, όπου τα επίπεδα επαναδιατυπώθηκαν ως ρήματα και τοποθετήθηκαν σε νέα ιεραρχία: Remember, Understand, Apply, Analyze, Evaluate, Create. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται ευρέως στη σχεδίαση μαθησιακών στόχων και είναι απολύτως συναφής με τη διδακτική της φιλοσοφίας, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να φτάσουν μέχρι το επίπεδο της **δημιουργικής σκέψης** και της **κριτικής αξιολόγησης**.

ερμηνευτική εμπλοκή και την αναστοχαστική διάθεση των μαθητών/τριών, ενώ συμβάλλει στη διασύνδεση της φιλοσοφίας με τις σύγχρονες πολιτισμικές εμπειρίες.

3.4 Παραδείγματα εφαρμογών στην τάξη

Στο επίπεδο των διδακτικών εφαρμογών, ενδεικτικά σενάρια μπορούν να ενσωματώσουν τις παραπάνω μεθόδους. Στο μάθημα των «Αρχών Φιλοσοφίας» της Β΄ Λυκείου, η ανάλυση του ποιήματος του Α. Αλεξάνδρου «Μέσα στις Πέτρες» μπορεί να οδηγήσει στη συγκρότηση ενός συλλογισμού με βάση την ανθρώπινη στάση ζωής που υποδηλώνει το κείμενο. Μέσω ερωτήσεων, οι μαθητές/τριες καλούνται να διατυπώσουν προκείμενες και συμπεράσματα, εξασκώντας μέσα από την εννοιολογική ανάλυση τη λογική τους ικανότητα. Εδώ η διαθεματική σύνδεση με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ενισχύει την εγκιβωτισμένη κατανόηση της ηθικής και υπαρξιακής προβληματικής του ποιήματος.

Σε άλλο σενάριο, η ανάγνωση αποσπασμάτων από το κωμικογράφημα *Δημοκρατία* μπορεί να οδηγήσει σε οργάνωση ενός αγώνα λόγου με θέμα «Είναι προτιμότερη η ευτυχία των πολλών από τη δικαιοσύνη του ενός;» ή «Μπορεί να υπάρξει δικαιοσύνη χωρίς νόμους;». Μέσα από τη δομημένη αντιπαράθεση, οι μαθητές/τριες ασκούνται όχι μόνο στην παραγωγή ορθολογικών επιχειρημάτων αλλά και στην κριτική αποδόμηση της αντίθετης θέσης, σύμφωνα με τις αρχές μιας δομημένης φιλοσοφικής συζήτησης. Η παιδαγωγική αξία της δραστηριότητας αυτής συνίσταται στην ενίσχυση της διαλογικότητας και της αναστοχαστικής στάσης, βασικών χαρακτηριστικών της φιλοσοφικής παιδείας.

Οι παραπάνω πρακτικές, όταν ενσωματωθούν οργανικά στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ενισχύουν τη μετάβαση από μια παθητική διδασκαλία σε ένα συμμετοχικό, βιωματικό μοντέλο μάθησης. Προάγουν τη συνεργατική διερεύνηση, τη δημιουργική έκφραση και την αυτονομία της σκέψης, καθιστώντας τη φιλοσοφία όχι μόνο αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και τρόπο σκέψης και στάση ζωής. Μέσα από τη σύνδεση του φιλοσοφικού στοχασμού με λογοτεχνικές μορφές, αισθητικά εργαλεία και διαλογικές πρακτικές, καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη μιας «λειτουργικής διδακτικής» που συνδιαμορφώνεται από τον/την εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια, υπηρετώντας τον σκοπό μιας εκπαίδευσης που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και απελευθερώνει.

4. Συζήτηση

Η υιοθέτηση πολυτροπικών και διαθεματικών πρακτικών στη διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική καινοτομία αλλά βαθύτατα φιλοσοφική επιλογή: η γνώση κατανοείται όχι ως απλή μετάδοση όρων και θεωριών, αλλά ως εσωτερικευμένη και βιωμένη εμπειρία, ως διαδικασία ερωτήσεων, αμφισβητήσεων και αναστοχασμού. Η εισαγωγή δημιουργικών μέσων, όπως η χρήση λογοτεχνικών και εικονιστικών αφηγήσεων, η παραγωγή οπτικοποιημένου

περιεχομένου, οι διαδικτυακές εκπομπές και οι αγώνες λόγου, μετασχηματίζει τον ρόλο του μαθήματος από διδασκαλία σε φιλοσοφική πράξη.

Η διδακτική αξία αυτών των πρακτικών έγκειται στην ικανότητά τους να γεφυρώνουν την απόσταση ανάμεσα στον αφηρημένο φιλοσοφικό στοχασμό και την καθημερινή εμπειρία των εφήβων. Ο/Η μαθητής/τρια δεν παραμένει εξωτερικός παρατηρητής της φιλοσοφικής σκέψης αλλά καλείται να γίνει δημιουργός, συνομιλητής/τρια, αναστοχαστικός/η ενσυνείδητος/η συμμετέχων/ουσα. Μέσα από τη φιλοσοφική γραφή, την ερμηνεία ποιημάτων, την αφηγηματική ανασύνθεση φιλοσοφικών εννοιών ή την παραγωγή διαλόγων και γραφικών απεικονίσεων, η γνώση ενεργοποιείται, εσωτερικεύεται και αποκτά σημασία. Όπως επισημαίνει ο Lirman (2003, 27-31), η φιλοσοφική σκέψη δεν μεταδίδεται αλλά αναπτύσσεται μέσα από το βίωμα της αμφισβήτησης και της διαλογικής σύγκρουσης.

Η συμβολή αυτών των πρακτικών στην καλλιέργεια της φιλοσοφικής σκέψης είναι καθοριστική. Η φιλοσοφία δεν περιορίζεται σε ένα σώμα κειμένων, αλλά ενσαρκώνεται στη διαλογική και κριτική ικανότητα του υποκειμένου να επανεξετάζει, να αμφισβητεί και να συνθέτει. Πρακτικές όπως η εφαρμογή λογικών μεθόδων, η αναγνώριση λογικών πλανών, η συγγραφή φανταστικών διαλόγων και η διατύπωση επιχειρημάτων στο πλαίσιο ενός αγώνα λόγου, προάγουν την εννοιολογική διάκριση, την κριτική αποτίμηση και τη μεταγνωστική επίγνωση (Anderson & Krathwohl, 2001, 66-88· Bloom, 1956, 165 -172). Παράλληλα, η καλλιέργεια και προώθηση της συναισθηματικής εμπλοκής μέσω της λογοτεχνίας ή του οπτικού λόγου ενεργοποιεί πλευρές της εμπειρίας που παραμένουν αδρανείς στην παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η σύνδεση της φιλοσοφίας με τη σχολική εμπειρία ως ζώσα γνώση. Η φιλοσοφία μπορεί να λειτουργήσει ως διαρκής ερμηνευτική πρακτική της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, η συζήτηση γύρω από έννοιες όπως η ταυτότητα, η ευθύνη, η ατομική ελευθερία ή η δημοκρατία, μπορεί να συνδεθεί με τις εμπειρίες των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον, την οικογένεια ή τα κοινωνικά δίκτυα. Η φιλοσοφική εκπαίδευση, όταν απεγκλωβιστεί από τον φορμαλισμό και τις στείρες αναδρομές στη φιλοσοφική παράδοση, προσφέρει το πλαίσιο για την ανάπτυξη της προσωπικής φωνής, της κρίσης και της κοινωνικής ευαισθησίας.

5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία μιας λειτουργικής, διαλογικής και πολυτροπικής προσέγγισης στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στο Λύκειο. Η φιλοσοφική σκέψη, για να ενεργοποιηθεί ουσιαστικά, απαιτεί τη μετάβαση από τη μετωπική και εξετασιοκεντρική διδασκαλία σε ένα μοντέλο που ενσωματώνει τον διάλογο, τη δημιουργικότητα και την ερμηνευτική εμπλοκή. Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων, graphic novels, οπτικοποιημένων εργαλείων, αλλά και η εισαγωγή

αναστοχαστικών και βιωματικών προσεγγίσεων, μπορεί να μεταμορφώσει το μάθημα της φιλοσοφίας σε ζωντανό πεδίο νοήματος.

Τα βασικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι τέτοιες πρακτικές ενισχύουν την ενσυναίσθηση και τη φαντασία, προάγουν τη μεταγνωστική σκέψη και καλλιεργούν την αυτονομία του/της μαθητή/τριας ως φορέα σκέψης και στοχασμού. Ειδικά μέσα από την εφαρμογή της αναθεωρημένης ταξινόμιας του Bloom οι δραστηριότητες μεταβαίνουν από την απλή ανάκληση γνώσεων στη δημιουργία, την αξιολόγηση και τη σύνθεση (Anderson & Krathwohl, 2001, 46-49, 252-255).

Για τη βελτίωση του μαθήματος, καθίσταται αναγκαία η ενίσχυση της παιδαγωγικής ελευθερίας και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν δημιουργικές και αναστοχαστικές πρακτικές. Η ενσωμάτωση φιλοσοφικών εργαστηρίων, η αναδιαμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων με πολυτροπικό υλικό και η διάχυση καλών πρακτικών μέσα από δίκτυα εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμες κατευθύνσεις. Επιπλέον, η εστιασμένη επιμόρφωση σε πεδία όπως η κριτική σκέψη και η παιδαγωγική της ερμηνείας θα ενδυναμώσει τον ρόλο του φιλολόγου ως διαμεσολαβητή στοχαστικής παιδείας (Lipman, 2003, 64–66).

Η μελλοντική έρευνα μπορεί να στραφεί στην αξιολόγηση των πολυτροπικών πρακτικών μέσω ποιοτικών μεθόδων (π.χ. παρατήρηση, συνεντεύξεις, ημερολόγια εκπαιδευτικών), καθώς και στην πιλοτική εφαρμογή διδακτικών σεναρίων με εστίαση στη σύνδεση φιλοσοφίας και βιώματος. Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα και γνωσιακή κόπωση, η φιλοσοφία μπορεί να λειτουργήσει ως πυξίδα νοήματος. Πιο πρακτικά, στη σχολική πραγματικότητα ως τρόπος να εκπαιδεύουμε ελεύθερους ανθρώπους, σκεπτόμενα υποκείμενα που αμφιβάλλουν και δημιουργούν.

Βιβλιογραφία

- Αλεξάνδρου, Α. (1981). *Ευθύτης οδών*. Κέδρος.
- Αποστολίδης, Τ., & Παπαδάτος, Α. (2022). *Αριστοτέλης. Ίκαρος*.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). New York: Longman.
- Aristotle. (1994). *Posterior Analytics* (translated by J. Barnes). Στο *The Complete Works of Aristotle: The Revised Oxford Translation* (Vol. 1). Princeton University Press.
- Audi, R. (2010). *Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge* (3rd ed.). Routledge.
- Βεκρής Ε., Καρναβάς Κ., Καφρίτσα Ε., Ζωγραφίδης Γ., (2021). *Αρχαία Ελληνικά, Φάκελος Υλικού*. Γ' Γενικού Λυκείου, Ο.Π.Α.Σ. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Βιρβιδάκης Σ., Καρασμάνης Β. & Τουρνά Χ. (2021). *Αρχές φιλοσοφίας: Β' τάξη γενικού λυκείου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (D. Macedo, Trans.; Expanded ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Καζαντζάκης, Ν. (1961). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Εκδόσεις Καζαντζάκη.
- Kenny, A. (2012). *A New History of Western Philosophy*. Oxford University Press.
- Κοπιδάκης Ζ. Μ., Πατρικίου Ε., Λυπουρλής Δ., Μωραΐτου Δ. (2021). *Αρχαία Ελληνικά, Φιλοσοφικός Λόγος*. Γ' Γενικού Λυκείου, Ο.Π.Α.Σ. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Levinson, B. (Σκην.). (2010). *You don't know Jack* [Ταινία]. HBO Films.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Minder, R. (2007). *Philosophy and education: An introduction to key questions and themes*. Routledge.
- Niccol, A. (Σκην.). (1997). *Gattaca* [Ταινία]. Columbia Pictures.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Παπαδάτος, Α., Κάουα, Α., & Di Donna, A. (2015). *Δημοκρατία. Ίκαρος*.
- Wachowski, L., & Wachowski, L. (Σκην.). (1999). *The Matrix* [Ταινία]. Warner Bros.

Αναρτημένες εργασίες

"Μάθε, Παίξε, Μοιράσου." Παγκόσμιες ημέρες - Ανθρώπινα δικαιώματα

Αλκέτα Ταρούση

Περίληψη

Με αφορμή την ευαισθητοποίηση των μαθητών/ριών σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας των φύλων, αποδοχής της διαφορετικότητας και καταπολέμησης της βίας, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια σειρά εκπαιδευτικών δράσεων με θεματικό άξονα το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας «Σωματική και Ψυχική Υγεία», υπό τον τίτλο *Μάθε, Παίξε, Μοιράσου – Παγκόσμιες Ημέρες!*.

Οι δράσεις επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση και πρόληψη της βίας κατά των γυναικών και των παιδιών, εντός και εκτός σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, οργανώθηκαν ομιλίες και συζητήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, με έμφαση στα δικαιώματα των παιδιών και των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο πλαίσιο της θεματικής για την αξία της ελευθερίας, οι μαθητές/ριες ανέβασαν θεατρική παράσταση με αφορμή την επέτειο της 25ης Μαρτίου, ενώ συμμετείχαν και σε βιωματικά σεμινάρια σχετικά με τη σωματική και ψυχική υγεία. Παράλληλα συμμετείχαν σε μαθητικούς διαγωνισμούς για την ανάδειξη της καλλιτεχνικής τους ταυτότητας.

Στα πλαίσια του προγράμματος πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική εκδρομή σε Ολυμπιακό Μουσείο, όπου οι μαθητές/ριες εμπέδωσαν τις αξίες του *έυ αγωνίζεσθαι*, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και της ισότιμης συμμετοχής μέσα από δράσεις στο μουσείο. Έμαθαν περισσότερα για τα Ολυμπιακά ιδεώδη και τη συμπερίληψη και έπαιξαν μαζί με τους καθηγητές/ριες τους δοκιμάζοντας την αντοχή τους σε αθλήματα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες και ανάγκες των ατόμων με αναπηρία στον αθλητισμό.

Λέξεις - κλειδιά: παγκόσμιες ημέρες, ελευθερία, δικαιώματα, ισότητα, συμπερίληψη

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος απαιτεί τη μετάβαση από τη συμβατική, δασκαλοκεντρική προσέγγιση σε μια διάσταση που τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η βιωματική μάθηση, η κριτική παιδαγωγική, η συμπερίληψη και η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν βασικούς πυλώνες αυτής της μετάβασης, προσφέροντας θεωρητικό

υπόβαθρο για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Στο πλαίσιο δράσεων για την Παγκόσμια Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων συνιστά πρωτότυπο και αξιοθαύμαστο παράδειγμα σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη δηλαδή εφαρμογή της βιωματικής μάθησης. Μέσα από διαθεματικά project, θεατρικά δρώμενα, εργαστήρια και ανοιχτές συζητήσεις, οι μαθητές δεν διδάσκονται απλώς αφηρημένες έννοιες όπως η ισότητα ή η ελευθερία, αλλά τις βιώνουν, τις επεξεργάζονται και καταλήγουν να τους αποδίδουν προσωπικό και κοινωνικό νόημα. Η μέθοδος 'learning by doing', που αποτελεί πυρήνα της βιωματικής μάθησης, ενισχύει τη συμμετοχή, την ερευνητική στάση και την ανάπτυξη στάσεων υπευθυνότητας και κοινωνικής εγρήγορσης (Καμαρινού, 1998, 47· Evans, 1994, 7· Kolb, 1984,38).

Επιπλέον, η βιωματική μάθηση με τη μέθοδο Project αναγνωρίζεται ευρέως από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και οι δύο ενσωματώνουν την ενεργή εμπλοκή του μαθητή, την ομαδοσυνεργατική εργασία και την αναζήτηση σκοπού και νοήματος στη μάθηση (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2006, 29). Η εκπαιδευτική αξία τέτοιων προσεγγίσεων είναι ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη όταν η μάθηση αφορά κοινωνικά ευαίσθητα θέματα, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, την καταπολέμηση των διακρίσεων και την προαγωγή της ειρηνικής συνύπαρξης και της αξίας των ιδεών. Η βιωματική μάθηση (Kolb, 1984) αναδεικνύει τη σημασία της άμεσης εμπειρίας ως μέσο για την εμβάθυνση της γνώσης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε δράσεις όπως συζητήσεις, δημιουργία αφισών, ή εκπαιδευτικές εκδρομές, οι μαθητές βιώνουν και κατανοούν καλύτερα τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Η κριτική παιδαγωγική (Freire, 1970) υπογραμμίζει την ανάγκη για ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και κοινωνικής ευθύνης στους μαθητές, προτρέποντάς τους να αναλύουν και να αμφισβητούν τις κοινωνικές ανισότητες, όπως η βία κατά των γυναικών ή η διάκριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μέσα από τη διαλογική διδασκαλία, οι μαθητές γίνονται ενεργοί φορείς αλλαγής.

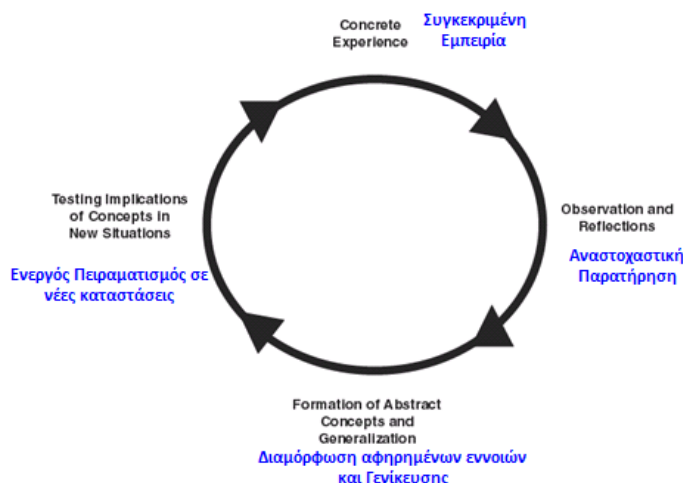
Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Council of Europe, 2010) προωθεί τη γνώση, τον σεβασμό και την υπεράσπιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων, προσφέροντας πλαίσιο για βιωματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν την αξία της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η διαθεματική διδασκαλία επιτρέπει τη σύνδεση γνώσεων από διαφορετικούς τομείς, ενισχύοντας την ολοκληρωμένη κατανόηση και το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον, η ενεργός και συνεργατική μάθηση προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Η προσπάθεια ενίσχυσης των παιδιών ώστε να αναγνωρίζουν, να διεκδικούν και να υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα στην καθημερινότητά τους και στο σχολικό περιβάλλον βασίστηκε σε έναν προσεκτικά σχεδιασμένο πλαίσιο παιδαγωγικών δράσεων. Οι βιωματικές μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν ενίσχυσαν τη

σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία και λειτούργησαν ταυτόχρονα και ως τρόποι αποφόρτισης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, μέσα σε ένα απαιτητικό και πολυπληθές σχολικό περιβάλλον.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη, μηχανιστική προσέγγιση της μάθησης και προτείνει ένα μοντέλο όπου η εμπειρία βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος της είναι η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, η σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα και η ενδυνάμωση του μαθητή. Βασικοί θεμελιωτές της θεωρίας θεωρούνται οι John Dewey, Jean Piaget και Kurt Lewin, των οποίων οι θέσεις επηρέασαν βαθιά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης (Καμαρινού, 1998, 17· Kolb, 1984,21).

Εικόνα 1: Η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) στηρίζεται στον κύκλο της εμπειρίας: συγκεκριμένη εμπειρία → αναστοχαστική παρατήρηση → αφηρημένη εννοιολόγηση → ενεργός πειραματισμός



Στο σχολικό περιβάλλον, η δράση, η συνεργασία, η προσωπική συμβολή των μαθητών (Evans, 1994) και η κριτική παιδαγωγική (Freire, 1996) συμβάλουν στην ενδυνάμωση της ολοκληρωμένης μορφής εκπαίδευσης. Οι μαθητές Λυκείου ως έφηβοι όντας στο στάδιο της ενηλικίωσης χρειάζονται περισσότερο από ποτέ την ιδιαίτερη έμφαση στο πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής μέσω της βιωματικής μάθησης. Η μαθησιακή διαδικασία στοχεύει στην ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να κατακτήσει αυτοπεποίθηση και έλεγχο της ζωής του (Καμαρινού, 1998, 84· Freire, 1970/1996,67). Παράλληλα, από την ψυχολογική σκοπιά, η βιωματική μάθηση σχετίζεται με τη διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την ύπαρξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου που να καλύπτει τις ψυχοσωματικές ανάγκες των μαθητών (Καμαρινού, 1998, 84). Συνολικά, η συνύπαρξη αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων δημιουργεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό υπόβαθρο που επιτρέπει την ανάπτυξη ενός προγράμματος δράσεων,

το οποίο δεν περιορίζεται στη θεωρία, αλλά οδηγεί σε ουσιαστική κοινωνική ευαισθητοποίηση και ενεργό μαθητική συμμετοχή.

2. Μεθοδολογία

Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Λυκείου, ηλικίας 15–17 ετών, από μια μικρή επαρχιακή σχολική μονάδα. Συνολικά συμμετείχαν 45 μαθητές από δύο τάξεις. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε συνεργασία με τους/τις ειδικούς προσκεκλημένους (ψυχολόγους, εκπροσώπους κοινωνικών δομών), καθώς και με τη στήριξη της σχολικής κοινότητας και της τοπικής Εκκλησίας.

Η μεθοδολογία περιλαμβάνει ενημέρωση μέσω προβολής βίντεο και συζητήσεων, *καταιγισμός ιδεών, παιχνίδια ρόλων, και θεατρικές τεχνικές*. Αξιοποίηση πολυμέσων με προβολή βίντεο, αφίσες, podcasts και παρουσιάσεις σχετικές με δικαιώματα και ψυχική υγεία. Η επιλογή αυτών των μεθόδων βασίστηκε στην ανάγκη να διερευνηθεί αφενός η ευρεία αντίληψη των παιδιών για τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης επιστήμης, και αφετέρου να αναδειχθούν οι βαθύτερες στάσεις, εμπειρίες και νοήματα που προσδίδουν σε αυτήν (Creswell & Creswell, 2023). Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες, ανταλλάσσουν απόψεις, και συνεργάζονται πάνω σε κοινές δραστηριότητες ‘ *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*’. Ακολούθησαν βιωματικές δράσεις, ερωτηματολόγια και αναστοχασμό με παρουσίαση στην σχολική κοινότητα και ημερίδες. Ποιοτική περιγραφή των δράσεων, των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσω διαλόγου, δημιουργίας και συνεργασίας.

Η παρέμβαση οργανώθηκε γύρω από τις Παγκόσμιες Ημέρες (όπως η Ημέρα για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Ημέρα κατά της Βίας, Ημέρα Υγείας, Ημέρα ΑΜΕΑ) και περιλάμβανε ποικίλες δραστηριότητες με βιωματικό, συνεργατικό και διαθεματικό χαρακτήρα. Ο σχεδιασμός βασίστηκε στις εξής αρχές:

α. Βιωματική Μάθηση

Οι δράσεις αξιοποίησαν τις αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984· Dewey, 1938), με ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικά δρώμενα, εικαστικά εργαστήρια, παρουσιάσεις, σεμινάρια και εκπαιδευτικές εκδρομές. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τα ζητήματα των ανθρώπινων δικαιωμάτων μέσα από την πράξη, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την προσωπική σύνδεση με το θέμα.

Συνοψίζοντας, η βιωματική μάθηση δεν αποτελεί μόνο παιδαγωγική μέθοδο αλλά ολόκληρη κοσμοθεωρία για τη γνώση, τον άνθρωπο και την κοινωνία. Αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την καλλιέργεια κοινωνικής και ηθικής συνείδησης και δύναται να διαμορφώσει ενεργούς, υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες.

β. Μέθοδος Project

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε με τη μορφή ομαδικών project, όπου κάθε ομάδα μαθητών ανέλαβε να ερευνήσει, να καταγράψει και να παρουσιάσει υλικό σχετικό με επιμέρους θεματικές (π.χ. βία κατά των γυναικών, δικαιώματα των ΑμεΑ, ψυχική υγεία εφήβων). Η μέθοδος project, σύμφωνα με τον Kilpatrick (1918) και σύγχρονες

παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ενισχύει την αυτενέργεια, τη συνεργασία και την ερευνητική ικανότητα των μαθητών.

γ. Διαθεματική Προσέγγιση

Το περιεχόμενο των δράσεων συνδέθηκε με επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Βιολογία, Χημεία, Νεοελληνική Γλώσσα, Τέχνη και Πληροφορική), σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας (Beane, 1997). Για παράδειγμα, στην Ημέρα Υγείας οι μαθητές πραγματοποίησαν παρουσιάσεις για καρδιοπάθειες και ψυχικές ασθένειες (Βιολογία), ενώ για την Ημέρα Ελευθερίας ανέλυσαν ιστορικά γεγονότα που σχετίζονται με την καταπάτηση των δικαιωμάτων.

δ. Συνεργατική και Κριτική Παιδαγωγική

Η συνεργασία μεταξύ μαθητών, η ομαδική λήψη αποφάσεων και η αλληλοϋποστήριξη αποτέλεσαν βασικά στοιχεία της διαδικασίας, σε ευθυγράμμιση με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freire (1970/1996), που επιδιώκει να καταστήσει τους μαθητές υποκείμενα της κοινωνικής αλλαγής, και όχι παθητικούς δέκτες πληροφορίας.

3. Αποτελέσματα

Η υλοποίηση του προγράμματος 'Μάθε – Παίξε – Μοιράσου' Παγκόσμιες ημέρες! απέδειξε σημαντικά οφέλη τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε επίπεδο κοινωνικής ευαισθητοποίησης και ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Αρχικά, παρατηρήθηκε αυξημένη κατανόηση βασικών εννοιών όπως η βία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, και η σημασία της καλής υγείας. Μέσω των συζητήσεων και των δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα.

Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/ριών ενισχύθηκε σημαντικά, καθώς οι ομαδικές δράσεις καλλιέργησαν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και υπευθυνότητας. Η εμπλοκή τους σε ποικίλες μορφές έκφρασης, όπως η ζωγραφική, η ποίηση και το θέατρο, συνέβαλε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αυτοπεποίθησης. Η επαφή με την τοπική κοινότητα, μέσω της διανομής ενημερωτικού υλικού και των κοινωνικών δράσεων, ενίσχυσε την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης των μαθητών και τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή σε κοινωνικά ζητήματα.

Δράση 1: Παγκόσμια Ημέρα Κατά της Βίας κατά των Γυναικών

Πραγματοποιήθηκε ομιλία και συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με την έννοια της βίας, τις μορφές της και τις επιπτώσεις της. Κατά κύριο λόγο ημιδομημένες συνεντεύξεις σχετικά με την πρότερη γνώση των μαθητών/τριών με χρήση οπτικοακουστικού υλικού, συζήτηση σε ομάδες, δημιουργία ποιημάτων, ζωγραφικών έργων και συνθημάτων κατά της βίας. Βιωματική μάθηση και κριτική παιδαγωγική μέσα από τη δημιουργική έκφραση και τον διάλογο.

Δράση 2: Ημέρα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Οι μαθητές/ριες της Α και Β λυκείου μέλη της ομάδας: Μάθε, παίξε, μοιράσου! Παγκόσμιες μαθαίνουν πώς μπορούν να συμπεριλάβουν όλους στην επικοινωνία, ανεξαρτήτως δεξιοτήτων, και αναγνωρίζουν τη σημασία της ισότητας. Αυτή η κίνηση διδάσκει στα παιδιά, αλλά και στην κοινωνία, ότι η πραγματική δύναμη βρίσκεται στην κατανόηση, την αποδοχή και την έμπρακτη αγάπη. Κατανοούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι συνάνθρωποί τους με ειδικές ανάγκες και αναπτύσσουν ευαισθησία προς αυτούς. Τα συνθήματα τους, με τη δύναμη της απλότητας και της αθωότητας, γίνονται φάρος αλλαγής, προσκαλώντας όλους να δουν τον κόσμο μέσα ένα αισιόδοξο και ελπιδοφόρο μήνυμα.

Δράση 3: Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα με βιωματικές δραστηριότητες και διαθεματική προσέγγιση. Οργανώθηκε συζήτηση με εποπτικό υλικό και δημιουργία αφίσας με βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Συνεργατική εργασία, χρήση υλικού από διεθνείς οργανισμούς για τα δικαιώματα του ανθρώπου, κατασκευή poster. Διάχυση της πληροφορίας στο Γυμνάσιο της περιοχής

Δράση 4: Η Παγκόσμια Ημέρα κατά του Bullying

Η μέρα αυτή αποτελεί σημαντική ευκαιρία για να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και να προωθήσουμε τη σημασία του σεβασμού, της αποδοχής και της φιλίας. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις και δρώμενα που έχουν στόχο την καταπολέμηση του εκφοβισμού και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και θετικού σχολικού περιβάλλοντος, ενισχύοντας παράλληλα την έννοια του ενεργού πολίτη. Η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η αλληλεγγύη που αναπτύσσουν αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη, ο οποίος δεν μένει αμέτοχος σε κοινωνικά ζητήματα, αλλά δρα και επηρεάζει θετικά το περιβάλλον του. Η μέρα αυτή μας υπενθυμίζει ότι η καταπολέμηση του bullying είναι μια συλλογική προσπάθεια. Μέσα από τις δράσεις των παιδιών, το μήνυμα της φιλίας και της αποδοχής διαδίδεται σε ολόκληρη την κοινότητα, δημιουργώντας ένα μέλλον γεμάτο σεβασμό, κατανόηση και αλληλεγγύη.

Εικόνα 2 : Μηνύματα φιλίας, αποδοχής και σεβασμού



Δράση 5: Ημέρα Υγείας

Δράση 5: Η Παγκόσμια Ημέρα υγείας

Η Παγκόσμια Ημέρα Υγείας, που γιορτάζεται κάθε χρόνο στις 7 Απριλίου, αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για να ευαισθητοποιηθούμε γύρω από ζητήματα που αφορούν την υγεία, καθώς και να ενισχύσουμε τις δράσεις που προάγουν την ευημερία και την πρόληψη. Φέτος με αφορμή την ημέρα αυτή, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αναλάβουν μια πολύ σημαντική δράση, δημιουργώντας poster που επικεντρώνονται σε ασθένειες της καρδιάς και του αίματος, καθώς και τα προβλήματα υγείας που προκαλούν οι εξαρτήσεις. Μέσα από αυτήν τη δημιουργική διαδικασία, τα παιδιά όχι μόνο εξέφρασαν τις γνώσεις και τις ανησυχίες τους, αλλά και αποκτούν μεγαλύτερη συνείδηση σχετικά με την επίδραση των επιλογών τους στην υγεία τους. Για μια εβδομάδα πραγματοποιήθηκε ενημέρωση από το Κέντρο Υγείας για πρόληψη ασθενειών. οι μαθητές/τριες δημιούργησαν πόστερ για διάφορες μορφές ασθενειών. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις γνώσεις τους στο μάθημα της Χημείας και Βιολογίας, συνδυασμός θεωρίας και βιωματικής μάθησης, ενίσχυση της αυτοέκφρασης.

Δράση 5: Ημέρα Θεάτρου

Με αφορμή το πρόγραμμα αυτό οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στην παρουσίαση θεατρικής παράστασης με τίτλο 'Η αξία της ελευθερίας' στις 25 Μαρτίου. Η 25η Μαρτίου είναι μια ημέρα γεμάτη συναισθήματα, υπερηφάνειας και τιμής για την Ελλάδα. Δεν είναι μόνο μια γιορτή της εθνικής ανεξαρτησίας, αλλά και μια ημέρα αφιερωμένη στην ανάδειξη των ηρώων που αγωνίστηκαν για την ελευθερία, τη

δικαιοσύνη και την αξιοπρέπεια. Η διπλή γιορτή που συνδυάζει την επανάσταση του 1821 και τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου, μας καλεί να αναλογιστούμε τη σημασία της ελευθερίας και της ενότητας, αλλά και να αναδείξουμε τη συμμετοχή των νέων γενεών στην καλλιέργεια αυτών των αξιών.

Δράση 6: Δράση αγάπης και προσφοράς

Με οδηγό το μήνυμα της Ανάστασης και της Ελπίδας, θέλουμε να σταθούμε δίπλα σε όσους συνανθρώπους μας περνούν δύσκολες στιγμές.

Σε συνεργασία με την τοπική εκκλησία, οργανώθηκε η συλλογή τροφίμων μακράς διαρκείας, που θα προσφερθούν σε οικογένειες της κοινότητάς μας που δοκιμάζονται οικονομικά. Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν με ζήλο τη δράση, προωθώντας το μήνυμα της αγάπης, της κατανόησης και της κοινωνικής προσφοράς. Το φως της Ανάστασης έτσι θα φτάσει σε κάθε σπίτι και σε κάθε καρδιά. Ας γίνει η δράση μια αφορμή για να ανθίσουν η προσφορά, η αγάπη και η ανθρωπιά.

Εικόνα 3: Εικόνες από τις δράσεις στο σύνολό τους



Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης, το οποίο αποτύπωσε την ανταπόκριση, την κατανόηση και την προσωπική επίδραση των δράσεων. Οι ερωτήσεις κάλυπταν θεματικούς άξονες όπως η ενσυναίσθηση, η αξία της συνεργασίας, η αποτελεσματικότητα των μεθόδων (παιχνίδι, ζωγραφική, posters) και η πρόθεση συνέχισης παρόμοιων δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ευρύτατη θετική ανταπόκριση των μαθητών/ριών. Τα δεδομένα επιβεβαιώνουν την ουσιαστική συμβολή των δράσεων στην ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης, της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης στους/στις μαθητές/ριες. Οι συμμετέχοντες/ουσες δεν περιορίστηκαν στην παθητική κατανάλωση γνώσης, αλλά ενεπλάκησαν ενεργά, αποκομίζοντας σημαντικά παιδαγωγικά και ηθικά οφέλη. Η αναγνώριση της σημασίας της ενσυναίσθησης στις ανθρώπινες σχέσεις και η έντονη επιθυμία συνέχισης των βιωματικών μεθόδων επιβεβαιώνει την ανάγκη εδραίωσής τους στο σχολικό περιβάλλον.

Στο τέλος των δράσεων η γνώμη των μαθητών των τάξεων Α και Β είτε συμμετείχαν ή μη ενεργά στις δράσεις σε 10 βασικά ερωτήματα δίνεται συνολικά σε έναν πίνακα (3.1) συγκεντρωτικό παρακάτω:

Πίνακας 1: Ανατροφοδότηση

Θεματική Περιοχή	Ποσοστό Θετικής Αντίδρασης
Κατανόηση της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	64,1%
Συμβολή του παιχνιδιού στην κατανόηση	60,02%
Αξία της δημιουργικής έκφρασης (poster, ζωγραφική, παρουσιάσεις σε μορφή ταινίας ή ppt))	51,6%
Ενδιαφέρον συμμετοχής στην παράσταση της 25ης Μαρτίου	45,3%
Ανάπτυξη υπευθυνότητας και διάθεσης προσφοράς	68%
Αναγνώριση της σημασίας της ενσυναίσθησης στις ανθρώπινες σχέσεις	70,3%
Επιθυμία συνέχισης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στο μέλλον	64,8%

4. Συζήτηση

Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στα βιβλία και τις αίθουσες διδασκαλίας. Μπορεί να αποκτήσει μια πιο δυναμική και βιωματική διάσταση όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε δράσεις που τα φέρνουν σε επαφή με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα. Στην προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά γύρω από τα δικαιώματα του ανθρώπου, την ισότητα των φύλων και την καταπολέμηση της βίας οργανώθηκε μία σειρά από εκπαιδευτικές δράσεις με τίτλο "Μάθε, Παίξε, Μοίρασου" Παγκόσμιες ημέρες.

Οι δράσεις αυτές, που εντάσσονται στις Παγκόσμιες Ημέρες για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, τα Δικαιώματα των Ατόμων και κατά της Βίας κατά των Γυναικών και παιδιών, είχε σκοπό να προσφέρει στους μαθητές/τριες μια ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη και την προστασία των ατομικών δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτής της δράσης, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ομιλίες, βίντεο και εκπαιδευτικά υλικά που παρουσίαζαν τα δικαιώματα των ανθρώπων και τις συνέπειες των κοινωνικών ανισοτήτων.

Στη θεατρική παράσταση της 25ης Μαρτίου το μήνυμα ήταν πιο επίκαιρο από ποτέ. Η ελευθερία δεν είναι δεδομένη, αλλά αποτέλεσμα κοινών προσπαθειών και συλλογικής δράσης. Η συνεργασία και η αλληλεγγύη είναι οι βασικοί πυλώνες που πρέπει να στηρίζουν κάθε κοινωνία. Οι μαθητές/ριες, ως αυριανοί πολίτες, έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν την αξία της ενότητας και του κοινού σκοπού, να κατανοήσουν ότι η ελευθερία δεν μπορεί να επιτευχθεί μεμονωμένα, αλλά μόνο μέσα από τη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη.

Στο σχολείο στην διάρκεια της φετινής χρονιάς η δημιουργικότητα καλλιεργήθηκε με συνέπεια, φαντασία και πίστη στις δυνατότητες κάθε μαθητή. Με αφετηρία τις

Παγκόσμιες Ημέρες, διαμορφώθηκε ένας κύκλος ποιοτικών, πολυθεματικών και καινοτόμων δράσεων, οι οποίες προσέφεραν γόνιμο έδαφος για καλλιτεχνική έκφραση, συνεργασία και βιωματική μάθηση. Οι εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις στόχευσαν στην καλλιέργεια σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και της κοινωνικής απομόνωσης, καθώς και στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας των μαθητών/ριών. Το φετινό θέμα της Έκθεσης στις Πανελλήνιες Εξετάσεις 2025 – ‘Πώς προάγει το σχολείο τη δημιουργικότητα’ – δεν αποτέλεσε απλώς αντικείμενο γραπτής ανάπτυξης, αλλά έναν καθρέφτη της εκπαιδευτικής καθημερινότητας του Λυκείου..

Στο πλαίσιο της δράσης κατά της βίας κατά των γυναικών πραγματοποιήθηκε παρουσίαση στους χώρους του σχολείου μας, με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/ριών σχετικά με τα ζητήματα της “εφηβικής συνείδησης”. Η δράση πραγματοποιήθηκε υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού Ταρούση Α. σε συνεργασία με τη συνάδελφο Τσίγκα Μ. Οι μαθητές, ανταποκρινόμενοι με ενθουσιασμό, συμμετείχαν ενεργά δημιουργώντας έργα τέχνης, γράφοντας ποιήματα και συνθήματα, καθώς και υψώνοντας τα χέρια τους σε ένδειξη αλληλεγγύης. Με αυτόν τον τρόπο, εξέφρασαν τη συμπαράστασή τους στις γυναίκες θύματα βίας, δείχνοντας την αυξημένη ενσυναίσθηση και ευαισθησία που διαθέτουν.”

Εικόνα 4: Συνθήματα μαθητών/τριών



Στη δράση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι κάθε άνθρωπος έχει τον δικό του τρόπο να εκφράζεται και να επικοινωνεί, και ότι αυτό είναι κάτι που πρέπει να αγκαλιάζουν. Έμαθαν και τραγούδησαν κάλαντα στη νοηματική μεταφέροντας ένα ισχυρό μήνυμα αγάπης, αλληλεγγύης και ελπίδας για έναν πιο δίκαιο και συμπεριληπτικό κόσμο. Με έναν τόσο όμορφο και συμβολικό τρόπο, τα παιδιά γίνονται οι πρεσβευτές ενός κόσμου που δεν αποκλείει κανέναν. Δείχνουν ότι η επικοινωνία δεν γνωρίζει εμπόδια, όταν υπάρχει θέληση και κατανόηση. Η αγάπη είναι το κλειδί για της συμπερίληψης. Επίσης πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική εκδρομή των μαθητών στο Ολυμπιακό Μουσείο στη Θεσσαλονίκη αποτέλεσε μια αξέχαστη εμπειρία μάθησης, συναισθηματικής σύνδεσης και βαθιάς κατανόησης των ολυμπιακών ιδεών. Μέσα από την ξενάγηση, τα παιδιά γνώρισαν την ιστορία των Ολυμπιακών και Παραολυμπιακών Αγώνων, τις αξίες του αθλητισμού, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και το ‘ευ αγωνίζεσθαι’, ενώ

μέσα από βιωματικές δραστηριότητες είχαν τη μοναδική ευκαιρία να δοκιμάσουν παραολυμπιακά αθλήματα.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους στη Θεσσαλονίκη, οι μαθητές/ριες μετακινήθηκαν με το σύγχρονο μέσο του μετρό.

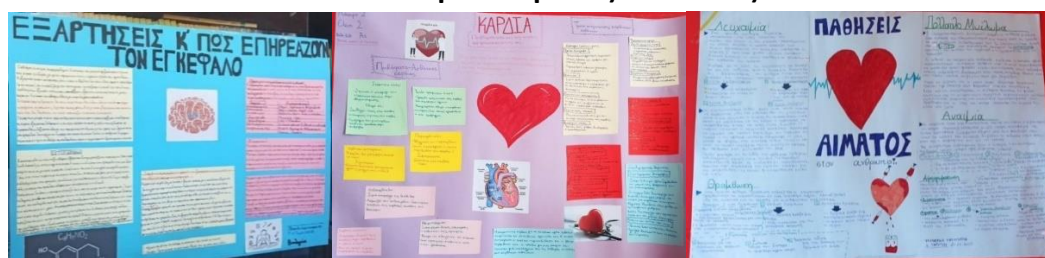
Εικόνα 5: Επίσκεψη στο μετρό Θεσσαλονίκης



Μέσα στο μετρό, οι μαθητές/ριες παρατήρησαν και συζήτησαν για τους τρόπους προσβασιμότητας που προσφέρει το μέσο αυτό στα άτομα με κινητικές δυσκολίες, αναγνωρίζοντας την αξία της ισότητας και της δυνατότητας όλων να συμμετέχουν ισότιμα στην καθημερινότητα.

Στο πλαίσιο αυτών των δράσεων για την ημέρα της υγείας χρειάστηκε η συνδρομή υπευθύνων από την ιατρική κοινότητα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, με στόχο την ενημέρωση των μαθητών/ριών και την ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού σε θέματα Δημόσιας Υγείας, το Κέντρο Υγείας προσέφερε μια σημαντική παρουσίαση κατά του καπνίσματος, αναδεικνύοντας τις βλαβερές συνέπειες αυτής της συνήθειας. Οι μαθητές/ριες ενημερώθηκαν για τα άμεσα και μακροπρόθεσμα προβλήματα υγείας που προκαλεί το κάπνισμα, όπως ο καρκίνος του πνεύμονα, οι καρδιοαγγειακές παθήσεις και οι αναπνευστικές διαταραχές.

Εικόνα 6: poster για τις ασθένειες



Η δράση αυτή ενισχύει την ιδέα ότι η υγεία είναι αποτέλεσμα των επιλογών που κάνουμε στην καθημερινότητά μας και ότι η πρόληψη είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να προστατεύσουμε τον οργανισμό μας καθώς 'νους υγιείς εν σώματι υγιή'. Μέσα από τη δημιουργία poster και τη συμμετοχή τους σε ενημερωτικές δράσεις, τα παιδιά έμαθαν να αναγνωρίζουν τους κινδύνους που εγκυμονούν οι ανθυγιεινές συνήθειες και να προάγουν την υγιεινή ζωή στην κοινότητά τους.

Ακόμη με αφορμή τις Άγιες Ημέρες του Πάσχα και ιδιαίτερα τη συγκινητική περίοδο των Παθών του Κυρίου, οι μαθητές/ριες μας αποφάσισαν να δείξουν

έμπρακτα την ενσυναίσθησή τους και την αγάπη προς τον συνάνθρωπο μέσα από μια δράση αλληλεγγύης. Η διαδικασία αυτή αγκαλιάστηκε ζεστά από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα με κορύφωση την συλλογή και προσφορά ειδών σε συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες.

Η συμμετοχή των μαθητών στις εορταστικές εκδηλώσεις είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς εκπροσωπούν τη συνέχεια και την ανανέωση της παράδοσης. Μέσα από τις γιορτές, τα τραγούδια, τους χορούς και τις παραστάσεις, οι μαθητές δεν απλά γιορτάζουν, αλλά και αναλαμβάνουν το βάρος της κληρονομιάς, ενσωματώνοντας τις ιστορικές στιγμές στις ψυχές τους. Η παρουσία τους στους εορτασμούς δίνει ζωή στις αξίες που διαμόρφωσαν την ταυτότητά μας ως έθνος και ενισχύει την ανάγκη για ελευθερία και συνεργασία. Ευχαριστούμε θερμά τον πολιτιστικό σύλλογο για την προσφορά του (παραδοσιακές φορεσιές) και την άμεση ανταπόκρισή του.

5. Επίλογος

Η εμπειρία των δράσεων στις Παγκόσμιες Ημέρες επιβεβαιώνει ότι η εκπαίδευση μπορεί και οφείλει να καλλιεργεί πολίτες με αίσθηση κοινωνικής ευθύνης, βαθιά ανθρωπιά και ενεργή συμμετοχή. Η επιλογή θέματος στις Πανελλήνιες εξετάσεις επιβεβαιώνει πως η δημιουργικότητα δεν είναι περιθωριακή δεξιότητα, αλλά ο πυρήνας ενός σχολείου που απευθύνεται σε ανθρώπους με φαντασία, συναισθηματική νοημοσύνη και δυνατότητα να αλλάξουν τον κόσμο. Το ταξίδι συνεχίζεται με ακόμα μεγαλύτερη έμπνευση.

Η κορύφωση της δράσης ήρθε με τη συμμετοχή 45 μαθητών/τριων στην εθνική γιορτή της 25ης Μαρτίου. Οι μαθητές τίμησαν την μνήμη των ηρώων του 1821 και ανέδειξαν το μήνυμα της ελευθερίας και της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτή η συμμετοχή ήταν ένα ισχυρό σύμβολο ότι τα παιδιά δεν είναι απλοί παρατηρητές της κοινωνίας, αλλά ενεργοί πολίτες που διεκδικούν τα δικαιώματά τους και επιθυμούν να προσφέρουν στην κοινωνία με κάθε τρόπο.

Η δράση "Μάθε, Παίξε, Μοιράσου" είχε μια μεγάλη επιτυχία, αφού τα παιδιά έμαθαν να εκφράζονται, να συνεργάζονται και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Ενίσχυσαν την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης κάνοντας ένα μεγάλο βήμα προς την κατανόηση του κόσμου γύρω τους, ενώ ταυτόχρονα διαδόθηκε ένα σημαντικό μήνυμα σε άλλες σχολικές κοινότητες. Η δύναμη της εκπαίδευσης, η συνεργασία και η δημιουργικότητα μπορεί να φέρει θετικές αλλαγές και να συμβάλει σε έναν πιο δίκαιο και ισότιμο κόσμο για όλους.

Τέλος, η υιοθέτηση βιωματικών μεθόδων μάθησης και η διαθεματική προσέγγιση επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας στην εμβάθυνση της γνώσης και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Συνολικά, το πρόγραμμα κατάφερε να μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία σε μία ζωντανή και ενεργή εμπειρία, προωθώντας την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και την καλλιέργεια της κοινωνικής τους συνείδησης.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την πληροφορικό Εύη Μήτσου για την υλική υποστήριξη μέσω των υπολογιστών συσκευών για την διεργασία των ερωτηματολογίων και την φυσικό Μάγδα Τσίγκα ως μέλη της ομάδας υλοποίησης προγράμματος. Επίσης τις φιλολόγους Μαρία Καρδαρά και Μαρία Κισσανδράκη για την βοήθεια τους στην πραγματοποίηση της παράστασης και όλων των υπολοίπων συναδέλφων για την ηθική υποστήριξη

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται επίσης στη Διεύθυνση της σχολικής μας μονάδας για τη συνεχή υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση που παρείχε σε κάθε στάδιο της προετοιμασίας και υλοποίησης.

Βιβλιογραφία

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London: Cassell.
- Gardner, H. (2006). *Πολλαπλή νοημοσύνη* (μτφρ. Ν. Πουρναρά). Εκδ. Πουρναράς
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College Record.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). *Interpretative Phenomenological Analysis*. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (2nd ed.). London: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Los Angeles: Sage.

Ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών μέσω ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης σε πλατφόρμα Moodle

Χρυσάνθη Γιομέλου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια καινοτόμο επιμορφωτική δράση που υλοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Χίου, με στόχο την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στην πλατφόρμα Moodle. Αρχικά, αξιοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών, το οποίο ανέδειξε ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε εργαλεία δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, διαδραστικών δραστηριοτήτων και εφαρμογών ψηφιακής ασφάλειας. Σχεδιάστηκαν πέντε θεματικές ενότητες, οι οποίες περιλάμβαναν θεωρητικό υλικό, εκπαιδευτικά βίντεο, quiz αυτοαξιολόγησης, πρακτικές εργασίες και ασύγχρονη συμμετοχή σε forum. Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου ασύγχρονα, προσφέροντας ευελιξία και προσαρμογή στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η δράση αξιολογήθηκε μέσω ερωτηματολογίου και ανάλυσης των συμμετοχών, με θετικά αποτελέσματα ως προς τη χρηστικότητα, την παιδαγωγική αξία και την ανταπόκριση των συμμετεχόντων.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακές δεξιότητες, Moodle, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ασύγχρονη μάθηση, καινοτόμες πρακτικές

0. Εισαγωγή

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο σχολικό περιβάλλον έχει διαφοροποιήσει τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, επιβάλλοντας την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Καραλής, 2011). Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, ειδικά σε περιβάλλοντα όπως η πλατφόρμα Moodle, μπορεί να καλύψει αποτελεσματικά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας και των νησιών, όπου οι ευκαιρίες διά ζώσης επιμόρφωσης είναι περιορισμένες (Dougiamas & Taylor, 2003).

Ένα Δημοτικό Σχολείο της Χίου, ανταποκρινόμενο σε αυτές τις ανάγκες, σχεδίασε και υλοποίησε μια επιμορφωτική δράση, αξιοποιώντας την πλατφόρμα Moodle για την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του, αλλά και για τη δημιουργία μιας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας που θα ενισχύσει τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη σχολική πράξη έχει μετασηματίσει το τοπίο της διδασκαλίας και της μάθησης τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Πλέον οι ψηφιακές τεχνολογίες δεν λειτουργούν ως συμπληρωματικά εργαλεία, αλλά ως βασικό συστατικό της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενσωματωμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις διδακτικές πρακτικές. Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη ενός σχολείου ανοιχτού στις καινοτομίες και στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης (Καραλής, 2011).

Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τις βασικές αρχές της ψηφιακής εγγραμματοσύνης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατέχουν γνώσεις και δεξιότητες τόσο για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ όσο και για την ασφαλή χρήση τους. Παράλληλα, η διαρκής εξέλιξη των εργαλείων και των πλατφορμών, όπως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, οι διαδραστικές εφαρμογές και τα προγράμματα δημιουργίας ψηφιακού υλικού, επιβάλλουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Τσιμπουκλή & Ξωχέλλης, 2019).

Η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων υπογραμμίζει ότι οι επιμορφούμενοι ενήλικες, όπως οι εκπαιδευτικοί, μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν η επιμόρφωση είναι συνδεδεμένη με τις πραγματικές τους ανάγκες, προσαρμόζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές τους συνθήκες και προσφέρει άμεση εφαρμοσιμότητα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον (Brookfield, 2013). Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση εξυπηρετεί ιδανικά αυτές τις συνθήκες, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να διαχειρίζονται τον χρόνο και τον ρυθμό μάθησης σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και να εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες που έχουν ουσιαστική χρησιμότητα.

Η έννοια της διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας (online learning community) διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη δια βίου εκπαίδευση και στις σύγχρονες προσεγγίσεις επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Wenger (1998), οι κοινότητες πρακτικής ενισχύουν τη μάθηση μέσω της ανταλλαγής εμπειριών, της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και της από κοινού δημιουργίας γνώσης. Το Moodle, ως ψηφιακή πλατφόρμα ανοιχτού λογισμικού, υποστηρίζει τη δημιουργία τέτοιων κοινοτήτων, παρέχοντας λειτουργίες για διαμοιρασμό περιεχομένου, συζητήσεις, συνεργατικά projects και διαρκή παρακολούθηση της προόδου (Dougiannas & Taylor, 2003).

Σε ελληνικές εφαρμογές, το Moodle αξιοποιείται ευρέως σε πανεπιστημιακά και σχολικά επιμορφωτικά προγράμματα, αποδεικνύοντας τη λειτουργικότητά του ως εργαλείο ασύγχρονης εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι επιμορφώσεις που υλοποιούνται σε περιβάλλον Moodle αυξάνουν την εμπλοκή των συμμετεχόντων, ενισχύουν την εκπαιδευτική αυτοπεποίθηση και βελτιώνουν τη συνεργατική διάθεση των εκπαιδευτικών (Παπαδόπουλος κ.ά., 2017).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακής ασφάλειας, αφού οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα, εργάζονται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα και καλούνται να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σε υπεύθυνη ψηφιακή συμπεριφορά. Σύμφωνα με το DigCompEdu (European Commission, 2017), οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν βασικές και προχωρημένες δεξιότητες στην προστασία δεδομένων, στην κυβερνοασφάλεια και στη δεοντολογική χρήση του διαδικτύου. Ενότητες επιμόρφωσης που σχεδιάζονται με βάση αυτές τις ανάγκες ενισχύουν την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν ένα ασφαλές και ποιοτικό ψηφιακό περιβάλλον μάθησης.

Τέλος, η χρήση καινοτόμων εργαλείων όπως το Canva για δημιουργία γραφικού υλικού, τα παιχνίδια Kahoot και Wordwall για τη δημιουργία διαδραστικών δραστηριοτήτων και οι εφαρμογές Google Workspace για την οργάνωση και διαχείριση μαθημάτων, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία και να ενισχύσουν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση. Η πρακτική εκπαίδευση σε αυτά τα εργαλεία και η ανταλλαγή καλών πρακτικών σε ψηφιακές κοινότητες βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και υποστηρίζουν τη βιωματική μάθηση (Gee, 2007).

Συνεπώς, η ανάπτυξη οργανωμένων επιμορφωτικών δράσεων σε περιβάλλον Moodle, με συνδυασμό θεωρητικού και πρακτικού περιεχομένου, διαδραστικών δραστηριοτήτων και συνεργατικής μάθησης, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα αναβάθμισης της εκπαιδευτικής πράξης και ενδυνάμωσης του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

2. Μεθοδολογία

Η επιμόρφωση σχεδιάστηκε ακολουθώντας τη μεθοδολογία σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων, βασισμένη στις αρχές της ενεργητικής μάθησης, της ευελιξίας και της προσαρμογής στις ανάγκες των συμμετεχόντων (Καραλής, 2011· Brookfield, 2013).

2.1 Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ανώνυμη ηλεκτρονική έρευνα ανίχνευσης αναγκών μέσω Google Forms. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε ώστε να καταγράφει:

- δημογραφικά δεδομένα (έτη υπηρεσίας, εμπειρία στις ΤΠΕ)
- αυτοαξιολόγηση ψηφιακών δεξιοτήτων (5βάθμια κλίμακα)
- προτιμήσεις θεματικών ενοτήτων (πολλαπλής επιλογής)
- προτεινόμενα εργαλεία/πλατφόρμες
- διαθεσιμότητα και προτίμηση ασύγχρονης ή σύγχρονης επιμόρφωσης
- ανοικτές ερωτήσεις για σχόλια και προτάσεις

Η ανάλυση των 16 απαντήσεων έγινε ποσοτικά (στατιστικά περιγραφικά) και ποιοτικά (κατηγοριοποίηση ανοικτών απαντήσεων).

- ✓ Το 81% ζήτησε εξοικείωση με τα εργαλεία Google,

- ✓ το 75% εκπαιδευτικά παιχνίδια,
- ✓ το 69% Canva,
- ✓ ενώ το 56% ψηφιακή ασφάλεια.

2.2 Οργάνωση και σχεδίαση της επιμόρφωσης

Με βάση τα αποτελέσματα, σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων σε πλατφόρμα Moodle, οργανωμένο σε πέντε θεματικές ενότητες:

- Ενότητα 1: Γνωριμία με το Moodle
- Ενότητα 2: Εκμάθηση βασικών εργαλείων Google
- Ενότητα 3: Εκπαιδευτικά Παιχνίδια (Kahoot, Wordwall)
- Ενότητα 4: Δημιουργία γραφικού υλικού με Canva
- Ενότητα 5: Ψηφιακή ασφάλεια και δεοντολογία

Η κάθε ενότητα περιλάμβανε:

- Θεωρητικό υλικό σε PDF και SCORM packages
- Εκπαιδευτικά βίντεο με πρακτικές οδηγίες (screen recording & παρουσιάσεις)
- Quiz αυτοαξιολόγησης με πολλαπλής επιλογής και αντιστοίχισης
- Πρακτική εργασία αξιοποίησης εργαλείου σε προσωπικό σενάριο διδασκαλίας
- Forum συζητήσεων για ερωτήσεις, ανταλλαγή ιδεών και καλή πρακτική

2.3 Εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία

Το περιεχόμενο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες του σχολείου, προσαρμοσμένο στην καθημερινή διδακτική πράξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα βασικά εργαλεία:

- Google Docs, Slides, Forms
- Kahoot, Wordwall
- Canva για δημιουργία αφισών, ψηφιακών καρτών, infographics
- SafeYou & Hellenic Data Protection Authority για ψηφιακή ασφάλεια

2.4 Αξιολόγηση της επιμόρφωσης

Η αξιολόγηση έγινε διαμορφωτικά (μέσω quiz και forum) και συνολικά, με ανώνυμο τελικό ερωτηματολόγιο Google Forms που περιλάμβανε:

- Αυτοαξιολόγηση δεξιοτήτων πριν και μετά την επιμόρφωση (μέθοδος προ-μετα)
- Αξιολόγηση της χρηστικότητας του υλικού
- Αξιολόγηση της πλατφόρμας Moodle
- Εντοπισμό θετικών και αδύναμων σημείων
- Προτάσεις για συνέχιση και νέες θεματικές

2.5 Ανάλυση δεδομένων

Οι ποσοτικές απαντήσεις αναλύθηκαν με στατιστικά περιγραφικά (μέσος όρος, ποσοστά) μέσω Google Sheets. Οι ανοικτές απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά (θετική εμπειρία, προτάσεις βελτίωσης, προτάσεις διάχυσης).

Η σύγκριση των αυτοαξιολογήσεων πριν και μετά κατέδειξε σημαντική βελτίωση, ιδίως στις θεματικές εκπαιδευτικών παιχνιδιών και Canva.

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση της συμμετοχής και της αξιολόγησης της επιμόρφωσης πραγματοποιήθηκε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, μέσω της καταγραφής της παρουσίας στις ενότητες της πλατφόρμας, της συμμετοχής στα forum και των απαντήσεων στο τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.

3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Από το σύνολο των 16 εκπαιδευτικών:

- ✓ Το 95% ολοκλήρωσε τουλάχιστον τέσσερις από τις πέντε θεματικές ενότητες.
- ✓ Το 90% συμμετείχε σε forum ανταλλαγής εμπειριών.
- ✓ Το 87% ολοκλήρωσε επιτυχώς τα quiz αξιολόγησης.
- ✓ Το 100% συμμετείχε στην ενότητα «Εκπαιδευτικά Παιχνίδια», ενώ το 93% στην ενότητα «Canva».
- ✓ Το 85% θεώρησε το υλικό άμεσα εφαρμόσιμο στην καθημερινή διδακτική πρακτική.
- ✓ Το 90% ζήτησε τη συνέχιση της πλατφόρμας με νέες θεματικές.

Πίνακας 1: Ολοκλήρωση επιμόρφωσης ανά θεματική ενότητα

Θεματική ενότητα	Συμμετοχή (%)
Γνωριμία με το Moodle	95%
Εκμάθηση εργαλείων Google	93%
Εκπαιδευτικά παιχνίδια	100%
Δημιουργία υλικού στο Canva	93%
Ψηφιακή ασφάλεια και δεοντολογία	87%

3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι:

- η ασύγχρονη μορφή τους διευκόλυνε σημαντικά.
- οι ενότητες ήταν εύστοχες και προσαρμοσμένες στις πραγματικές ανάγκες.
- το Canva και το Wordwall αποτέλεσαν τα εργαλεία με την πιο άμεση εφαρμογή στη διδασκαλία.

- το forum τους έδωσε τη δυνατότητα να ανταλλάξουν ιδέες και να συνεργαστούν.

Οι συμμετέχοντες πρότειναν:

- επέκταση της δράσης σε διασχολικό επίπεδο.
- εμπλουτισμό με νέες ενότητες, όπως δημιουργία εκπαιδευτικών podcast και video tutorials.
- καθιέρωση του προγράμματος σε ετήσια βάση.

4. Συζήτηση

Η εμπειρία από την υλοποίηση της δράσης κατέδειξε ότι η ασύγχρονη επιμόρφωση σε πλατφόρμα Moodle αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική και ευέλικτη επιλογή επαγγελματικής ανάπτυξης, ειδικά για σχολικές μονάδες νησιωτικών περιοχών, όπου οι δυνατότητες για δια ζώσης συμμετοχή σε επιμορφώσεις είναι περιορισμένες.

Η μεγάλη συμμετοχή και η θετική αποτίμηση από τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνουν τη χρησιμότητα του περιεχομένου και τη λειτουργικότητα της πλατφόρμας. Η επιλογή θεματικών με πρακτικό προσανατολισμό και σύνδεση με τη διδακτική πράξη αύξησε τη δέσμευση των συμμετεχόντων, ενώ η αξιοποίηση εργαλείων όπως το Wordwall και το Canva προκάλεσε ενθουσιασμό για την εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων στη διδασκαλία.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί η λειτουργία του forum, όπου οι εκπαιδευτικοί αντάλλαξαν καλές πρακτικές, προτείνοντας δραστηριότητες και συνεργατικές δράσεις, γεγονός που ενισχύει τη δυναμική δημιουργίας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας (Καραλής, 2011).

Σημαντική ήταν επίσης η συμβολή της ενότητας για την ψηφιακή ασφάλεια, καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατανόησαν την ανάγκη προστασίας προσωπικών δεδομένων και ασφαλούς διαχείρισης εκπαιδευτικού υλικού. Η συμμετοχή όλων στην παρουσίαση της δράσης μέσω αφίσας στη διημερίδα ενίσχυσε το αίσθημα συμμετοχής και επαγγελματικής αναγνώρισης.

5 Επίλογος

Η επιμορφωτική δράση που υλοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Χίου συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και δημιούργησε μία οργανωμένη διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα. Η επιλογή της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης μέσω της πλατφόρμας Moodle αποδείχθηκε αποτελεσματική, καθώς οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το υλικό με ευελιξία και να εφαρμόσουν άμεσα τις γνώσεις τους στη σχολική τάξη.

Η δράση ανέδειξε τη σημασία της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αφού η αρχική ανίχνευση αναγκών καθόρισε το περιεχόμενο των ενοτήτων, γεγονός που οδήγησε σε υψηλή συμμετοχή και θετική αποτίμηση. Παράλληλα, η δημιουργία διαδικτυακού

forum ανταλλαγής εμπειριών ενίσχυσε την επαγγελματική επικοινωνία και τη συνεργατική κουλτούρα εντός της σχολικής μονάδας.

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων για συνέχιση της δράσης, εμπλουτισμό με νέες θεματικές και διασχολική εφαρμογή επιβεβαιώνουν τη δυναμική του εγχειρήματος.

Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει:

- ✓ τον εμπλουτισμό της πλατφόρμας με νέες ενότητες, όπως η δημιουργία podcast, η επεξεργασία εκπαιδευτικών video και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας.
- ✓ την παροχή πιστοποιητικών συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς.
- ✓ τη διασχολική διάχυση του εγχειρήματος μέσω συνεργασιών με άλλα σχολεία της Χίου και γειτονικών νησιών.

Η εμπειρία κατέδειξε ότι όταν οι επιμορφώσεις είναι στοχευμένες, πρακτικές και εύελικτες, μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και αναβάθμισης της διδακτικής διαδικασίας στο σύγχρονο ψηφιακό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey-Bass.
- Dougiamas, M. & Taylor, P. (2003). Moodle: Using learning communities to create an open source course management system. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 171–178). AACE.
- European Commission. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Καραλής, Θ. (2011). *Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών*. Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Ι., Κοκκίνου, Ε. & Σπυρόπουλος, Γ. (2017). Η συμβολή του Moodle στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σσ. 345–356).
- Τσιμπουκλή, Α. & Ξωχέλλης, Π. (2019). Επιμορφωτικές προτεραιότητες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις ΤΠΕ. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, 11, 93–109.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Εφαρμόζοντας καλές πρακτικές σε πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με θέμα την ενσυναίσθηση

Αναστασία Αρδίτσογλου

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από έντονα φαινόμενα βίας, αποκλεισμού, ρατσισμού και σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που επιβάλλει τη διαρκή εκπαίδευση των παιδιών σε θέματα που αφορούν την ενσυναίσθηση. Με στόχο την ευαισθητοποίηση της μαθητικής κοινότητας σε θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, την αποδοχή, τον εθελοντισμό και την κοινωνική συνοχή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο σχολείο μας, το 1^ο ΕΠΑ.Λ Έδεσσας, πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με θέμα την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά σε δράσεις που αφορούν την αναπηρία, την προσφορά σε οικονομικά ευάλωτες ομάδες, τον σχολικό εκφοβισμό, τη διαχείριση απορριμμάτων. Μέσα από τις διάφορες δράσεις που υλοποιήθηκαν, τα παιδιά προσέγγισαν με βιωματικό τρόπο και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, τη βία, την αλληλεγγύη, τον εθελοντισμό, την προστασία του περιβάλλοντος. Παράλληλα καλλιεργήθηκαν και επιπλέον δεξιότητες όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ομαδοσυνεργατικότητα, η επικοινωνία, ο σεβασμός στον άλλο και στην γνώμη του, η αλληλοβοήθεια. Τα παιδιά συμμετείχαν με διάθεση και ενθουσιασμό. Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στις διάφορες δράσεις που υλοποιήθηκαν. Αναλυτικά αναφέρονται ποιοι ήταν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, οι τρόποι υλοποίησής τους, τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι τρόποι διάχυσής τους.

Λέξεις-κλειδιά: ενσυναίσθηση, διαφορετικότητα, εθελοντισμός, σχολικός εκφοβισμός

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ενσυναίσθηση, ως ψυχοκοινωνική ικανότητα, περιγράφεται ως η δυνατότητα κατανόησης και ανταπόκρισης με κατάλληλο τρόπο στα συναισθήματα και τις σκέψεις άλλων ανθρώπων (Batson, 2011). Στην εκπαιδευτική διαδικασία η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός θετικού, υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, συμβάλλει ουσιαστικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας ποικίλες διαστάσεις της σχολικής ζωής και μάθησης.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης είναι ότι ενισχύει τις θετικές κοινωνικές σχέσεις. Οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τον τρόπο σκέψης των άλλων παιδιών, να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να

διαμορφώνουν σχέσεις βασισμένες στον σεβασμό και την αλληλοκατανόηση (Van Ryzin, 2019). Αυτή η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ενισχύει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας και μειώνει τις συγκρούσεις.

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση παίζει καταλυτικό ρόλο στην πρόληψη και μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Έρευνες έχουν δείξει ότι άτομα με ενσυναίσθηση είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού και συχνότερα αναλαμβάνουν τον ρόλο του υπερασπιστή των θυμάτων (Deng et al., 2021). Η αναγνώριση και κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου λειτουργεί αποτρεπτικά προς επιθετικές συμπεριφορές ή συμπεριφορές που προκαλούν αποκλεισμό και απομόνωση.

Η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση, η αυτεπίγνωση και η διαχείριση σχέσεων (Goleman, 1995). Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων βοηθά τους μαθητές/τριες να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος και τις δυσκολίες της σχολικής ζωής, ενισχύοντας τόσο την ψυχική τους ανθεκτικότητα όσο και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Η θετική συσχέτιση της ενσυναίσθησης με τη σχολική επίδοση είναι επίσης τεκμηριωμένη. Προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL), τα οποία ενσωματώνουν δραστηριότητες που προωθούν την ενσυναίσθηση, έχουν συσχετιστεί με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και αυξημένο ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία. Τα παιδιά αποκτούν ισχυρότερο κίνητρο για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων με συνεργατικό και δημιουργικό τρόπο. Τα προγράμματα SEL, που προωθούν την ενσυναίσθηση, συχνά περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως ο διάλογος, η συνεργατική μάθηση, η επίλυση συγκρούσεων και η ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα, τα οποία ενισχύουν το συναισθηματικό και κοινωνικό γίνεσθαι των παιδιών (Berkowitz et al., 2023).

Παράλληλα, η ενσυναίσθηση συνδέεται με την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών. Ένα σχολικό περιβάλλον που την καλλιεργεί παρέχει συναισθηματική ασφάλεια, μειώνοντας την απομόνωση και τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (José et al., 2012). Τα παιδιά που αισθάνονται ότι τους καταλαβαίνουν και τους σέβονται αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ψυχική ευεξία.

Ένα ακόμη κρίσιμο πλεονέκτημα είναι η ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας. Η ενσυναίσθηση προάγει την ηθική ευαισθησία και τη διάθεση για κοινωνική προσφορά, ενισχύοντας τη συνείδηση του «παγκόσμιου πολίτη». Μαθητές/τριες που εκτίθενται σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανισότητας και περιβαλλοντικής ευαισθησίας είναι πιο πιθανό να επιδείξουν ενεργό κοινωνική συμμετοχή (UNESCO, 2023).

Η συστηματική καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, το οποίο ενισχύει συνολικά τη λειτουργία του σχολείου. Εκπαιδευτικοί που υλοποιούν σχετικά προγράμματα

ενισχύουν την εμπιστοσύνη και την ανοιχτή επικοινωνία στην τάξη (Jennings et al., 2009), ενδυναμώνοντας την παιδαγωγική σχέση και προάγοντας ένα πλαίσιο ασφάλειας και μάθησης.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης, τα παιδιά μαθαίνουν την ενσυναίσθηση μέσω παρατήρησης, μίμησης και βιωματικής συμμετοχής σε καταστάσεις που απαιτούν κοινωνική κατανόηση και συνεργασία (Bandura, 1977). Η ενεργή εμπλοκή σε κοινωνικές δραστηριότητες και εθελοντισμό αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες που τα φέρνουν σε επαφή με την πραγματικότητα των άλλων και ενισχύουν το αίσθημα της κοινωνικής τους ευθύνης (Eisenberg et al., 2014). Η συμμετοχή σε δράσεις που προωθούν τη συμπερίληψη και τη βοήθεια προς ευάλωτες ομάδες επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν έμπρακτα τις αξίες της αλληλοκατανόησης, του σεβασμού και της αλληλοβοήθειας (Llorent et al., 2024). Η ενεργός εμπλοκή των παιδιών βοηθάει στην εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών (Kolb, 1984). Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδη ικανότητα για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και την προαγωγή μιας ανθρωποκεντρικής και δημοκρατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αναλύει την εφαρμογή ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων με κεντρικό θέμα την ενσυναίσθηση, το οποίο υλοποιήθηκε σε σχολικό περιβάλλον με μαθητές/μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μαθητές/τριες ΕΠΑΛ. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί Αρδίτσογλου Αναστασία, χημικός και η Σταυροπούλου Βαρβάρα, φιλόλογος (ΕΑΕ). Οι δράσεις που επιλέχθηκαν ενσωμάτωναν βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές όπως συζητήσεις, καλλιτεχνικές δημιουργίες, συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις, σε δράσεις προσφοράς.

Η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης βασίστηκε σε ποιοτική προσέγγιση, περιλαμβάνοντας περιγραφική παρουσίαση των δράσεων και ανάλυση των αποτελεσμάτων με στόχο την ανάδειξη των καλών πρακτικών και των επιδράσεων στη σχολική και γενικότερα στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

2.1 Συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές/τριες της Γ' τάξης ΕΠΑΛ με ίσο περίπου αριθμό αγοριών και κοριτσιών. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική.

2.2 Περιγραφή των δράσεων

Το πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων περιλάμβανε αρχικά συναντήσεις συζήτησης με θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της ενσυναίσθησης, ανάπτυξης της επικοινωνίας, αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε βιωματικές και

ομαδοσυνεργατικές δράσεις. Σκοπός ήταν να κατανοήσουν αλλά κυρίως να καλλιεργήσουν με πρακτικό τρόπο έννοιες όπως τον εθελοντισμό, την προσφορά, την αποδοχή, την προστασία του περιβάλλοντος και γενικότερα την ενσυναίσθηση. Υλοποιήθηκε μια πληθώρα δράσεων.

Μια πρώτη δράση αφορούσε τα άτομα με αναπηρία. Προηγήθηκε συζήτηση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα. Συναποφασίστηκε με τους μαθητές/τις μαθήτριες η συμμετοχή τους σε δράσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία, στις 3 Δεκεμβρίου 2024. Τα παιδιά κλήθηκαν να εκφραστούν μέσω της τέχνης για το εν λόγω θέμα. Χρησιμοποίησαν ως μέσο τη ζωγραφική, την ποίηση και τον γραπτό λόγο και έφτιαξαν ζωγραφιές, ποίημα και πεζό κείμενο. Τα έργα τους αποτέλεσαν υλικό για την δημιουργία αφισών που αναρτήθηκαν στην είσοδο του σχολείου μας. Επίσης, το υλικό αυτό στάλθηκε ηλεκτρονικά στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού προκειμένου να συμπεριληφθεί σε βίντεο ευαισθητοποίησης των μαθητών και του γενικότερου κοινού σε ζητήματα που αφορούν στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Επιπλέον, οι μαθητές συμμετείχαν σε δράση που διοργάνωσε ο Δήμος της πόλης μας, με τίτλο «Το Ποτάμι της Μοναδικότητας» και αφορούσε μια γιορτή με γνώμονα την συμπερίληψη, την αποδοχή της διαφορετικότητας και αναγνώρισης της μοναδικότητας των ατόμων. Ακολούθησε αναστοχασμός, προβληματισμός, αναγνώριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινότητά τους, αναγνώριση ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και έχει τη δική του αξία και δυναμική.

Στο πλαίσιο της ίδιας δράσης που αφορούσε τα άτομα με αναπηρία, μαθητές επισκέφτηκαν το Παραγωγικό Εργαστήρι Ατόμων με Αναπηρία της πόλης μας, στο οποίο απασχολούνται με δημιουργικό τρόπο ενήλικα άτομα με αναπηρίες. Εκεί είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν αυτούς τους ανθρώπους και να συνεργαστούν μαζί τους στο πλαίσιο δημιουργικών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, επειδή η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε πριν το Πάσχα, τα παιδιά συνεργάστηκαν προκειμένου να κατασκευάσουν πασχαλινές λαμπάδες. Η κοινή συμμετοχή και η άμεση αλληλεπίδραση ενίσχυσαν την αποδοχή της διαφορετικότητας, την κατανόηση της ισότητας και της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου, καθώς με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ο σεβασμός στον συνάνθρωπο. Μέσα από τη χαρά της συνεργασίας, αναπτύχθηκαν δεσμοί, δώσαμε υπόσχεση και για άλλες συνεργασίες ενώ προωθήθηκε και η έννοια της κοινωνικής συμπερίληψης.

Μία ακόμα δράση που υλοποιήθηκε αφορούσε το συσσίτιο της Ιεράς Μητρόπολης της πόλης μας. Τα παιδιά οργάνωσαν κατά κάποιο τρόπο μια καμπάνια αλληλεγγύης. Πρώτο μέλημα ήταν η συγκέντρωση τροφίμων και ειδών πρώτης ανάγκης για διάθεσή τους σε συνανθρώπους μας που τα έχουν ανάγκη. Ακολούθησε η επίσκεψη στο χώρο του συσσιτίου. Τα παιδιά ενημερώθηκαν με ενδιαφέρον για την προσφορά της δομής σε ανθρώπους οικονομικά και κοινωνικά ευάλωτους ή σε ανθρώπους που δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν. Κουβέντιασαν με τους συνανθρώπους μας, που

απασχολούνται στο συσσίτιο εθελοντικά και αφιλοκερδώς, σεβόμενοι την ανωνυμία των ανθρώπων που εξυπηρετούν. Τα παιδιά βοήθησαν στην τακτοποίηση των τροφίμων, στην προετοιμασία του φαγητού και τελικά στην συσκευασία του. Η όλη δράση ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική. Καλλιεργήθηκε η κοινωνική ευθύνη. Οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν ότι ο εθελοντισμός και η προσφορά μπορούν να δημιουργήσουν μια αλυσίδα ανθρωπισμού και να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες διατήρησης και ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής.

Η επίσκεψη στο συσσίτιο είχε κάποιες επιπλέον προεκτάσεις που αφορούσαν την διαχείριση των απορριμμάτων. Το να μαγειρεύει κανείς καθημερινά για τόσα πολλά άτομα σημαίνει ότι προκύπτουν και πολλά απορρίμματα, π.χ. οργανικά απορρίμματα, χάρτινες, πλαστικές και μεταλλικές συσκευασίες. Οι υπεύθυνοι του συσσιτίου διαχειρίζονται τα απορρίμματα που προκύπτουν με περιβαλλοντικά φιλικό τρόπο. Ωστόσο, θεωρήθηκε ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να αναζητήσουμε τρόπους διαχείρισης του συνόλου των παραγόμενων απορριμμάτων ώστε να προκύψει μια διαδικασία μηδενικών αποβλήτων. Τα παιδιά αναρωτήθηκαν, ανακάλεσαν πρότερες γνώσεις, αναζήτησαν πληροφορίες και πρότειναν διαδικασίες διαχείρισης των απορριμμάτων. Δεν έμειναν όμως μόνο στην θεωρητική προσέγγιση αλλά πειραματίστηκαν κιόλας εφαρμόζοντας στην πράξη τις διαδικασίες της ανακύκλωσης, της επαναχρησιμοποίησης, της κομποστοποίησης, της ξήρανσης και της κονιορτοποίησης.

Ολόκληρη η διαδικασία διαχείρισης των απορριμμάτων αποτέλεσε υλικό για τη δημιουργία βίντεο προκειμένου να συμμετάσχει το σχολείο μας σε διαγωνισμό διαχείρισης απορριμμάτων (διαγωνισμός: ZeroWaster Hackers) που είχε σκοπό να αναδείξει τα πλεονεκτήματα των εφαρμογών μηδενικών αποβλήτων στο περιβάλλον. Η δράση είχε αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που αφορούν την διαχείριση του περιβάλλοντος και την προώθηση της οικολογικής συνείδησης.

Ένα σημαντικό στοιχείο της συγκεκριμένης δράσης ήταν το γεγονός ότι τα πλαστικά καπάκια από τις συσκευασίες γάλακτος που χρησιμοποιήθηκαν απορρίφθηκαν σε ειδικούς κάδους συλλογής που υπάρχουν στο σχολείο μας. Τα καπάκια αυτά διατίθενται στον Σύλλογο Φίλων Καρκινοπαθών της πόλης μας. Ο σύλλογος αυτός με την σειρά του χρησιμοποιεί τα καπάκια για την απόκτηση αναπηρικών αμαξιδίων προς εξυπηρέτηση συνανθρώπων μας που τα έχουν ανάγκη. Η δράση είχε προεκτάσεις τόσο περιβαλλοντικές όσο και ανθρωπιστικές. Συνδύασε τη γνώση με την ενεργό δράση, καλλιεργώντας την υπευθυνότητα και το ενδιαφέρον για το κοινό καλό και το περιβάλλον. Επιπρόσθετα, τονίστηκε στα παιδιά ότι πρέπει να δημιουργούν τα ίδια ευκαιρίες μάθησης αντιμετωπίζοντας με ευρύτητα σκέψης μια δεδομένη κατάσταση ή ένα πρόβλημα. Στην περίπτωσή μας, η εθελοντική – φιλανθρωπική δράση στο συσσίτιο αποτέλεσε το έναυσμα για την διαχείριση των προκύπτοντων απορριμμάτων, θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν τα παιδιά.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα που προβληματίζει έντονα τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την πολιτεία και γενικά ολόκληρη την κοινωνία. Τελευταία έχει λάβει διαστάσεις επιδημίας με έντονα φαινόμενα βίας, λεκτικής, σωματικής, ψυχολογικής ή διαδικτυακής. Στο πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου είναι απαραίτητο να γίνει ανάληψη δράσεων που αποσκοπούν στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Οι ψυχολόγοι του σχολείου μας ενημέρωσαν με συστηματικό τρόπο τα παιδιά σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Στο πλαίσιο αναστοχασμού και συζητήσεων προτάθηκε από τους μαθητές η δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Οι μαθητές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (κ. Αρδίτσογλου Αναστασία (χημικός), κ. Βάσιου Χρυσούλα (φιλόλογος), κ. Σταυροπούλου Βαρβάρα (φιλόλογος ΕΑΕ) ανέλαβαν τη συγγραφή του σεναρίου, τη διατύπωση των διαλόγων καθώς και τη σκηνοθεσία. Η ταινία περιγράφει τον εκφοβισμό που βίωνε μαθήτρια από συμμαθήτριάς της, τον φόβο που ένιωθε και που δεν την άφηνε να μιλήσει και να ζητήσει βοήθεια. Φαίνεται και ο ρόλος των παρατηρητών που μπορεί αρχικά να είναι αμέτοχοι και να μην θέλουν να μπλεχτούν στην κατάσταση, ωστόσο στην πορεία ενεργοποιούνται και βοηθούν το θύμα. Η ταινία τελειώνει με την αναγνώριση του λάθους από τους θύτες και την προσπάθεια προσέγγισης του θύματος για αποκατάσταση των μεταξύ τους σχέσεων.

Μέσα στο βίντεο γίνεται αναφορά σε διάφορα είδη σχολικού εκφοβισμού όπως η λεκτική βία, η σωματική βία, η ψυχολογική βία. Το θύμα βιώνει έντονα την απομόνωση, την απόρριψη και νιώθει αδύναμο εξαιτίας του φόβου του να αντιδράσει. Οι μαθήτριες συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό στην όλη διαδικασία. Το να υποδύονται διάφορους ρόλους βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν με βιωματικό τρόπο την συναισθηματική κατάσταση των άλλων ανθρώπων. Αξίες όπως ο διάλογος, η φιλία, η αποδοχή, η αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου είναι ορισμένες που αναδείχθηκαν μέσα από την διαδικασία. Η συγκεκριμένη δράση ενίσχυσε τη φαντασία, την ομαδικότητα και την προσωπική εμπλοκή των παιδιών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ασφάλειας στο σχολείο. Παράλληλα, ενίσχυσε και τον ψηφιακό εγγραμματισμό τους. Το προϊόν – βίντεο που προέκυψε χρησιμοποιήθηκε σε δράσεις ευαισθητοποίησης του συνόλου των μαθητών του σχολείου στο ευρύτερο πλαίσιο δράσεων για την Παγκόσμια Ημέρα Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού που έχει οριστεί η 6^η Μαρτίου. Τα παιδιά κατασκεύασαν και αφίσσα με το ίδιο θέμα. Το σύνολο των προϊόντων, βίντεο και αφίσσα, αποφασίστηκε να σταλεί για συμμετοχή στον 15^ο Διεθνή Μαθητικό Διαγωνισμό Ταινιών Μικρού Μήκους «Cinema... διάβασες».

2.3 Εργασία συλλογής δεδομένων

Για την αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, επιλέχθηκαν ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες κρίθηκαν κατάλληλες για τη

βαθύτερη κατανόηση των βιωμάτων, στάσεων και αλλαγών που σχετίζονται με τις συμμετοχικές δράσεις. Η χρήση ποιοτικών εργαλείων ανταποκρίνεται στην ανάγκη για μελέτη φαινομένων σε πραγματικά πλαίσια δράσης και δίνει έμφαση στη *συγκειμενοποίηση* και την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Creswell & Roth, 2018). Η *συγκειμενοποίηση* αναδεικνύει τη σημασία της κατανόησης των φαινομένων μέσα στο δεδομένο κοινωνικό, πολιτισμικό και παιδαγωγικό τους πλαίσιο. Από την άλλη η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας αφορά την δυναμική και μη γραμμική φύση των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που συντελούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων περιλάμβαναν συζητήσεις – συνεντεύξεις με μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, οι οποίες επέτρεψαν την καταγραφή των προσωπικών εμπειριών, αντιλήψεων και συναισθηματικών αποτυπώσεων που σχετίζονταν με τις δράσεις του προγράμματος. Η ευελιξία του συγκεκριμένου εργαλείου παρείχε τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε θέματα όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η κοινωνική υπευθυνότητα (Brinkmann and Kvale, 2014). Πολύ σημαντική υπήρξε και η άμεση παρατήρηση κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Οι παρατηρήσεις επικεντρώθηκαν σε συμπεριφορές όπως η ενεργός συμμετοχή, η έκφραση συναισθημάτων, η συνεργασία, η αποδοχή, ο σεβασμός, η ανάληψη πρωτοβουλιών. Η παρατήρηση ως εργαλείο παρέχει πλούσιο υλικό δεδομένων.

Τέλος, τα προϊόντα που δημιούργησαν τα παιδιά όπως βίντεο, ζωγραφιές, ποίημα, πεζό κείμενο, αφίσες αξιοποιήθηκαν ως τεκμήρια που αποτυπώνουν την οπτική των ίδιων των παιδιών και την εσωτερίκευση των εννοιών που καλλιεργήθηκαν μέσω του προγράμματος (Leavy, 2020). Μέσα από τη συνδυαστική ανάλυση της προφορικής έκφρασης, της συμπεριφοράς και της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών, επιδιώχθηκε η πολύπλευρη αποτύπωση της επίδρασης του προγράμματος στην ενσυναίσθηση τους. Καταδείχτηκε πως οι συμμετοχικές και βιωματικές δραστηριότητες συνέβαλαν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών. Πραγματοποιήθηκε διάχυση των δράσεων στην ευρύτερη σχολική και εκπαιδευτική κοινότητα με αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης του σχολείου και με συμμετοχή σε πανελλήνιους διαγωνισμούς.

3. Αποτελέσματα

Η μελέτη των δεδομένων έδειξε ότι το σύνολο των δράσεων προκάλεσε σημαντικές επιδράσεις στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και γενικότερα στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τους.

3.1 Ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα

Η συμμετοχή σε δράσεις όπως η επίσκεψη στο κέντρο απασχόλησης ατόμων με αναπηρία και η βοήθεια στο συσσίτιο της πόλης βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν με βιωματικό τρόπο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άλλοι άνθρωποι

είτε λόγω κάποιας αναπηρίας είτε λόγω της οικονομικής τους κατάστασης. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναγνωρίστηκε σαν μη αποδεκτή συμπεριφορά. Τα παιδιά αναγνώρισαν ότι μπορεί εν δυνάμει όλοι να αποκτήσουν κάποια αναπηρία στη ζωή τους. Ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα μετακίνησης αυτών των ανθρώπων μέσα στην πόλη και διαπίστωσαν πόσο σημαντική είναι και η δική τους στάση ζωής. Είναι απαραίτητο να υπάρχει σεβασμός στις διαβάσεις ατόμων με αναπηρία ή στις ράμπες μετακίνησής τους.

Ο σεβασμός προς τον συνάνθρωπο καλλιεργήθηκε και με την ενασχόληση με τον σχολικό εκφοβισμό. Τα παιδιά μέσω της ταινίας μικρού μήκους που δημιούργησαν βρήκαν ένα μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και των αντιλήψεων τους για το θέμα. Παραδέχτηκαν πως το βίντεο τους έβαλε σε διαδικασία να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και κυρίως του θύματος και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα όλων των συμμετεχόντων καθώς και τα κίνητρα της συμπεριφοράς των θυτών.

Η επίσκεψη στο συσσίτιο δημιούργησε συναισθήματα συμπόνοιας και συγκίνησης προς ανθρώπους που δεν μπορούν να καλύψουν τις βασικές τους υλικές ανάγκες. Ταυτόχρονα προκάλεσε και προβληματισμό σχετικά με την συνοχή του κοινωνικού ιστού, πόσο εύθραυστος μπορεί να είναι και ποια πρέπει να είναι η στάση μας απέναντι σε ομάδες κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτες. Τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν ιδιαίτερα, ενισχύθηκε ο εθελοντισμός και ευαισθητοποιήθηκαν για περαιτέρω δράση.

Η συμμετοχή στον διαγωνισμό διαχείρισης αποβλήτων υπήρξε αφορμή για ενασχόληση με περιβαλλοντικά θέματα και ευαισθητοποίηση σχετικά με το μέλλον του πλανήτη μας και την κλιματική κρίση. Τα παιδιά διαπίστωσαν ότι αυτά τα θέματα δεν είναι κάτι μακρινό ή κάτι για το οποίο δεν μπορούμε εμείς ως μονάδες να αναλάβουμε δράση. Η προστασία του περιβάλλοντος είναι ένα ζήτημα ζωτικής σημασίας για την ύπαρξη και για την ποιότητα της ζωής μας και ως άτομα οφείλουμε να ενεργοποιηθούμε με γνώμονα την προστασία του.

3.2 Κοινωνικές δεξιότητες και δημιουργικότητα

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν απαιτούσαν ομαδική εργασία. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών. Η υπομονή, ο σεβασμός στην άποψη του άλλου, η αποδοχή του ως άτομο μοναδικό με αξία και άποψη, η αλληλοϋποστήριξη είναι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν. Επίσης, παρατηρήθηκε μείωση συμπεριφορών αποκλεισμού. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό.

Με κάποιες από τις δράσεις ενισχύθηκε ιδιαίτερα η δημιουργικότητα των παιδιών. Η δημιουργία ζωγραφιών, η δημιουργία ποιήματος και πεζού κειμένου, η κατασκευή λαμπάδων είναι μερικές εκφάνσεις της δημιουργικότητας μέσα από τις οποίες καλλιεργείται η εξωστρέφεια, η φαντασία, η ατομική έκφραση. Το βίντεο για τον σχολικό εκφοβισμό αποτέλεσε μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και των

αντιλήψεων των μαθητών. Η διαδικασία δημιουργίας της ταινίας μικρού μήκους έφερε σε επαφή τα παιδιά με την τέχνη του κινηματογράφου, τη σκηνοθεσία, τη λήψη πλάνων, την επεξεργασία τους και τη μετατροπή τους στο τελικό προϊόν. Πέρα από δεξιότητες που αφορούν τη φαντασία, τη συνεργασία, την αποδοχή, την εξωστρέφεια καλλιεργήθηκαν και δεξιότητες που αφορούν τον ψηφιακό εγγραμμатισμό.

Προς την ίδια κατεύθυνση υπήρξε και η συμβολή της δημιουργίας βίντεο με θέμα τη διαχείριση απορριμμάτων. Τα παιδιά αναζήτησαν στην βιβλιογραφία τρόπους διαχείρισης διαφόρων ειδών αποβλήτων και τους εφάρμοσαν στην πράξη. Επιστημοσύνη και πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων είναι δεξιότητες που αναπτύχθηκαν και συνδυάστηκαν σε συνδυασμό με την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων.

3.3 Περιορισμοί

Το σύνολο των δράσεων διαπιστώθηκε ότι είχε πολύ θετικά αποτελέσματα για όλους τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, φάνηκε η ανάγκη για μεγαλύτερη ενσωμάτωση των δράσεων στο σχολικό πρόγραμμα ώστε να μπορεί να διατεθεί περισσότερος χρόνος στην υλοποίησή τους. Αυτό θα έδινε τη δυνατότητα συμμετοχής σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών. Άλλωστε, πολλά παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία συμμετοχής σε περισσότερες δράσεις πράγμα που δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί ούτε χρονικά, ούτε πρακτικά.

4. Συζήτηση

Η εφαρμογή καλών πρακτικών σε πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με θέμα την ενσυναίσθηση έδειξε ότι η βιωματική μάθηση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), η ενεργή συμμετοχή και η παρατήρηση θετικών προτύπων ενισχύουν την απόκτηση συμπεριφορών ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης. Πιο πρόσφατες έρευνες (Kim et al., 2024· OECD, 2024) επιβεβαιώνουν ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL) ενισχύουν τη συναισθηματική ρύθμιση, τη συνεργασία και τη σχολική εμπλοκή, ιδιαίτερα όταν είναι ενσωματωμένα στη σχολική καθημερινότητα.

Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στις πραγματοποιούμενες δράσεις συνέβαλε όχι μόνο στην ευαισθητοποίηση τους αλλά και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής τους ταυτότητας, δηλαδή στο πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη μιας ομάδας (Erikson, 1968). Η ομαδική εργασία, ταυτόχρονα, ενίσχυσε τις δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1978). Ειδικά σε σύγχρονες σχολικές πρακτικές, η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που βασίζονται στην ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό στοιχείο για την ηθική και κοινωνική διαμόρφωση των παιδιών (Mason et al., 2024).

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για την ενσωμάτωση παρόμοιων προγραμμάτων στην καθημερινή σχολική πρακτική, ώστε να καλλιεργούνται μόνιμα

οι αξίες της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής υπευθυνότητας. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί που σχετίζονται με τον χρόνο και τη δομή των σχολικών προγραμμάτων προκειμένου να υπάρξουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Jennings et al., 2009· Gonzalez-Payne, 2024).

Επιπλέον, η χρήση τεχνολογικών εργαλείων όπως η δημιουργία βίντεο ενισχύει τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών, ενώ προσφέρει ένα σύγχρονο μέσο έκφρασης και διάχυσης των μηνυμάτων ενσυναίσθησης (Lim et al., 2024).

Η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δράσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση αποβλήτων και τη βιώσιμη ανάπτυξη δείχνει πως η ενσυναίσθηση μπορεί να επεκταθεί και σε ζητήματα οικολογίας και περιβάλλοντος συμβάλλοντας στην καλλιέργεια υπεύθυνης στάσης απέναντι σ' αυτό. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στο σύνολο των δράσεων γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της δημιουργίας σχολικών κοινοτήτων που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και εθελοντισμού (The Guardian, 2025· Noddings, 2013).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει στη δημιουργικότητα, η οποία αντανακλά μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει τη σημασία της ενίσχυσης των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών. Το σχολείο, ως θεσμός, καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προάγει την καινοτομία, την έκφραση και τη συνεργασία, στοιχεία απαραίτητα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της εποχής μας. Η ιδιαίτερη σημασία του ρόλου του σχολείου όσον αφορά την δημιουργικότητα των παιδιών αντικατοπτρίζεται και στο φετινό θέμα των πανελλαδικών εξετάσεων στο μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία».

5. Επίλογος

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο σχολικού προγράμματος με θέμα την ενσυναίσθηση αφορούσαν δράσεις σχετικά με τα άτομα με αναπηρία, συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς, δημιουργία καλλιτεχνικών και ψηφιακών προϊόντων, ενασχόληση με περιβαλλοντικά θέματα.

Η βιωματική μάθηση και η συνεργασία αποτέλεσαν θεμέλια για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία ότι η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι δυνατή μέσα από δράσεις που εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά σε πραγματικές συνθήκες. Ταυτόχρονα, η εμπλοκή σε ποικίλα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των ατόμων ως υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας.

Τα αποτελέσματα των δράσεων ανέδειξαν σημαντική βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, ενίσχυση της συναισθηματικής κατανόησης, αύξηση της συνεργατικότητας στην τάξη και γενικότερα στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Για την επιτυχία παρόμοιων προγραμμάτων, κρίνεται απαραίτητη η στήριξη από το σχολικό πλαίσιο, την εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία, ώστε να

εξασφαλιστούν οι απαραίτητοι πόροι και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, προτείνεται η περαιτέρω έρευνα και αξιολόγηση αντίστοιχων παρεμβάσεων, ώστε να βελτιώνονται οι πρακτικές και να ενσωματώνονται οι νέες τεχνολογίες και μέθοδοι διδασκαλίας.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης δεν αποτελεί μόνο εκπαιδευτικό στόχο, αλλά και κοινωνική ανάγκη, ειδικά σε μια εποχή που οι κοινωνικές προκλήσεις απαιτούν συνεργασία, κατανόηση, σεβασμό στη διαφορετικότητα, σεβασμό στο περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2023). Activating social empathy: Effects on prosocial behavior, emotional efficacy, and social responsibility in secondary school students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, Article 100021.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2014). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deng, X., Yang, J., & Wu, Y. (2021). Adolescent empathy influences bystander defending in school bullying: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 690898.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 184–207). Psychology Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gonzalez Payne, E. (2024). Empathy school: A democratic, nature-based SEL school. In L. F. Nathan, J. F. Mendonca, & G. Rojas Ayala (Eds.), *Designing democratic schools and learning environments* (pp. 123–140). Palgrave Macmillan.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- José, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251.
- Kim, E. K., Allen, J. P., & Jimerson, S. R. (2024). Supporting student social emotional learning and development. *School Psychology Review*, 53(3), 201–207.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice* (3rd ed.). Guilford Press.
- Lim, K. Y. T., Nguyen Duc, M. A., & Nguyen Thien, M. T. (2024). Exploring the potential of AI in nurturing learner empathy, prosocial values and environmental stewardship. *arXiv preprint*.
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction, 91*, Article 101892.
- Mason, C., Ross, R., Harris, O., & Flanders, J. (2024). *Advancing empathy and equity in early childhood education: The leader's guide to little learners, big hearts*. Solution Tree.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- OECD. (2024). *Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing.
- The Guardian. (2025, April 21). Gen Z students in Manchester to learn 'soft skills' such as empathy and time management. *The Guardian*.
- UNESCO. (2023). *Education for sustainable development: Towards achieving the SDGs through empathy and social cohesion*.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior, 45*(6), 643–651.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

«Πού θα μου χρειαστεί η Χημεία;» «Η Χημεία δεν έχει καμία χρησιμότητα»

Αναστασία Αρδίτσογλου

Περίληψη

Η Χημεία αποτελεί ένα σχολικό μάθημα που δυστυχώς καθυστερεί να μπει στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών/τριών. Εισάγεται στην Β' Γυμνασίου ως μονόωρο μάθημα και εξακολουθεί να είναι έτσι και στην Γ' Γυμνασίου. Σε όλες τις τάξεις του ΕΠΑΛ συνεχίζει να είναι μονόωρο.

Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο τα παιδιά να θεωρούν την Χημεία σαν μια «άλλη γλώσσα», με δικά της σύμβολα που αδυνατούν να κατανοήσουν και να την συνδέσουν με την καθημερινή ζωή. Πολλές φορές στην αρχή των μαθημάτων εκφράζουν την άποψη ότι η Χημεία δεν έχει καμία χρησιμότητα, ότι περιορίζεται μόνο σε εργαστήρια με επιστήμονες που κάνουν πειράματα με διάφορα σωληνάκια και εννοείται πως δεν έχει καμία σχέση με την καθημερινότητα.

Στο πλαίσιο της γνωριμίας με τα παιδιά στην αρχή της σχολικής χρονιάς έγινε σημαντική αναφορά στη χρησιμότητα της Χημείας και στη γενικότερη συμβολή της στη ζωή μας. Υλοποιήθηκαν κάποια πειράματα προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους.

Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τους μαθητές/μαθήτριες να κάνουν μια μικρή έρευνα για οποιοδήποτε θέμα τους ενδιαφέρει και να διαπιστώσουν αν έχει αυτό σχέση με την Χημεία. Εννοείται πως σε οτιδήποτε αναζητήσαν βρήκαν από πίσω την Χημεία! Κλήθηκαν να κάνουν μια εργασία – αφίσσα σε ομάδες. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και κατασκεύασαν πολύ όμορφες αφίσσες οι οποίες εκτέθηκαν στο χώρο του σχολείου την Πανελλήνια Ημέρα Χημείας, 11 Μαρτίου 2025. Η συγκεκριμένη δράση είχε στόχο την διαπίστωση και κατανόηση της σημασίας της Χημείας στην καθημερινότητά μας και κατ' επέκταση τη δημιουργία ενδιαφέροντος για την ίδια την επιστήμη και γενικότερα για τις Φυσικές Επιστήμες.

Λέξεις-κλειδιά: Χημεία, πείραμα, project, ερευνητική εργασία

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η Χημεία αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις κλάδους των φυσικών επιστημών και ασχολείται με τη μελέτη της σύστασης, της δομής, των ιδιοτήτων και των μεταβολών της ύλης. Η αλληλεπίδραση των χημικών στοιχείων και ο μετασχηματισμός τους αποτελεί βασικό αντικείμενο της.

Αποτελεί κινητήριο δύναμη για την πρόοδο στην υγεία, τη γεωργία, την τεχνολογία, την ενέργεια, το περιβάλλον, την τέχνη. Η συμβολή της δεν είναι μόνο πρακτική αλλά ενισχύει και την ανάπτυξη γιατί λειτουργεί ως φορέας καινοτομίας και

βιωσιμότητας. Από την ενίσχυση της υγειονομικής περίθαλψης και τη διασφάλιση της διατροφής, έως την αντιμετώπιση της ενεργειακής κρίσης και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, η Χημεία βρίσκεται παντού γύρω μας.

Παρά την επιστημονική της σημασία, η Χημεία παρουσιάζει, σύμφωνα με έρευνες, υψηλό βαθμό περιθωριοποίησης και μη αποδοχής από την κοινωνία (Palmer et al., 2024). Πολλοί τη θεωρούν δύσκολη, θεωρητική ή αποκομμένη από την καθημερινότητα, και αυτή η άποψη ενισχύεται από διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, είναι γεγονός ότι η Χημεία περιέχει πολλές «αφηρημένες» έννοιες. Έννοιες όπως το άτομο, η ηλεκτρονική πυκνότητα, οι μοριακοί δεσμοί, οι ενεργειακές στάθμες, δεν είναι οικείες στον μέσο μαθητή/τρια. Απαιτούν ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών και συστηματική καθοδήγηση. Εάν δεν υπάρξει σύνδεση με την καθημερινή εμπειρία, τότε η Χημεία αντιμετωπίζεται ως μια επιστήμη θεωρητική που δεν έχει καμιά χρησιμότητα (Guerris et al., 2020).

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η Χημεία παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην άποψη που θα σχηματίσει ο μαθητικός πληθυσμός για αυτήν. Αν η διδασκαλία περιορίζεται σε αποστήθιση τύπων, κανόνων, θεωριών χωρίς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών και την εμπλοκή τους σε πειραματικές διαδικασίες τότε ενισχύεται η απόσταση των παιδιών από την επιστήμη αυτή. Η ουσιαστική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση (Wohlfart et al., 2023).

Είναι γεγονός ότι ο άνθρωπος χρησιμοποιεί πολλά εμπορικά ή τεχνολογικά προϊόντα χωρίς να κατανοεί τον αόρατο ρόλο της Χημείας πίσω από αυτά. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα κοινωνικά δίκτυα μένουν μόνο στην απλή προβολή για την εμπορική διάθεση των προϊόντων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της ανάγκης που υπάρχει για αντικειμενική ενημέρωση του κοινού αλλά και προς επίδειξη υπευθυνότητας, μπορούν όλα αυτά τα επικοινωνιακά μέσα να αναφερθούν έστω και πολύ επιφανειακά στην Χημεία. Με τον τρόπο αυτό σταδιακά θα αλλάξει η αντίληψη σε σχέση με την προσφορά και τη χρησιμότητα της επιστήμης της Χημείας (Unal et al., 2021).

2. Μεθοδολογία

Στο πρώτο μάθημα κατά την γνωριμία με τους μαθητές/μαθήτριες και την αναφορά στην επιστήμη της Χημείας διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού δεν καταλαβαίνει καθόλου την Χημεία, απορεί γιατί να υπάρχει ως μάθημα, θεωρεί ότι δεν μας είναι σε τίποτα χρήσιμη. Τα περισσότερα παιδιά κυρίως τεχνικών ειδικοτήτων θεωρούν ότι στην επαγγελματική τους πορεία θα τους είναι εντελώς άχρηστη. Η στάση αυτή απέναντι στην επιστήμη της Χημείας οδήγησε στην ανάγκη για μια ποιοτική διερεύνηση της αντίληψης των μαθητών/μαθητριών για την χρησιμότητα της Χημείας και κατ' επέκταση στην εξεύρεση τρόπων ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος τους.

Ο περισσότερος κόσμος όταν ακούει για Χημεία φέρνει συνήθως στο νου του επιστήμονες με άσπρες ποδιές και περίεργα γυαλιά να δουλεύουν σε κάποιο χημικό εργαστήριο, ανακατεύοντας υγρά διαφόρων χρωμάτων που υπάρχουν σε μπουκαλάκια και σωληνάκια. Για τα τους περισσότερους η εικόνα αυτή φαντάζει πολύ μακρινή, πολύ αποκομμένη από την πραγματικότητα. Πιστεύουν ότι το να ασχολείται με κάτι τέτοιο είναι αρκετά δύσκολο αν και είναι πολλοί/πολλές αυτοί/ές που θα ήθελαν να βρίσκονται εκεί, να φορούν τη λευκή ποδιά και να ανακατεύουν μπουκαλάκια.

Ο χημικός – εκπαιδευτικός ή γενικότερα ο εκπαιδευτικός φυσικών επιστημών που καλείται να διδάξει το μάθημα της Χημείας έρχεται συχνά αντιμέτωπος με μαθητές/μαθήτριες που έχουν παρόμοιες σκέψεις και στάση για την επιστήμη της Χημείας. Το να μπορέσει να μεταβάλλει την άποψη και τη στάση τους απέναντι στην επιστήμη αυτή αποτελεί μια πρόκληση. Παρακίνηση, ενεργοποίηση, καταιγισμός ιδεών, πειράματα, προσομοιώσεις πειραμάτων, επισκέψεις σε εκθέσεις πειραμάτων μπορούν να συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο ημιδομημένες συνεντεύξεις σχετικά με την πρότερη γνώση των μαθητών/τριών σε σχέση με την Χημεία, την ενασχόλησή τους με αυτήν, τις σκέψεις τους, τις απόψεις τους. Η επιλογή αυτής της μεθόδου βασίστηκε στην ανάγκη να διερευνηθεί αφενός η ευρεία αντίληψη των παιδιών για τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης επιστήμης, και αφετέρου να αναδειχθούν οι βαθύτερες στάσεις, εμπειρίες και νοήματα που προσδίδουν σε αυτήν (Creswell & Creswell, 2023).

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε περίπου 350 μαθητές/μαθήτριες του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) Έδεσσας, ηλικίας 16 έως 18 ετών, από διάφορες ειδικότητες της Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Η επιλογή τους έγινε γιατί στο ωρολόγιο πρόγραμμα και των δυο τάξεων περιλαμβάνεται το μάθημα της Χημείας ως μονόωρο. Αρχικά διερευνήθηκε η άποψη τους για την σημασία της Χημείας, για την χρησιμότητα, τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην κατανόησή της. Για την κινητοποίηση των παιδιών πραγματοποιήθηκαν πειράματα κυρίως σε μορφή επίδειξης στην εκτέλεση των οποίων καλούνταν οι μαθητές/μαθήτριες να συμμετάσχουν ενεργητικά. Τα παιδιά συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Στόχος των πειραμάτων ήταν αρχικά η επαφή των μαθητών/μαθητριών με τις πειραματικές διαδικασίες. Δεύτερος στόχος ήταν η σύνδεση της θεωρίας με το πείραμα και η πρακτική εφαρμογή της.

Σε επόμενη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες των 2-3 ατόμων και να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με την παρουσία της Χημείας σε κάποιο θέμα επιλογής τους όπως λιπάσματα, φάρμακα, καλλυντικά, τατουάζ, τσιγάρο, ναρκωτικές ουσίες. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους τα συμπεριέλαβαν σε αφίσες που κατασκεύασαν, ενσωματώνοντας φωτογραφίες και ζωγραφιές. Το σύνολο των εργασιών αναρτήθηκε στην είσοδο του σχολείου στο πλαίσιο δράσεων για την Πανελλήνια Ημέρα Χημείας, 11 Μαρτίου 2025. Παιδιά, εκπαιδευτικοί και

επισκέπτες είχαν τη δυνατότητα να περιεργαστούν τα έργα και να ανακαλύψουν την παρουσία της Χημείας πίσω από διάφορα επίκαιρα θέματα. Στην Εικόνα 1 φαίνονται τα προϊόντα που προέκυψαν από την προσπάθεια των παιδιών. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση βασίστηκε στη θεωρία της κοινωνικο-πολιτισμικής μάθησης (Vygotsky, 1978), όπου η γνώση κατασκευάζεται μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και τη συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες στις οποίες έχουν ουσιαστικό ρόλο.

Εικόνα 1: Αφίσες που κατασκεύασαν τα παιδιά με θέμα τη Χημεία



3. Αποτελέσματα

Η ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, την παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών και το περιεχόμενο των αφισών ανέδειξε μια ουσιαστική μεταβολή στη στάση και την αντίληψή του μαθητικού πληθυσμού απέναντι στο μάθημα της Χημείας.

Στην αρχική φάση της έρευνας, φάνηκε ξεκάθαρα ότι η πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών αντιμετώπιζε τη Χημεία ως κάτι αποκομμένο από την καθημερινότητά τους και δύσκολο στην κατανόηση. Ουσιαστικά, κατά τη γνώμη τους, δεν είχε κάποια χρησιμότητα και κανένα απολύτως όφελος για τη μελλοντική τους επαγγελματική ζωή. Οι απαντήσεις τους αποκάλυψαν ότι το μάθημα κατά κάποιο τρόπο τους επιβάλλεται και το παρακολουθούν αναγκαστικά εφόσον περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ειδικά οι μαθητές/μαθήτριες των τεχνικών ειδικοτήτων εξέφρασαν απορία για τη συνάφεια της Χημείας με τον τομέα σπουδών τους.

Καταλυτικό ρόλο στην αλλαγή της οπτικής γωνίας των μαθητών/τριών έπαιξε αρχικά η ίδια η κινητοποίηση τους με την ενεργό συμμετοχή τους σε πειράματα επίδειξης που έλαβαν χώρα τόσο μέσα στις σχολικές αίθουσες όσο και στο Σχολικό Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Πολλοί μαθητές/μαθήτριες ανέφεραν ότι πρώτη φορά ένιωσαν «μέρος του μαθήματος» και όχι απλοί παρατηρητές. Από την εμπλοκή τους αυτή, πέρα από την ενασχόληση με τη Χημεία καλλιέργησαν και άλλες δεξιότητες όπως κινητικές, κριτικής σκέψης και προβληματισμού για το τι θα πρέπει να κάνουν για να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα ή πιο είναι το επόμενο βήμα σε μια διαδικασία. Επιπλέον, καλλιέργησαν δεξιότητες που αφορούν την υπομονή ακολουθώντας οδηγίες καθώς και το σεβασμό προς τον συμμαθητή/συμμαθήτριά μιας και αρκετές φορές χρειάστηκε να εργαστούν ομαδικά. Γενικά, τα πειράματα γέμιζαν τα παιδιά με ενθουσιασμό και έκαναν την εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερα ευχάριστη και αποδοτική. Η χρήση προσομοιώσεων επίσης, υπήρξε πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών. Διαπίστωσαν ότι υπάρχουν ηλεκτρονικές εφαρμογές που λειτουργούν σαν ψηφιακά εργαστήρια δίνοντας τη δυνατότητα πραγματοποίησης εικονικών πειραμάτων. Οι ψηφιακές αυτές εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά και στο σπίτι.

Πολύ σημαντική υπήρξε και η επίδραση της ερευνητικής εργασίας που τους ανατέθηκε για τη δημιουργία αφίσας. Η ελευθερία να επιλέξουν το θέμα της εργασίας φάνηκε να ενισχύει την προσωπική τους εμπλοκή και την αίσθηση της ανεξαρτησίας στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά ασχολήθηκαν με επίκαιρα θέματα όπως Χημεία και τσιγάρο, Χημεία και φυτοφάρμακα, Χημεία και παιδικές τροφές, Χημεία και τατουάζ, φαρμακευτικές ουσίες, Χημεία και αλκοόλ, Χημεία και καλλυντικά, Χημεία και συναισθήματα κ.ά. Ο ενθουσιασμός τους κατά την αναζήτηση πληροφοριών αποτυπώθηκε στα έργα – αφίσες που κατασκεύασαν. Μάλιστα επέδειξαν ιδιαίτερη δημιουργικότητα στην αισθητική παρουσίαση των

εργασιών τους. Πέρα από το κείμενο που περιείχαν στις περισσότερες ενσωμάτωσαν φωτογραφίες ή ιδιόχειρες ζωγραφιές. Ζητήθηκε από τους μαθητές/μαθήτριες τα προϊόντα να είναι κατασκευασμένα στο χέρι προκειμένου να αποφύγουν τις έτοιμες δουλειές – αφίσες που υπάρχουν στο διαδίκτυο. Τα παιδιά συνεργάστηκαν αποτελεσματικά σε μικρές ομάδες, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και έδειξαν δημιουργικότητα τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην αισθητική παρουσίαση των εργασιών τους. Η εργασία καλλιέργησε διάφορες δεξιότητες όπως ομαδικότητα, σεβασμός στον άλλο, ανάληψη πρωτοβουλιών, αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, παρουσίαση των ευρημάτων, κινητικές δεξιότητες. Στο βασικό ζητούμενο που ήταν η αναγνώριση της παρουσίας της επιστήμης της Χημείας πίσω από όλα τα προς αναζήτηση θέματα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και ανταπεξήλθαν επιτυχώς.

Πράγματι το περιεχόμενο των αφισών αποτέλεσε έναυσμα για την αναγνώριση της Χημείας ως βασική επιστήμη που βρίσκεται πίσω από άλλες επιστήμες ακόμα και από την ίδια τη ζωή. Αναφορές σε καλλυντικά, ενεργά συστατικά φαρμάκων, επιδράσεις ψυχοτρόπων ουσιών αλλά και σε άλλα θέματα υγείας και περιβάλλοντος υποδεικνύουν αναγνώριση της Χημείας ως επιστήμης με άμεση κοινωνική και ατομική σημασία. Η δημόσια έκθεση των εργασιών στο σχολικό περιβάλλον οδήγησε στη διάχυση των αποτελεσμάτων. Τα παιδιά χάρινταν που έβλεπαν τις εργασίες τους αναρτημένες και αισθάνονταν επιβράβευση. Παράλληλα, η γνώση μοιράστηκε καθώς όλα τα παιδιά μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στα έργα των άλλων. Πολλοί μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι ένιωσαν πως έκαναν κάτι σημαντικό και χάρηκαν που οι άλλοι είδαν τη δουλειά τους. Επιπρόσθετα, έμαθαν για την Πανελλήνια Ημέρα Χημείας γιατί οι περισσότεροι/ες δεν είχαν γνώση ότι υπάρχει.

Γενικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εμπειρία αυτή είχε θετική επίδραση στην ανάπτυξη θετικότερης στάσης απέναντι στη Χημεία. Οι μαθητές/μαθήτριες έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον, σημαντική προθυμία για συμμετοχή και μεγαλύτερη αποδοχή της Χημείας ως μέρους της ζωής τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι υπήρξαν μαθητές/μαθήτριες που εξέφρασαν ενδιαφέρον να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη Χημεία ή σε τομείς που την εμπεριέχουν σε μεγάλο βαθμό, κάτι που στην αρχική φάση της έρευνας δεν είχε ληφθεί καθόλου υπόψη προς αξιολόγηση. Η όλη εμπειρία ενισχύει τα πορίσματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι η ενεργός, βιωματική και συνεργατική μάθηση μπορεί να μετασχηματίσει βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, να ενισχύσει την επιστημονική εγγραμματοσύνη και να συμβάλει στη διασύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή και τα επαγγέλματα (Huseyn oglou et al., 2024, 2022· Zhao et al., 2022· Stuckey et al., 2013). Επιβεβαιώνεται, επίσης, η παιδαγωγική αξία της θεωρίας του Vygotsky (1978) για τη μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς η ομαδική εργασία και η δημόσια παρουσίαση αποτέλεσαν δομικά στοιχεία της ενδυνάμωσης των μαθητών/μαθητριών.

4. Συζήτηση

Η ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν καταδεικνύει μια ουσιαστική μεταστροφή στη στάση των μαθητών/μαθητριών απέναντι στο μάθημα της Χημείας. Αρχικά, όπως καταγράφηκε στις απαντήσεις τους, η Χημεία θεωρούνταν από τους περισσότερους ένα μάθημα αποσπασμένο από την πραγματική ζωή, δυσνόητο και χωρίς εμφανή χρησιμότητα, ειδικά για μαθητές/μαθήτριες τεχνικών ειδικοτήτων. Ωστόσο, η εφαρμογή μιας σειράς εκπαιδευτικών παρεμβάσεων βασισμένων στη βιωματική, συνεργατική και τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση οδήγησε σε σημαντική αναθεώρηση αυτών των αντιλήψεων.

Η συμμετοχή των παιδιών σε πειράματα επίδειξης, είτε στο εργαστήριο είτε στην τάξη, αποτέλεσε κρίσιμο σημείο αλλαγής. Οι μαθητές/μαθήτριες ένιωσαν ενεργό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι παθητικοί δέκτες. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων ανέπτυξαν πέρα από γνωστικές δεξιότητες, και δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η λήψη αποφάσεων, η συνεργασία και ο σεβασμός προς τους άλλους. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων επιβεβαιώνει την αξία της ενεργητικής μάθησης, η οποία έχει συνδεθεί με αυξημένη εμπλοκή των παιδιών και τελικά μετατρέπεται σε ουσιαστικότερη μάθηση (Huseyn oglu et al., 2024).

Παράλληλα, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ιδίως μέσω προσομοιώσεων και εικονικών πειραμάτων, ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών/μαθητριών. Τα παιδιά διαπίστωσαν ότι η Χημεία δεν περιορίζεται στο σχολικό εργαστήριο, αλλά μπορεί να προσεγγιστεί και από το σπίτι, γεγονός που αύξησε την προσβασιμότητα και διέυρυνε τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Χημείας ενισχύει τη δυνατότητα προσωποποιημένης μάθησης και προσφέρει εναλλακτικές διδακτικές δυνατότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών/μαθητριών (Palacios Ortega et al., 2024).

Εξίσου σημαντική ήταν η συμβολή της ερευνητικής εργασίας (project) με τη μορφή δημιουργίας αφίσας, η οποία συνδέθηκε άμεσα με προσωπικά και κοινωνικά θέματα. Η ελευθερία επιλογής θέματος καλλιέργησε την προσωπική ευθύνη των παιδιών, τους ενεργοποίησε και τόνωσε τη δημιουργικότητά τους. Η κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της Χημείας και η σύνδεσή της με άλλα γνωστικά πεδία συνάδει με το μοντέλο της "σχετικότητας" (relevance model) στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, που προτείνει τη σύνδεση της επιστήμης με προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά θέματα για την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών (Stuckey et al., 2013).

Η δημόσια παρουσίαση των αφισών και η ανάρτησή τους στους χώρους του σχολείου λειτούργησε ως μορφή επιβράβευσης και ενίσχυσε το αίσθημα της σημασίας της δουλειάς των μαθητών/μαθητριών. Το γεγονός ότι οι εργασίες τους ήταν προσβάσιμες σε όλα τα παιδιά δημιούργησε ένα πλαίσιο διάχυσης της γνώσης και ενίσχυσης της μάθησης μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως προτείνει και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978). Οι μαθητές/μαθήτριες ένιωσαν

υπερήφανοι, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους και αντιλήφθηκαν τη μαθησιακή διαδικασία ως κάτι ουσιαστικό και δημιουργικό.

Γενικότερα, η παρέμβαση ανέδειξε την παιδαγωγική αξία της βιωματικής, συμμετοχικής και κοινωνικά συνδεδεμένης μάθησης στη διδασκαλία της Χημείας. Οι μαθητές/μαθήτριες όχι μόνο άλλαξαν τη στάση τους απέναντι στο μάθημα, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις εξέφρασαν ενδιαφέρον για επαγγελματική ενασχόληση με κλάδους που σχετίζονται με τη Χημεία, κάτι αδιανόητο κατά την αρχική φάση της έρευνας. Η εμπειρία αυτή επιβεβαιώνει τα πορίσματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι η ενεργός και κοινωνικά συνδεδεμένη μάθηση μπορεί να οδηγήσει σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό μετασχηματισμό των μαθητών/μαθητριών (Huseyn oglu et al., 2024· Parageorgiou et al., 2023· Stuckey et al., 2013), προσφέροντας ταυτόχρονα γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη επιστημονικής εγγραμματοσύνης και ενδυνάμωση της μαθησιακής αυτονομίας.

5. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε με σαφήνεια τη βαθιά απόσταση που συχνά βιώνουν οι μαθητές/μαθήτριες ανάμεσα στην αφηρημένη θεωρητική προσέγγιση της Χημείας και στην πρακτική σημασία της στην καθημερινή ζωή, την κοινωνία και την επιστήμη γενικότερα. Η αποσύνδεση της Χημείας που διδάσκεται στο σχολείο από τα πραγματικά προβλήματα και την εμπειρία των μαθητών/μαθητριών ενισχύει έναν ανησυχητικό επιστημονικό αναλφαριθμητισμό, με επιπτώσεις όχι μόνο στην κατανόηση του φυσικού κόσμου, αλλά και στη λήψη σωστών και υπεύθυνων αποφάσεων (Reyes, 2025).

Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν ότι αυτή η εικόνα μπορεί να μεταβληθεί όταν η Χημεία διδάσκεται με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη βιωματική, συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Η ενσωμάτωση πρακτικών, όπως η διεξαγωγή πειραμάτων, η ανάθεση εργασιών και η αξιοποίηση των ΤΠΕ, μετατόπισαν το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από τη στείρα αποστήθιση στην κατανόηση, τη σύνδεση με την καθημερινότητα και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα – όπως η κριτική σκέψη, ο ψηφιακός εγγραμματισμός και η δημιουργικότητα (Rahmawati et al., 2020).

Οι μαθητές/μαθήτριες έδειξαν ότι όταν καλούνται να ερευνήσουν, να επιλέξουν και να παρουσιάσουν θέματα που τους αφορούν προσωπικά και κοινωνικά, αντιμετωπίζουν το μάθημα με αυξημένο ενδιαφέρον. Μέσα από τη δημιουργία αφισών, την ανάλυση πραγματικών ζητημάτων και τη δημόσια παρουσίαση της δουλειάς τους, τα παιδιά ανέπτυξαν όχι μόνο γνωστικές ικανότητες, αλλά και μια νέα σχέση με τη Χημεία – ως εργαλείο κατανόησης του κόσμου (Zhao et al., 2022).

Η Χημεία είναι παρούσα σε κάθε πτυχή της ζωής: από τα τρόφιμα και τα φάρμακα έως το περιβάλλον και την τεχνολογία. Εάν οι μαθητές/μαθήτριες δεν αποκτήσουν τις βασικές επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες για να κατανοήσουν αυτές τις διασυνδέσεις, παραμένουν ευάλωτοι σε παραπληροφόρηση, μη ορθολογικές

επιλογές και αδυναμία ενεργής συμμετοχής στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (Rahmawati et al., 2020). Μια κουλτούρα μάθησης που ευνοεί την ερώτηση, την αναζήτηση και τον αναστοχασμό είναι το κλειδί για την ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών και την ενθάρρυνσή τους να αναζητήσουν και να κατακτήσουν τη γνώση (Stuckey et al., 2013). Η Χημεία, όταν διδάσκεται με ανθρωποκεντρικό τρόπο και συνδέεται με την καθημερινή πραγματικότητα μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή, αλλά και να ενισχύσει καταλυτικά την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών/μαθητριών. Είναι απαραίτητο να επαναπροσδιοριστεί η Χημεία ως μια επιστήμη ζωντανή, απαραίτητη για την κατανόηση και την πρόοδο του κόσμου και κατ' επέκταση για τη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και σκεπτόμενων πολιτών.

Βιβλιογραφία

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Guerris, M., Cuadros, J., González Sabaté, L., & Serrano, V. (2020). Describing the public perception of chemistry on Twitter. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(3), 989–999.
- Huseyn oglu, A. H., & Babazade, Y. (2024). Transforming science education: The impact of active learning on student engagement and achievement. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 2(4), 506–514.
- Palacios Ortega, A., Pascual López, V., & Moreno Mediavilla, D. (2024). Methodological design in the use of virtual simulations in chemistry: A systematic review. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 701–719.
- Palmer, A. L., & Sarju, J. P. (2024). Revisiting chemophobia through a social justice lens. *Journal of Chemical Education*, 101(7), 2596–2601.
- Rahmawati, Y., Andanswari, D. F., Ridwan, A., Gillies, R., & Taylor, C. P. (2020). STEM project-based learning in chemistry: Opportunities and challenges to enhance students' chemical literacy. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(7), 1673–1694.
- Reyes, R. L. (2025). Integrating real-world problems into chemistry curricula: Enhancing relevance and student engagement. *Forum for Education Studies*, 3(2), 2177–2199.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R., & Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for curriculum design. *Studies in Science Education*, 49(1), 1–34.
- Unal, A., & Yerlikaya, Z. (2021). The effect of using social networks in the inquiry-based general chemistry laboratory course. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 16–31.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wohlfart, O., Wagner, A. L., & Wagner, I. (2023). Digital tools in secondary chemistry education – added value or modern gimmicks? *Frontiers in Education*, 8, 1197296.
- Zhao, Y., & Wang, L. (2022). A case study of student development across project-based learning units in middle school chemistry. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4, Article 5.

Πρακτική ολοομαδικού αυτοδιαχειριστικού μαθήματος, από τα ίδια τα παιδιά

Παπαδημητρίου Θεοδώρα, Δημουλάς Κωνσταντίνος, Δημουλάς Ευριπίδης,
Βέλλιου Έλλη & Κουτσαβλάκη Αγγελική

Περίληψη

Σε μετωπικά που ξεκινά τάξη, η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που, εκ των πραγμάτων, δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδηγεί στην κυκλική θρανιοτοποθέτηση. Ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφώνεται σε συντονιστή της. Το κάθε παιδί, έχοντας πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορεί να είναι ρυθμιστής, συνερευνητικά, του αποτελέσματος. Η αξιολόγηση όλων είναι έργο όλων. Τα αξιολογικά δελτία συλλέγονται, στο τέλος κάθε εβδομάδας, μήνα, τριμήνου / τετραμήνου, εξαμήνου, έτους. Για κάθε παιδί και τον δάσκαλο, βγαίνει ο μέσος όρος βαθμολογίας, από το τμήμα. Σ' αυτήν, ο δάσκαλος έχει την όση αν του έχει δοθεί, από την τάξη, δυνατότητα τροποποιητικής παρέμβασης. Κάθε πρώτη ημέρα του επόμενου τέτοιου χρονοδιαστήματος, ανακοινώνεται η επίδοσή των. Η διασταυρωτική αυτή (περιγραφική, απλά, συμποσούμενη σε ένα βαθμό) αυτοαξιολόγηση αφορά στα πάντα, όλης της παρουσίας του παιδιού και του δασκάλου, που οδηγεί και στο δυνατόν της συνέχισής του με την τάξη την επόμενη χρονιά. Το ευταξιακό μέρος είναι θέμα της ολομέλειας, για επείγουσα υπόθεση, κατόπιν ψηφοφορίας, αμέσως εκτελεστό, παραπεμπόμενο, άλλως, στην απολογιστικοπρογραμματιστική συζήτηση, τέλος των τέτοιων χρονοδιαστημάτων. Με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος, από τον δάσκαλο, στους ίδιους, οι μαθητές έμαθαν πώς να μαθαίνουν, οι ίδιοι, αποδεικνυομένου, από την πρόοδό τους.

Λέξεις-κλειδιά: αυτορρύθμιση τάξης, ομαδοσυνεργατικό μάθημα, αυτομάθημα, αυτομάθηση μάθησης, διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σε μια τάξη, που ξεκινά μετωπικά, η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που, στο μετωπικό σύστημα, εκ των πραγμάτων, δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδηγεί, κατ' ανάγκη, υπερπηδώντας τον υποομαδισμό της (Cohen, 1986· Crocker et al., 1993· Haupt & Leary, 1997· Forsyth, 1999· Ματσαγγούρας, 1999· 2007), στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.), όπου όλοι (καθήμενοι όπου ο καθένας επιθυμεί), ενώπιος ενωπίω, έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες, επί το αυτό (Murray, 2002), με την ίδια ευθύνη (Lewin, 1943· Festinger, 1954· Crocker et al., 1993· Haupt & Leary, 1997· Forsyth, 1999· Murray, 2002· Τσιάρας, 2007).

Σκοπός της πρακτικής ήταν ο ισομοιασμός των ευκαιριών για ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών, που, αναλαμβάνοντας αυτά πλέον τη διαχείριση των πάντων στην τάξη τους, θα μπορούσαν, έτσι, να αναδείξουν την (τουλάχιστον, ίδια, αν όχι καλύτερη, μέσα από τη δημοκρατική λειτουργία της πρακτικής αυτής) πρόοδο της (Βουβούση, 2018). Η αλλαγή επιτυγχάνεται με διάταξη των θρανίων σε κύκλο, όπου όλοι είναι ενώπιος ενωπίω, με τον δάσκαλο να μεταμορφώνεται, από κυρίαρχος της τάξης, σε απλό συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου, κάθε φορά, θα χρειάζεται, και τα παιδιά να συνεργάζονται, εκ των πραγμάτων, όλοι με όλους, γινόμενοι όλοι, συνερευνητικά (όπου χωνευμένη η ατομική αυτενέργεια εν τω όλω του μαθησιακού γίνεσθαι), συνεδριακά, ρυθμιστές του αποτελέσματος (Βερβέρας, 2018).

Αυτό θα μπορούσε να είναι κατορθωτό αν η ημερήσια διάταξη (το μάθημα) γνωστοποιείται από την προηγούμενη, πάντα, ημέρα. Τα πάντα θα καταγράφονται, στο σπίτι, στα ατομικά ημερολόγια, ενώ ο εκλεγμένος Γραμματέας θα τηρεί τα Πρακτικά (Αγραφιώτη, 2019). Το ευταξιακό μέρος θα περνάει στην Ολομέλεια (Χατζηευθυμίου, 1994). Για ένα τέταρτο, στο τέλος κάθε εβδομάδας, μήνα, τριμήνου/ τετραμήνου, εξαμήνου, έτους, θα συζητιούνται τα πάντα, θα βαθμολογούν όλοι όλους, με τον δάσκαλο μόνο ελάχιστα να μπορεί [όσο του δίνεται (αν του δίνεται), από το καταστατικό, και με βάση το κοινωνιόγραμμά του (Βολιώτη, 1989· Κακανά, 2008· Καραγκιοζίδης, 2008· Σπανού & Τσέα, 2008)] να παρεμβαίνει, όπου χρειάζεται (Δήμου, 2020). Τα αποτελέσματα θα αποτυπώνονται σε ατομικές συνθετικές εργασίες, διαγωνισμικού τύπου.

2. Μεθοδολογία

Η τάξη ξεκινούσε, όπως ήταν, μετωπικά, ανακαλύπτοντας, στην πορεία, τα προβλήματα του συστήματος (παράλληλες, όσες και τα παιδιά, στην τάξη, αμφίδρομες, αλλά χωριστές, για κάθε παιδί με τον δάσκαλό του, διδασκαλίες). Η τάξη δεν είχε κανένα λόγο για τη δράση του κάθε παιδιού, που ήταν, εκ των πραγμάτων, ατομική (Βουβούση, 2018). Οι όποιες παρεμβάσεις του όποιου παιδιού στη δράση του όποιου παιδιού δεν ήταν δυνατόν να γίνουν δεκτές, ως ελλιπείς και άρα μη ακριβείς, αφού κανένα τους δεν είχε, λόγω της θέσης του στη γνωστή διάταξη των θρανίων, πλήρη εικόνα για τη δράση των άλλων (Αγραφιώτη, 2019). Η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδήγησε, κατ' ανάγκη, στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, για μετατροπή των παράλληλων ατομικών δράσεων σε ομαδική δράση, στην οποία, τώρα, θα μπορούσαν, εκ των πραγμάτων, να έχουν λόγο όλοι, όσοι το ήθελαν, για τα πάντα, στην τάξη (Βερβέρας, 2018). Με τα θρανία σε κύκλο, όπου όλοι (καθήμενοι όπου ο καθένας επιθυμεί) είναι ενώπιος ενωπίω, όλοι έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες επί το αυτό, με την ίδια ευθύνη (Δήμου, 2020).

Αρχικά, τώρα (γιατί μόνο τώρα είναι που είχε νόημα, αφού μόνο τώρα τα παιδιά της τάξης αποτελούν κοινωνία), σχεδιαζόταν ένα κοινωνιόγραμμα, επιλέγοντας την

καταλληλότερη μορφή για να φανούν οι σχέσεις των παιδιών στο τμήμα, σαν παιχνίδι. Αυτό, εφόσον το δέχονταν τα παιδιά. Αν τα παιδιά δεν το δέχονταν, επαφίετο η ανακάλυψη των σχέσεων αυτών στον ίδιο τον δάσκαλο, χωρίς την βοήθεια των παιδιών, μέσω του κοινωνιογράμματος, για την όποια, μελλοντική, παρέμβασή του. Αν στηνόταν το κοινωνιόγραμμα από τα παιδιά, αυτό το επεξεργαζόταν ο δάσκαλος, σχηματίζοντας κωδικούς, έναν για κάθε παιδί, τον οποίο γνώριζε, του λοιπού, μόνο ο δάσκαλος και το παιδί, για όποια χρήση ήθελε χρειαστεί, εκτός αν τα ίδια τα παιδιά ήθελαν το κοινωνιόγραμμά τους να είναι στην διαφάνεια της τάξης, με ψηφοφορία, εννοείται.

Αμέσως μετά, γίνονταν εκλογές, για ένα (ειδικά, για την Πρακτική αυτή, ανεξάρτητα, εντελώς, από το Διοικητικό Συμβούλιο του Τμήματος, αδιάφορα αν θα συνέπιπτε το ένα με το άλλο) επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος. Εκλέγονταν, εξ αρχής, ως (κατά σειρά αξιώματος, που καθοριζόταν τώρα, όχι εκ των υστέρων, με διανομή ρόλων μεταξύ των μελών, που θα εκλεγούν, για αποφυγή της δυστοκίας ανάληψης κάποιου ρόλου, στο τέλος) Πρόεδρος, Συντονιστής, Γραμματέας, Έφορος, Ταμίας, Κλητήρας, Φροντιστής. Τα παιδιά, που θα εκλέγονταν, στον ρόλο, που είχαν επιλέξει, αντικαθίσταντο, σε περίπτωση χήρευσης, παραίτησης, έκπτωσης ή επιθυμίας μέλους για επανενεργοποίηση της εκλογικής διαδικασίας, που θα εγκρινόταν από τη Γενική Συνέλευση, από τον αμέσως επόμενο, που θα εκλεγόταν, για το συγκεκριμένο ρόλο. Σε περίπτωση δυστοκίας ή απουσίας υποψηφιότητας, για τον συγκεκριμένο ρόλο, ακολουθούσε η διαδικασία για την ανάδειξη νέου προσώπου στον ρόλο αυτόν. Αν δεν υπήρχαν ενδιαφερόμενοι, διενεργούνταν κλήρωση, ως προς αυτό, ή, τέλος (με πρωτοβουλία του Προέδρου, που, στην ανάγκη, υπηρετούσε και τον ρόλο, μέχρι την ανάδειξη νέου προσώπου, σ' αυτόν), αναλαμβάνονταν ο ρόλος με ανάθεση.

Τις αρχαιρεσίες (ανεξάρτητες, εντελώς, από τις θεσπισμένες εκλογές των 5μελών Συμβουλίων των τμημάτων) διενεργούσε τριμελής Εφορευτική Επιτροπή, εκλεγόμενη, με την ίδια διαδικασία, εξ αρχής, ως (κατά αξιωματική σειρά) Πρόεδρος, Γραμματέας, Επόπτης, με πρωτοβουλία του Προέδρου.

Ο Πρόεδρος εκπροσωπούσε το Τμήμα έναντι οιαδήποτε (σφραγίδα με κυκλικά γραμμένη την επωνυμία του τμήματος στο κέντρο), ο Συντονιστής διηύθυνε τις ενέργειές του (διαρκής ενημέρωση του Γραμματέως, για όσα δεν ήταν ο ίδιος παρών), ο Γραμματέας τηρούσε τα βιβλία του (Ημερολόγιο), ο Έφορος ήταν αρμόδιος (μέσα από Πρωτόκολλο) για τις δημόσιες σχέσεις, ο Ταμίας ήταν υπεύθυνος (Βιβλίο Ταμείου) για κάθε μορφής χρηματική συναλλαγή του, ο Κλητήρας διεκπεραίωνε την αλληλογραφία του, ο Φροντιστής φρόντιζε (Περιουσιολόγιο) για την περιουσία του. Το Διοικητικό Συμβούλιο ήταν το Εκτελεστικό Όργανο της Ολομέλειας, που ήταν το Αποφασιστικό Όργανο του Τμήματος. Το κάθε παιδί δικαιούνταν να τηρεί προσωπικό ημερολόγιο όλων των συμβαινόντων, όπως το ίδιο τα έβλεπε, στην αίθουσα. Με το πέρας των αρχαιρεσιών, ακολουθούσε συζήτηση, για το καταστατικό λειτουργίας της τάξης, και σύνταξη και υπογραφή του.

Στην εντελώς κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, η έδρα είχε, εκ των πραγμάτων, καταργηθεί. Ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφωνόταν σε συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου, κάθε φορά, θα χρειαζόταν, σε έδρανο, δίπλα από κάθε καρέκλα. Το ιδανικό θα ήταν να υπάρχουν, μόνιμα, τόσα έδρανα, για τον δάσκαλο, όσες και τα έδρανα των μαθητών. Αυτό θα τόνιζε, λόγω της κάποιας απόστασης μαθητή από συμμαθητή, την ανάγκη για τόνωση της προσωπικής προσπάθειας του καθενός, μέσα στο συνεδριακό-συνεργατικό-συνερευνητικό σύστημά μας. Ίσως, κάποτε, γίνει και αυτό εφικτό, από πλευράς Διαχείρισης του Σχολείου. Ο δάσκαλος έπρεπε να είναι πανταχού παρών, στην αίθουσα, όπου θεωρούσε ότι έπρεπε, την κάθε φορά, να μετακινηθεί, για να βοηθήσει το μάθημα, που διενεργούνταν, πλέον, από τους ίδιους τους μαθητές, να πάει παρακάτω.

Ο δάσκαλος, δεν ήταν, πλέον, δάσκαλος, αλλά ο μαέστρος της ορχήστρας, που θα διεκπεραίωνε το μάθημα, το οποίο ήταν έργο, πια, όχι του δάσκαλου, αλλά της τάξης, με τον δάσκαλο πλοηγό. Για να είναι αυτό δυνατό, έπρεπε, από την προηγούμενη ημέρα, να είναι γνωστό το «θέμα» της κάθε ημέρας. Καμιά συνεδρίαση δεν πετυχαίνει τον στόχο της, χωρίς να είναι γνωστή, εκ των προτέρων, η ημερήσια διάταξη της συζήτησης. Από την προηγούμενη, λοιπόν, τα παιδιά ενημερώνονταν για το μάθημα της ημέρας. Και, όχι, μόνο. Στο κλείσιμο του μαθήματος της προηγούμενης ημέρας, το οποίο, ποτέ, δεν έκλεινε ως αυτοτελές επεισόδιο του όλου μαθήματος της χρονιάς, ο δάσκαλος άφηνε, τεχνηέντως, αναπάντητα ερωτήματα να αιωρούνται στην όλη ατμόσφαιρα της τάξης, έτσι, που τα παιδιά να έχουν την περιέργεια να επεξεργαστούν το μάθημα της επόμενης ημέρας. Άλλωστε, καμιά (άλλη) εργασία δεν ανετίθετο στα παιδιά, που αφήνονταν να περιεργαστούν και να επεξεργαστούν την αιωρούμενη αυτή ερωτηματική γνώση, όσα και όσο και όπως το ήθελαν, στο σπίτι. Βεβαίως, υπήρχε τετράδιο εργασιών, αλλά χωρίς καμιά υποχρεωτική (υπήρχε για το αν όποιο παιδί ήθελε να καταχωρήσει κάτι, από τις απογευματινές έρευνές του, σ' αυτό) εργασία, σ' αυτά. Ο ίδιος, έδινε το παράδειγμα, έχοντας επεξεργαστεί το μάθημα της κάθε ημέρας, δείχνοντάς το, μάλιστα, προς μίμηση, κουβαλώντας, μαζί του, την κάθε φορά, ό,τι υλικό μπορούσε να βρει.

Αυτό απαιτούσε ώρες ολόκληρες, στο σπίτι, για κάθε ώρα, της επόμενης ημέρας. Το ίδιο, προφανώς, συνέβαινε και με τα παιδιά. Με τον καιρό, τα παιδιά είχαν συνηθίσει να κάνουν, συναγωνιστικά, και κείνα το ίδιο. Την άλλη ημέρα τους, έρχονταν όλα φορτωμένα βιβλία, σημειώσεις, χάρτες, πίνακες, εικόνες, πηγές, αντικείμενα, σπάνιο υλικό, υποστηρικτικά του μαθήματος. Είχε ζητηθεί να έχει το κάθε παιδί το θρανίο του, για να μπορεί να εργαστεί άνετα, με όλο αυτό το υλικό, επάνω στο θρανίο του, έτσι ώστε να μπορέσει να ξεπεράσει το καθένα τον εαυτό του, κάθε φορά, και όχι τους άλλους, με τους οποίους συνεργαζόταν, για το καλύτερο δυνατόν, μέσα στην αίθουσα. Έτσι, μόνο, είναι που καταργείται ο ανταγωνισμός, μεταξύ των παιδιών, με αντικατάστασή του με ανταγωνισμό του καθενός με τον εαυτό του, σπάζοντας κάθε φορά το δικό του προηγούμενο ρεκόρ, όχι το ρεκόρ των άλλων, δίνοντας έδαφος στον συναγωνισμό, μεταξύ των, πλέον.

Την άλλη μας ημέρα, ο δάσκαλος φρόντιζε να 'μπει, στην αίθουσα, φυσικά, και στο μάθημα, χωρίς να έχει κανείς καταλάβει, καν, πώς από το «έξω από το μάθημα» μπήκαν στο μάθημα. Η δύναμη της αφόρμησης είναι καταλυτική για την επιτυχία του μαθήματος. Με το μπάσιμο στο μάθημα της ημέρας, η τάξη ήταν, ύστερα από μια βραχύτατη τέτοια (αφορμησησική) εισήγηση, όλη την ώρα του μαθήματος, ένα απέραντο εργαστήριο. Το κάθε παιδί είχε το δικό του θρανίο και πάνω του, απλωμένα, όλα του τα εργαλεία, γι' αυτό. Το κάθε παιδί, έχοντας, έτσι, πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε να είναι ρυθμιστής, με την ατομική αυτενέργεια εν τω όλω του μαθησιακού γίνεσθαι, συνερευνητικά, του αποτελέσματος. Η εμπλοκή της ατομικής αυτενέργειας μέσα στο συνερευνητικό πλαίσιο δυνάμει έφερνε τον συναγωνισμό στα ύψη. Δεν υπήρχαν θέσφατα, στην αίθουσα, αλλά και το λάθος, πάντα, ήταν εκμεταλλεύσιμο. Πολλές φορές, το λάθος έσπρωχνε τα παιδιά ακόμα πιο πολύ στην έρευνα. Η όλη πρωτοβουλία ήταν στην τάξη, με τη χαρά τής γνήσια δημοκρατούμενης ομάδας, για ένα παιγνιώδες μάθημα, στο οποίο το παιδί δεν μένει στο να μαθαίνει πράγματα, αλλά μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Ο πίνακας, που, πια, δεν ήταν συμβατός με την κυκλική θρανιοτοποθέτηση, είχε αντικατασταθεί με πινάκιο, του καθενός μας, όπου αναγραφόταν ό,τι θα είχε χρειαστεί. Από τότε, υπήρχε ο προβληματισμός αυτός. Το μεγαλύτερο πρόβλημα, στην εφαρμογή του συστήματος, ήταν ο πίνακας, η παράκαμψη του πίνακα, έτσι, ώστε τα παιδιά να είναι τοποθετημένα, με τον πίνακα του παλαιού (του μετωπικού) συστήματος, ως άχρηστο, 'πίσω τους, σε εντελώς κλειστό κύκλο, αφού, ακριβώς, εδώ είναι η διαφορά με το υποομαδικό σύστημα, το οποίο με τίποτα δεν θεραπεύει την παθογένεια του μετωπικού συστήματος, αντίθετα, αυξάνοντας τον ανταγωνισμό των υποομάδων, μεταξύ τους, αυξάνει την αντιπαλότητα, μέσα στην τάξη, πράγμα, που είναι χειρότερο και από τον αυταρχισμό του ενός (του δασκάλου), επάνω στα παιδιά. Ο πίνακας, τώρα, μεταφέρεται, οιονεί, εμπρός στο κάθε παιδί, με κατεύθυνση στα άλλα παιδιά: τόσοι πίνακες, όσα και τα παιδιά. Χωρίς την κυκλικότητα στην θρανιοτοποθέτηση, το σύστημα, που παρουσιάζεται εδώ δεν υφίσταται, αλλά η κυκλικότητα των θρανίων υποδεικνύει κατάργηση του πίνακα, από την τάξη. Στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, λοιπόν, έχει καταργηθεί και ο πίνακας. Στην περίοδο εφαρμογής της πρακτικής, αυτός είχε αντικατασταθεί με χαρτόνια, προς επίδειξη, στους άλλους, του τι γραφόταν, σ' αυτό. Τώρα, όμως, υπερπηδάται το τελευταίο πρόβλημα, που αντιμετώπιζε η πρακτική, με την αντικατάστασή του από τόσες οθόνες υπολογιστών (τάμπλετ, για την ακρίβεια, ελαφρώς, υπερυψωμένο, για την καλή και εύχρηστη χρήση τους, τόσο, όμως, έτσι, ώστε να υπάρχει ορατότητα, ανάμεσά τους, πράγμα που θα εμποδιζόταν, από την οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή, για το τι, ακριβώς, γίνεται, στην τάξη, από όλους), για κάθε παιδί. Το κάθε παιδί θα μπορεί να γράψει ή να ζωγραφίσει ή να σχηματίσει ή ό,τι άλλο, στον υπολογιστή του, και αυτό να το βλέπουν όλα τα άλλα παιδιά, τα οποία, μάλιστα, θα μπορούν και να συμμετέχουν, σε ό,τι έκανε το παιδί αυτό, διαδραστικά, για το όποιο, κοινό, αποτέλεσμα. Το κάθε παιδί βλέπει, στην, όλη, παρουσία του κάθε, άλλου,

παιδιού, μέσω οθόνης υπολογιστή, την δράση του κάθε, άλλου, παιδιού, έτσι, ώστε να μπορεί να συνεργάζεται, μαζί του, μέσω αυτής, επίσης.

Το μάθημα ήταν μια ενιαία (ποτέ ως μέρος εξέτασης και μέρος παράδοσης) πλατφόρμα συζήτησης, για όλο το αντικείμενο του μαθήματος, εξακτινούμενο, από το κέντρο βάρους, που είναι το μάθημα της ημέρας. Καθώς τα παιδιά είχαν, από την πρώτη ημέρα, έποψη όλου του αντικειμένου του μαθήματος, είχαν, έτσι, κάθε ημέρα, σε μικρογραφία, συμπυκνωμένο, μπροστά τους, όλο το αντικείμενο του όλου μαθήματος. Ο δάσκαλος, συνδετικός κρίκος όλων των αποσπασματικών γνώσεων των παιδιών για το όλο έργο του όλου μαθήματος ως όλου (καθώς έργο τους, για μάθημα ημέρας, ήταν το όλο βιβλίο του μαθήματος, στο οποίο όλον και η εξακτίνωση από το απόσπασμα της ημέρας, που αποτελούσε και το κέντρο βάρους του μαθήματος της συγκεκριμένης ώρας), είχε να επιτελέσει ένα πανδύσκολο έργο, στην προσπάθειά του να κρατά το μάθημα, μέσα στο πλαίσιο του όλου έργου, πάντα ζωντανό, με όλα τα παιδιά σε εγρήγορση, μέσα στο σχέδιο μαθήματος, που ο ίδιος είχε σχεδιάσει, από την προηγούμενη ημέρα του.

Το παραγόμενο προϊόν αποτυπωνόταν σε διαγωνισμικού τύπου εξελισσόμενα μεγάλα βιβλιοτετράδια, φτιαγμένα από τα παιδιά, για κάθε μάθημα, για όλα τα ενδιαφέροντα, ως «Ελεύθερη Προαιρετική Εργασία, για το σπίτι». Στο τέλος του έτους, το Διοικητικό Συμβούλιο, με σύμβουλο, ως προς αυτό, τον δάσκαλο, πραγματοποιούσε τους Διαγωνισμούς, για την καλύτερη συμμετοχή, σε κάθε βιβλίο. Όλες οι συμμετοχές είχαν τύχη στους Διαγωνισμούς. Ήταν, απλά, θέμα κατάταξης. Τα έπαθλα ήσαν τίτλοι, που χορηγούσε το Διοικητικό Συμβούλιο, και βιβλία, από τον δάσκαλο. Όλο αυτό το υλικό βρίσκεται κατατεθειμένο στο «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας», που διατηρεί ο δάσκαλος σε ιδιόκτητο χώρο του, που ο ίδιος τον προορίζει για Μουσείο, με όνειρό του να εκδοθεί όλο αυτό το υλικό, για όσους δασκάλους θέλουν ή θα θελήσουν, κάποια στιγμή, με το όποιο, παντοίο, προσωπικό κόστος, να ακολουθήσουν την συγκεκριμένη πρακτική.

Φυσικά, καθώς όλα τα παιδιά ήσαν (συν)δημιουργοί του μαθήματος, είχαν κάθε λόγο, εφόσον το επιθυμούσαν, στην αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση όλων ήταν έργο όλων. Τα δελτία αξιολόγησης συλλέγονταν στο τέλος κάθε εβδομάδας, μήνα, τριμήνου (Γυμνάσιο) / τετραμήνου (Λύκειο), εξαμήνου, έτους. Για κάθε παιδί (που, βέβαια, μπορούσε να βαθμολογήσει και τον εαυτό του), έβγαινε ο μέσος όρος βαθμολογίας, από το τμήμα. Σ' αυτήν τη διασταυρωτική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση, ο δάσκαλος είχε μόνον όση κατά το καταστατικό αν είχε [συνήθως είχε μόνο μικρή (1-3 βαθμούς), από την οποία, ακόμα και αν ο ίδιος θεωρούσε ότι θα έπρεπε να 'βγει από αυτή, δεν το μπορούσε] τροποποιητική παρέμβαση. Με σύμβουλο το κοινωνιόγραμμα, έβγαινε, κάθε αξιολογικό χρονοδιάστημα, η επίδοση του κάθε παιδιού. Κάθε πρώτη ημέρα των χρονοδιαστημάτων αυτών, ανακοινώνονταν η επίδοση του κάθε παιδιού. Όποιο παιδί δεν ήθελε να του ανακοινωθεί η βαθμολογία, αυτό γινόταν απaráβατα σεβαστό.

Η αξιολόγηση αφορούσε στα πάντα [και στα (υποχρεωτικά) διαγωνίσματα, που τα ίδια τα παιδιά καθόριζαν τα πώς, πού και πότε, θα έμπαιναν, ύστερα, φυσικά, από συμφωνία με τη Διεύθυνση του σχολείου, ατομικά, αλλά σε συνεργασία με όλους, όσους ήθελε το κάθε παιδί, θεωρούμενα απλή φωτογραφία της ημέρας, στην οποία έμπαιναν, και έτσι αξιολογούνταν], όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού, ήταν, δηλαδή, περιγραφική, συμποσούμενη, όμως, σε ένα βαθμό. Τεστ, διαγωνίσματα, εκθέσεις, διορθώνονταν από την ολομέλεια των παιδιών, ύστερα από εισήγηση του δάσκαλου και συζήτηση με τα παιδιά για το ποια θα έπρεπε να είναι η σωστή απάντηση, σε κάθε ερώτημα, και για τη διαβάθμιση του πόσο κοντά είναι κάποια απάντηση στο σωστό, που απαιτούσε το ερώτημα. Το κάθε παιδί είχε το δικαίωμα να αξιολογήσει τα γραπτά των άλλων και τα δικά του. Γινόταν, και εδώ, ό,τι και για την καθημερινή άλλη παρουσία των παιδιών, μέσα στην τάξη.

Στην αξιολόγηση έμπαινε και ο δάσκαλος, που βαθμολογούνταν, μυστικά και ανώνυμα, από τα παιδιά, κάθε αξιολογικό χρονοδιάστημα. Τελειώνοντας η χρονιά, τα παιδιά ψήφιζαν, με τον ίδιον τρόπο, αν θα συνέχιζαν, μαζί, την επόμενη χρονιά, εφόσον, βέβαια, αυτό θα ήταν εφικτό και από τον Σύλλογο των διδασκόντων και την Διεύθυνση του σχολείου. Θα έπρεπε να το θέλουν τουλάχιστον τα 9/10 των παιδιών, σημειούμενου, ότι η απορριπτική θέση ακόμα και ενός μαθητή (η ψήφος δεν θα μπορούσε να είναι μόνον ποσοτική, αλλά, πρωτίστως, ποιοτική) θα μπορούσε να ακυρώσει τα πάντα, πρωτίστως το ζήτημα της συνέχειας με το τμήμα.

Το ευταξιακό μέρος ήταν θέμα της ολομέλειας. Όταν κάποιος ενοχλούνταν από οποιονδήποτε και για οτιδήποτε, είχε το δικαίωμα να ζητήσει, εάν επρόκειτο για επείγουσα υπόθεση, αμέσως, ψηφοφορία, φανερή ή μυστική, το ίδιο ή όχι για όλους, προτείνοντας λύση, γι' αυτό, ή για την απολογιστικοπρογραμματιστική συζήτηση των όπως παραπάνω χρονοδιαστημάτων. Πέραν των πιθανών (σπάνιων) εκτάκτων συμβουλίων, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας κάθε χρονοδιαστήματος, όπου, κατά τις τοπικές συνθήκες, δεν ήταν δυνατόν να υλοποιηθεί αυτό εκτός ημερήσιου προγράμματος, συνεδρίαζε, τακτικά, η ολομέλεια, όπου συζητιούνταν τα πάντα, ακόμα και το καταστατικό της τάξης, για τα επόμενα βήματά της. Τίποτα δεν θα συνέβαινε, στο κάθε επόμενο χρονοδιάστημα, αν δεν το είχαν αποφασίσει τα ίδια τα παιδιά. Η πρόταση του αιτούντος, αν επρόκειτο για λύση συμβατή με τα δεδομένα του καταστατικού λειτουργίας της τάξης, εκτελούνταν αμέσως, αν όχι, παραπεμπόταν στην απολογιστικοπρογραμματιστική συζήτηση της ολομέλειας, και δινόταν λύση συμβατή, και πάλι, με το καταστατικό λειτουργίας της τάξης. Η παρέμβαση του δάσκαλου αφορούσε μόνο στην τήρησή του, με γνώμονα, πάντα, την αλλαγή, σε συμπεριφορά σεβασμού της τάξης, και μόνο.

Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, οτιδήποτε ήθελε συζητηθεί, κατέγραφε ο Γενικός Γραμματέας του τμήματος, στη διάρκεια της εβδομάδας. Προήδρευε το Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος. Ξεκινούσαν με τον απολογισμό της δράσης τους το χρονοδιάστημα που μόλις είχε διαρρεύσει. Με το πέρας του απολογισμού, έμπαινε σε ψηφοφορία το ίδιο το Καταστατικό, που θα μπορούσε να τροποποιηθεί,

για το επόμενο χρονοδιάστημα, ακόμη και να καταργηθεί και να αντικατασταθεί. Στην πολυετή διάρκεια της θητείας του εμπνευστή της πρακτικής, αυτή καταργήθηκε ελάχιστες φορές και επανήλθε, από τα ίδια τα παιδιά. Τίποτα δεν συνέβαινε, αν δεν αποφασιζόταν, κατόπιν συζήτησης και εγκριτικής ψηφοφορίας, έτσι να γίνει, από τα ίδια τα παιδιά. Η πλειοψηφία θα έπρεπε να είναι αυξημένη, με την όποια μειοψηφία να έχει τον προσήκοντα απόλυτο σεβασμό της πλειοψηφίας, στην όποια αντίρρησή της, προσπαθώντας να είναι, πάντα, σε συμβιβασμό μαζί της.

3. Αποτελέσματα

Η πρακτική αποτελεί εφαρμογή του Συντονιστή της ευρύτερης ανοιχτής διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας, Διαχειριστή του Μορφωτικού Οργανισμού Ψυχοβιοανάλυσης «έκ τῶν ὑστέρων», από ετών, επί τιμῇ Α' Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων και επιστημονικοπαιδαγωγικής Καθοδήγησης κάθε ειδικότητας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τότε νομού Λάρισας, κατά καιρούς (επί χηρείας των αντίστοιχων θέσεων) και Μαγνησίας, της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας Κωνσταντίνου Β. Δημουλά, όσο ήταν δάσκαλος και μετά τούτο. Το παραχθέν υλικό επεξεργάζεται και αρχειοθετεί υποομάδα, από τους Ευριπίδη Κ. Δημουλά, Έλλη Κ. Βέλλιου, Αγγελική Α. Κουτσαβλάκη, με περιφερική υποστήριξη από Στυλιανή Θηβαίου, Ειρήνη-Χρυσοβαλάντη Δροσινού, Νεκταρία-Φιλίτσα Αγραφιώτη, Διονύσιο Μπαρμπάκα, Γεώργιο Ζαμπέτογλου, Δημήτριο Δημάκα, Βασιλική Ζησοπούλου, Αχιλλέα Τσιρούκη, Κωνσταντίνο Ζαμπάκα, Χρήστο Αυγερινίδη, Ανθή Βαχτσεβάνου, Όλγα Κούρτογλου, Νικόλαος Βερβέρας, Χριστίνα Βαμβούρη, Μαργαρίτης Πουρνάρας, Δημήτριος Λιόβας κ.ά.

Τα αποτελέσματά της ήταν θεαματικά (Χατζηευθυμίου 1994· Βερβέρας, 2018· Βουβούση, 2018· Αγραφιώτη, 2019· Δήμου, 2020). Οι μαθητές έμαθαν πώς να μαθαίνουν, και το απέδειξαν με την μετέπειτα πρόοδό τους, βεβαιώνοντάς μας, οι ίδιοι, αλλά και τρίτοι, ότι οφειλόταν στο σύστημα αυτό. Κάποια, από τα σχετικά, αυτά, σημειώματα υπάρχουν, κατατεθειμένα, στο Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας, μέρος της τεράστιας Βιβλιοθήκης του Μορφωτικού Οργανισμού Ψυχοβιοανάλυσης «έκ τῶν ὑστέρων» (Τριανταφύλλου 5, 41221 – Λάρισα).

4. Συζήτηση

Με την μετα-ανάλυση των δεδομένων επιμέρους ερευνών διαπιστώνεται, ότι, σε σύγκριση με τις κατευθυνόμενες μορφές διδασκαλίας, οι [κατ' επίφαση, μη αφιστάμενες, στην ουσία, του κατευθυντισμού (Βλάχου & Ευαγγέλου, 2025· πρβλ., Τζιφόπουλος, 2020)] «μαθητοκεντρικές», λεγόμενες, μορφές διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999) επιφέρουν υψηλότερες μεν, ασφαλώς, επιδόσεις στον συναισθηματικό, αλλά, σίγουρα, χαμηλότερες στον ακαδημαϊκό τομέα του παιδιού (Petersen, 1979· Adams & Engelman, 1996). Αυτό οδήγησε στις υποομαδοσυνεργατικές μεθόδους, που, όμως, δεν λύνουν το πρόβλημα που υπάρχει

στην μετωπική διδασκαλία, αφού, κατακερματίζοντας την ομάδα της τάξης σε υποομάδες, όχι, απλά, δεν σημειώνουν πρόοδο στον δεύτερο, στον οποίο επιφέρουν, μεν, μεγαλύτερη παραγωγή, αλλά κατώτερης ποιότητας (Sherif, 1956, στον Καψάλη, 1983· Correll, 1976, 136 κ.κ.), αλλά και στον πρώτο προκαλούν ζημιά (Cohen, 1986· Battistich et al., 1993· McCaslin & Good, 1996· Anderson et al., 1997). Αυτό οδήγησε στο πέρασμα από τον κατακερματισμό σε υποομάδες στην λειτουργία της ομάδας ως, αποκλειστικά, όλου (Δημουλάς, 1996α· 1996β· 2010).

Με την καθιέρωση της εντελώς κυκλικής θρανιοτοποθέτησης, ο δάσκαλος έχει, ήδη, αυτοακυρωθεί, ως κυρίαρχος τα τάξης, μεταμορφούμενος σε απλό συντονιστή της, απαραίτητο, για την επιτυχή αυτοδιαχείρισή της. Πλέον, δεν θα έχει θέση εμπρός των, αλλά ανάμεσά τους, ως, απλά, *primus inter pares*. Αυτό δεν επιβάλλεται, από τον δάσκαλο, αλλά έρχεται ως φυσική συνέπεια της επιθυμίας των παιδιών να έχουν, αυτά, τα ίδια, τον λόγο, που, στο μετωπικό σύστημα, εκ των πραγμάτων, δεν τον έχουν αυτά αλλ' εκείνος, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη. Στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, ο δάσκαλος κάθεται ανάμεσά τους, όπου, κάθε φορά, θα χρειάζεται, σε έδρανο, δίπλα από κάθε καρέκλα, πλοηγός. Το κάθε παιδί, έχοντας, έτσι, πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορεί να είναι ρυθμιστής του μαθησιακού γίνεσθαι. Το μάθημα είναι μια ενιαία (ποτέ, όπως στο μετωπικό σύστημα, ως μέρος εξέτασης και μέρος παράδοσης) πλατφόρμα συζήτησης, με προεπεξεργασμένο, από την προηγούμενη ημέρα, το θέμα της. Η αξιολόγηση όλων, που αφορά στα πάντα (και στο ευταξιακό μέρος, άμεσα εκτελεστέο), είναι έργο όλων. Τα δελτία της συλλέγονται, για το τέλος κάθε απολογιστικοπρογραμματιστικής συζήτησης, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας κάθε απολογιστικοπρογραμματιστικού χρονοδιαστήματος, όπου συζητιούνται τα πάντα, ακόμα και του καταστατικού της τάξης, για τα επόμενα βήματά της. Τίποτα δεν θα συμβαίνει, την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το έχουν αποφασίσει, τα ίδια, τα παιδιά. Αυτό φέρνει τα παιδιά προ των ευθυνών τους, τους κάνει πολίτες συνειδητούς, που σέβονται ο ένας τον άλλον (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007), εφαρμόζοντας την δημοκρατία, στην πράξη.

Έτσι, με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος, από τον δάσκαλο, στους ίδιους τους μαθητές, οι μαθητές μαθαίνουν, μέσα από ένα παιγνιώδες αυτοδιαχειριστικό μάθημα, που διεξάγουν οι ίδιοι, με απλό συντονιστή τους τον δάσκαλο, να μαθαίνουν οι ίδιοι (πρβλ., Correl, 1976), και όταν, πια, δεν θα τον έχουν, μαζί τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2006). Τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι θεαματικά (Βερβέρας, 2018· Βουβούση, 2018). Οι μαθητές, με το πέρασμα της διαχείρισης του μαθήματος, από τον δάσκαλο, στους ίδιους, όντως, έμαθαν πώς να μαθαίνουν και το απέδειξαν με την μετέπειτα πρόοδό τους (οι μαθητές έμαθαν να μαθαίνουν οι ίδιοι και όταν πια δεν θα είχαν τον δάσκαλο μαζί τους), βεβαιώνοντας, ότι οφειλόταν στο σύστημα αυτό. Σαφώς [βλ., Σολομών (επιμ.), 1999], αυτό δεν είναι αρκετό, για να πείσει, ότι η μετέπειτα πρόοδος των παιδιών οφειλόταν οπωσδήποτε στο σύστημα αυτό, αλλά, καθώς δεν υπάρχει κριτήριο ακριβούς συσχέτισης, είναι δικαιολογημένη,

τουλάχιστον, η ικανοποίηση συμβολής, με το σύστημα αυτό, στην πρόοδό τους. Γνώμες (πέρα από αυτές των ίδιων των παιδιών) τρίτων βεβαιώνουν για τη συμβολή αυτή. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει και την σχετική εργογραφία (Μακρή-Μπότσαρη, 2006).

5. Επίλογος

Ο μαθητής μαθαίνει πολύ καλύτερα, όταν (ίσως, μόνο τότε) μαθαίνει πώς να μαθαίνει και όταν δεν θα έχει τον δάσκαλο, δίπλα του. Αυτό μόνο όταν διαχειρίζεται ο ίδιος την εμπλοκή του στο μάθημα επιτυγχάνεται, πράγμα που, αυτόματα, οδηγεί στην αυτοδιαχείριση της τάξης. Η εφαρμογή του συστήματος έκανε τα παιδιά να σκέφτονται, υπεύθυνα, για το μάθημα και το μέλλον τους, αναλαμβάνοντας τα ίδια πρωτοβουλίες, για το καλύτερο, μέσα στην τάξη, και, το κυριότερο, να τις εκφράζουν, ανοιχτά, με το θάρρος του ελεύθερου πολίτη, που ενδιαφέρεται για το γενικό καλό.

Βιβλιογραφία

- Αγραφιώτη, Ν.-Φ. (2019). Πρακτική δημοκρατίας στην τάξη. *Πρόγραμμα* (Ρ 21) και *Βιβλίο Περιλήψεων* (σ. 321) *ΙΣΤ΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το σχολείο στη δημοκρατία / η δημοκρατία στο σχολείο»* [Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και Παιδαγωγικά Τμήματα (Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής) Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 29-30.11-1.12].
- Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond Distardation*. Seattle, Wa: Educational Achievement Systems.
- Anderson, C.W., Holland, J.D. & Palincsar, A.S. (1997). Canonical and sociocultural approaches to research and reform in science education: The story of Juan and his group. *The Elementary School Journal*, 97, 359-84.
- Battistich, V., Solomon, D. & Delucci, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative groups. *The Elementary School Journal*, 94, 19-32.
- Βερβέρας, Ν. (2018). Συνεδριακή συνερευνητική αυτοδιαχειριστική μάθηση (πρακτική του επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κ.Β.Δημουλά, όταν ήταν δάσκαλος). *Πρακτικά* (σσ. 462-473) *2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»* (Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Δράμα, 27-29.4).
- Βλάχου, Ευ. & Ευαγγέλου, Ε. (2025). Μέθοδοι Διδασκαλίας στη Νοσηλευτική. Ενότητα 7: Διδασκαλία και Μάθηση με μικρές ομάδες, Μέθοδοι που αναπτύσσουν την κριτική *Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο ΤΕΙ Αθήνας*.
- Βολιώτη, Ν. (1989). Η κοινωνιομετρία στο Σχολείο. *Νέα Παιδεία, Τεύχη 12 και 51*.
- Βουβούση, Μ., [Δημουλάς Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ. Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Κουτσαβλάκη, Α.Α.] (2018). Παρουσίαση της μαθησιακής πρακτικής τού επί τιμή Α΄ Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κωνσταντίνου Β. Δημουλά (όταν ήταν δάσκαλος). *Πρακτικά* (Α΄, σσ. 498-504) *4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία,*

- δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης» (Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο 27–29.4).
- Cohen, E.G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Correl, W. (1976). Lernpsychologie. *Grundfragen und pädagogische Konsequenzen*, 15, 136 etc. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Δήμου, Α.Γ. (2020). Διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση σχολικής τάξης. *Πρόγραμμα και Βιβλίο Περιλήψεων 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων «Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων»* (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 17-18.1).
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). Δραστηριότητα μέσα στην τάξη. *Αρχείο Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996β). Μέθοδοι διδασκαλίας. *Ό.π. Αρχείο*.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2010). Απολογισμός. *Ό.π. Αρχείο*.
- Haupt, A.L. & Leary, M.R. (1997). The appeal of worthless groups: Moderating effects of trait self esteem. In *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1997.
- Crocker, J., Blaine, B. & Luhtanen, R. (1993). Self-esteem: Cognitive and motivational consequences for prejudice and intergroup behavior. In M.A. Hogg & D. Adams (Eds) (χ.χ.), *Group Motivation: Social Psychological Perspectives*. London: Harvester Wheatsheaf, 52-67.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Forsyth, D.R. (1999). *Group Dynamics* (3rd ed.). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Κακανά, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.
- Καραγκιοζίδης, Π. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Κοινωνιομετρία*. Αθήνα.
- Καψάλης, Α.Γ. (1983). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Σειρά (Δ/νση: Π.Δ. Ξωχέλλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, 6. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- Μακρή - Μπότσαρη, Εύ. (2006). Διαθεματικό αναλυτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (έκδ.), *Επιμόρφωση Στελεχών της*

- Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το νέο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου. Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού, 7-9. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mc Caslin, M., & Good, T. (1996). The informal curriculum. In D. Berliner & R. Calfee (Eds), *Handbook of educational psychology*, 622-70. New York: Macmillan.
- Murray, B. (2002). Getting to the essential "We" in Wellness. *Monitor on Psychology*, 33, 10.
- Petersen, P. (1979). Direct instruction reconsiderent. In P. Petersen & H. Walberg (eds), *Research on Teaching*. Berkeley, C.: Mc Cutchan.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (χ.χ.). Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας / Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (έκδ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών/Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, III*, 149-270. Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπανού, Μ., & Τσέα, Λ. (2008). *Κοινωνιόγραμμα σχολικής τάξης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης / Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη.
- Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2007). *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία*. Αθήνα.
- Τζιφόπουλος, Μ.Χ. (2020). Οι εκπαιδευτικοί τολμούν να διδάσκουν δημοκρατικά; από τα «κλειστά» αναλυτικά προγράμματα στις «ανοικτές» σχολικές τάξεις. *Πρακτικά* (σσ. 225-240) 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικοτήτων «Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων» (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 17-18.1).
- Τσιάρας, Α. (2007). Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 6.
- Χατζευθυμίου, Δ. (1994). Κάποιος Τζων Κήτινγκ. Λάρισα: *Ελευθερία*, 28.2, 6.

Ερευνητική αποκάλυψη της αντιδραστικής διαμόρφωσης εναντιότητας σε φιλική σχέση

Αγγελική Κουτσαβλάκη, Κωνσταντίνος Δημουλάς, Ευριπίδης Δημουλάς, Έλλη
Βέλλιου, Θεοδώρα Παπαδημητρίου

Περίληψη

Η επιθετική ενέργεια έχει, πάντα, την προϋστορία της, που δεν αναγνωρίζεται, εύκολα, καθώς, όχι λίγες φορές, άκρως επιμελημένα, κρύβεται, πίσω από μια αγαπητική στάση, μέχρις ότου δοθεί η ευκαιρία να εκφρασθεί, και είναι, ακριβώς, αυτή η περίπτωση, που πρέπει να απασχολεί, προλαμβάνοντας, έτσι, αντί καταστέλλοντας, τις επιθετικές ενέργειες, πράγμα, που, ομολογουμένως, αντί να λύσει, απλώς, καταλύει το πρόβλημα. Με σκοπό να δειχτεί αν τα αγόρια ή τα κορίτσια είναι πιο επιθετικά, καταγράφηκε η συμπεριφορά των παιδιών (12-18 ετών) σχολικού συγκροτήματος, στις ώρες διαλείμματος, για ένα χρόνο, με την συγχρονική μέθοδο επάλληλων ομάδων, αναζητώντας την σχέση χρόνου και τρόπου εμφάνισης της επιθετικότητας. Τα παιδιά συναθροίζονταν σε υποομάδες ίδιας ηλικίας, πράγμα, που βοήθησε, στην ομαδοποίηση των παρατηρήσεων. Από την ανάλυση παραγόντων, συγκρίνοντας φύλα και ηλικίες και συσχετίζοντας χρόνο και είδος εμφάνισης της επιθετικότητας, ευρέθηκε, ότι τα αγόρια ήσαν επιθετικά, χωρίς αναστολές, αμέσως, ευθέως, τα δε κορίτσια άφηναν την επιθετική συμπεριφορά τους, για αργότερα, εκφράζοντάς την, ως τότε, πλαγίως, με, προσωρινά, φαινομενικώς, αγαπητική συμπεριφορά, έως την κατάλληλη ευκαιρία, για καθαρή την εμφάνισή της. Φαίνεται, ότι οι άνθρωποι είναι, πάντα, προετοιμασμένοι, για επιθετικότητα, που, αδρομερώς, οι άντρες εκφράζουν, αμέσως, ευθέως, και οι γυναίκες αναστέλλουν, εκφράζοντάς την, τώρα, με, επιφανειακά, αγαπητικούς τρόπους, για ευχερέστερους χρόνους.

Λέξεις-κλειδιά: επιθετικότητα, φυλοορμονική αλληλοόσμωση, εναντιότητα, αντιδραστική διαμόρφωση, αγάπη

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η αντιπαράθεση του υποθαλαμοϋποφυσιοενδοκρινικού συστήματος με το περιβάλλον λειτουργεί κατά το φύλο, τα ορμονικά επίπεδα του οποίου δεν είναι σταθερά, αλλά τροποποιούνται, σε ποσοστό, που εξαρτάται από το χρωμοσωμικό μας υπόβαθρο, με τις εκείθεν απορρέουσες ορμόνες να είναι η γέφυρα επικοινωνίας του με τον εγκέφαλο, αποτέλεσμα της οποίας είναι η συμπεριφορά μας (Δημουλάς, 1990· 1993· Δημουλάς κ.ά., 2020· 2022, 133-157). Η συμπεριφορά μας αυτή φαίνεται να διακρίνεται, μεταξύ ανδρών και γυναικών (Tieger, 1980· Δημουλάς κ.ά., 2021· 2022). Πλην, τα φύλα, φαινοτυπικώς, είναι, βέβαια, διακριτά, αλλ' ο φαινομενικός

διαχωρισμός των ανθρώπων σε δύο φύλα πολύ λίγο ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, όπως αυτή υπαγορεύεται από το βιοψυχολογικό υπόστρωμα του καθενός (Δημουλάς κ.ά., 2021). Δεν υπάρχουν δύο φύλα, αλλ' ο «άνθρωπος», που συμβαίνει να εκτελεί λειτουργίες που, κατά το φύλο, κινούνται σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν το –θεωρητικά– απόλυτα αρσενικό και το –θεωρητικά– απόλυτα θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό (Δημουλάς κ.ά., 2020). Ερευνητικές διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν την σημασία των γεννητικών βιολογικών παραγόντων (χρωμοσωμικό μωσαϊκό), που εκφράζονται μέσω των ορμονών του φύλου, σε μίξη (Changeux, 1986), έτσι, που η κατά το φύλο συμπεριφορά φτάνει (κατά τα ανάμικτα ψυχικά και σωματικά, (σχεδόν) πάντα ψυχοσωματικά, χαρακτηριστικά ιδιώματα του ατόμου) τους 43.046.721 τύπους, που μπορούν να συμποσωθούν, αδρομερώς, σε 81 συνδυασμούς και συνδέσεις και, μόνο, επιφανειακά διαφοροποιούνται στα δύο φύλα (Hirschfeld, 1962· Δημουλάς κ.α., 2020· 2021· 2022). Η διάκριση «άντρας–γυναίκα» πρέπει να αντικατασταθεί από το συνεχές «αρσενικό–θηλυκό». Μόνο η γνώση σε ποιο ακριβώς σημείο του continuum των φύλων βρίσκεται ο άνθρωπος μπορεί να μας βοηθήσει στην καλύτερη ερμηνεία και, εκείθεν, αντιμετώπιση της έκφρασης της γονοτυπικά υπαγορευόμενης συμπεριφοράς του (Δημουλάς κ.ά., 2021).

Η αναζήτηση των αιτίων της επιθετικότητας στράφηκε, κυρίως, στην έρευνα και μελέτη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην πρώιμη ηλικία (Παπαδοπούλου & Μαρκουλή, 1986· Καραπέτσας & Βλάχος, 1992· Νόβα-Καλτσούνη, 1995· Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Martin, 2000· ΥΠΕΠΘ, 2000· Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 2001· Καλλιώτης, 2002· Τσομπανίδης & Ράπτης, 2003· Γκονέλα, 2004· Τσακιράκης, 2004· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007· Ζαφειράτου, 2008). Ήδη, ενυπάρχει, αρκούντως, στη νηπιακή ηλικία (Maudry & Nekula, 1939· Holmberg, 1977, in Parke & Slaby, 1983· Γκονέλα, 2004· Αγραφιώτη, 2019), εξελισσόμενη παράλληλα με την αύξηση των αλληλεπιδράσεων (Hay & Ross, 1982· Νόβα-Καλτσούνη, 1995· Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Καλλιώτης, 2002), μέσα, φυσικά, στην οικογένεια (Parke & Lewis, 1981· Martin, 2000· Ζαφειράτου, 2008). Η (ποινικά) αποκλίνουσα συμπεριφορά σχετίζεται [αν και λιγότερο από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Herzog & Sudia, 1973· Αγραφιώτη, 2019)] με τον [λόγω γονεϊκής αστάθειας (Katz, 1971· Parke & Deur, 1972· Ζαφειράτου, 2008)] μειωμένο γονεϊκό έλεγχο της δραστηριότητας των μεγαλύτερων παιδιών και των εφήβων (Wilson, 1980· Pulkkinen, 1981· Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Αυτό καταλογίζεται τουλάχιστον στην ανεκτικότητα, ίδια [με την μη αποδοχή των παιδιών, από την πλευρά των γονέων (Feshbach, 1970· Martin, 1975· Ζαφειράτου, 2008)] και, πάντως [ακόμα και όπου δεν φαίνεται (Zahn-Waxter et al., 1979· Αγραφιώτη, 2019)], με τη χρήση γονεϊκής εξουσίας, πάνω τους (Wilson, 1980· Pulkkinen, 1981· Ζαφειράτου, 2008)], στα παιδιά (Baumrind, 1967· 1971· Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Καλλιώτης, 2002· Γκονέλα, 2004· Τσακιράκης, 2004) και στους εφήβους (Hetherington et al., 1971· Hetherington χ.χ· Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Αυτό, όταν,

ιδίως, δεν δίνεται εξήγηση, για τη χρήση της γονεϊκής αυτής εξουσίας (Hoffman, 1984, 304 κ.ε.· Ζαφειράτου, 2008· Αγραφιώτη, 2019). Η (ποινικά) αποκλίνουσα συμπεριφορά σχετίζεται, ίδια, και με τις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, πολύ περισσότερο απ' ό,τι το διαζύγιο (Hetherington et al., 1982, in Parke & Slaby, 1983· Hetherington, χ.χ.· Ζαφειράτου, 2008).

Ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε επιμέρους μορφή της, η ένταση ή ο περιορισμός της επιθετικής συμπεριφοράς, στις δυαδικές σχέσεις, είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας επίδρασης (Hall, 1973, in Cairns, 1979, 223 κ.ε.· Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Ζαφειράτου, 2008), αυτούσιας ή κατόπιν μίμησης, μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων (Hicks, 1965· Μακρή-Μπότσαρη, 2000), όταν, ιδίως, προέρχεται από ιεραρχικά ανώτερους, μέσα σ' αυτή (Abramovitch & Strayer, 1978, in Parke & Slaby, 1983, 592· Δημουλάς, 2000). Η θέση του υποκειμένου, κατά τη δύναμή του, στην ιεραρχία της ομάδας (Bandura, 1973, 266 κ.ε.· Liebert & Schwartzberg, 1977· Singer & Singer, 1981· Parke & Slaby, 1983, 598· Δημουλάς, 2000) επηρεάζει την μορφή και την ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς (Leyens et al., 1975· Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 2001). Σαφώς, υπάρχει σταθερή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση σκηνών βίας και επιθετικότητας (Freedman, 1984· Hoffman, 1984· Τσομπανίδης & Ράπτης, 2003), χωρίς αντίθετη καθοδήγηση (Grusec, 1973· Leiberman, 1977· Easterbrooks & Lamb, 1979· Collins et al., 1981· Ζαφειράτου, 2008). Η φυσική δύναμη, στη βίαιη αντιμετώπιση των συγκρούσεων, συνιστά, κατά κανόνα, τη φυσική επικράτηση, στην προσχολική ηλικία, με την ευφυΐα και τη δημιουργικότητα να την υποκαθιστούν, προς το τέλος της εφηβείας (Savin-Williams, 1979· Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Τσακνράκης, 2004· βλ., Gottman, 2000), ίσως λόγω εκφόρτισης του συσσωρευμένου επιθετικού δυναμικού (Dollard et al., 1939· Lorenz, 1966· Αγραφιώτη, 2019).

Το αρχικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης (οικογένεια) (Νόβα-Καλτσούνη, 1995· Ζαφειράτου, 2008) επηρεάζει την εξέλιξη του προτύπου αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συνομηλίκους (Parke & Slaby, 1983, 605 κ.ε.· Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Γονείς παιδιών με έντονες επιθετικές τάσεις ενθάρρυναν, τελικά, την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους, που είχε ως στόχο τους συνομηλίκους, μέσα και έξω από το οικογενειακό πλαίσιο (Bandura & Walters, 1959· Patterson, 1982· Μακρή-Μπότσαρη, 2000), έστω έμμεσα, με τον βαθμό ελέγχου, που ασκούν, ως προς την επιλογή των συνοληλίκων τους, για αλληλεπίδραση (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986, 82· Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

2. Μεθοδολογία

Με δεδομένο, ότι η συμπεριφορά διακρίνεται μεταξύ ανδρών και γυναικών, χωρίς, έστω, απόλυτο διαχωρισμό ανάμεσά τους, αλλά σε μια αλληλοεμπεριχωρητική φυλική ορμονική μίξη, μεταξύ τους, που, όμως, λόγω της αφάνταστης, αριθμητικά, σε ποικιλία ψυχοσωματικών χαρακτηριστικών ιδιομάτων, ανάμεσά τους, δεν είναι δυνατόν, με τις σημερινές, τουλάχιστον, δυνατότητες, να γίνει, πειραματικά,

απόλυτος εντοπισμός, ακόμα και από την Ομάδα μας, που αυτό, ακριβώς, είναι ο άξονας του έργου της, ο διαχωρισμός αυτός, αποφασίστηκε, και εδώ, να δειχτεί, σε φαινοτυπικό επίπεδο, αν τα (φαινοτυπικώς) αγόρια ή τα (φαινοτυπικώς) κορίτσια είναι πιο επιθετικά.

Υποκείμενα θα μπορούσαν να είναι τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια), σε έναν, τον ίδιο, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, χώρο. Τέτοια περίπτωση θα μπορούσαν να αποτελούν, μόνο, τα παιδιά του όποιου (ενιαίου, ει δυνατόν) σχολικού συγκροτήματος (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Το ιδανικό θα ήταν να είναι, υπό παρακολούθηση, τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού, και για τα επόμενα 11 χρόνια τους, υπαγόμενα και παραμένοντας, υποτίθεται, στο ίδιο σχολικό συγκρότημα. Θα μπορούσε να επιλεγεί ένα από τα σχολικά συγκροτήματα της χώρας. Για πρακτικούς λόγους όμως, επιλέχθηκαν, αναγκαστικά, τα παιδιά (αγόρια, κορίτσια, 12-18 ετών) ενός (πολυπληθούς, από τα πολυπληθέστερα της πόλης και, φυσικά, του νομού Λάρισας) σχολικού συγκροτήματος Γυμνασίου και Λυκείου Λάρισας, με δυνατότητα παρακολούθησης και των παιδιών [εντελώς, σε συνεχόμενο (απλά, με διαχωριστική περίφραξη), αύλειο, χώρο] παρακείμενου Δημοτικού Σχολείου. Αυτό, για τον κυριότερο λόγο, ότι, στο κτίριο του του Γυμνασίου, στεγάζονται και τα (για την καλύτερη, αρτιότερη, ανετότερη, παρακολούθηση, από τα πολλά, μεγάλα, παράθυρά τους) Γραφεία των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Λάρισας, αλλά και των διερχόμενων Σχολικών Συμβούλων της Περιφέρειας Θεσσαλίας και της ευρύτερης περιοχής της χώρας, στις ώρες διαλείμματος [όσο τα διαλείμματά τους θα μπορούσαν να συμπίπτουν, τουλάχιστον (καθώς, για τα Δημοτικά σχολεία, τα πράγματα διαφέρουν, ελάχιστα, έστω, από αυτά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), του Γυμνασίου και του Λυκείου], για (περίπου) ένα χρόνο (2012-3).

Αναγκαστικά, επιλέχθηκε, λοιπόν, η συγχρονική μέθοδος (αλλιώς: μέθοδος των επάλληλων ομάδων, Παρασκευόπουλος, 1981, 33-35· 1985), σύμφωνα με την οποία επιλέγονται, συγχρόνως, πολλές ομάδες ατόμων, μία από κάθε ηλικία, οι οποίες και εξετάζονται, όλες, συγχρόνως, μία, μόνο, φορά.

Έτσι, αφήνοντας, απλά, για επιπρόσθετες πληροφορίες [όσες θα μπορούσαμε να συλλέξουμε, καθώς τα παιδιά του παρακείμενου Δημοτικού Σχολείου, πέραν άλλων (όχι, εντελώς, ίδιων χρόνων διαλείμματος, με τα παιδιά του Γυμνασίου και του Λυκείου, τα οποία, πλην περιπτώσεων περιπάτων, εκδρομών ή άλλων εκδηλώσεων, έχουν τον ίδιο χρόνο διαλείμματος), δεν κάνουν το διάλειμμά τους στο ίδιο, εντελώς (υπάρχει διαχωριστικός τοίχος μεταξύ των δύο αύλειων χώρων), προαύλιο], τα παιδιά του παρακείμενου αυτού Δημοτικού Σχολείου, περιοριστήκαμε στα παιδιά του συγκεκριμένου Γυμνασίου/Λυκείου. Προσπαθήσαμε να έχουμε, στην παρατήρησή μας, όσον θα μπορούσε αυτό να είναι δυνατόν, 6 («αντιπροσωπευτικές») ομάδες, μία από κάθε ηλικία, από το -12ο μέχρι το 18+ έτος, τις οποίες και μελετήσαμε, όλες, συγχρόνως, μία, μόνο, φορά, συγκρίνοντας, στο τέλος, τα στοιχεία, που συγκεντρώθηκαν, από τις επάλληλες αυτές ομάδες. Η

σύγκριση αυτή είναι, που θα καθόριζε τις διαφορές, που υπάρχουν, μεταξύ των παιδιών, στις ηλικίες -12-18+ ετών.

Βεβαίως, η συγχρονική μέθοδος επέτρεψε στον ερευνητή να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία, ταυτόχρονα, για όλο το εύρος των ηλικιών αυτών. Βασικό, όμως, μειονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι το ότι οι τυχόν διαφορές, που υπάρχουν και τις οποίες θα βρίσκαμε, μεταξύ των ομάδων, δεν ήταν δυνατόν να αποδοθούν, με βεβαιότητα, στη διαφορετική ηλικία γιατί, σε κάθε ηλικία, εξετάζονται διαφορετικά άτομα και οι διαφορές, που θα παρατηρούνταν, πιθανόν να οφείλονται στην δειγματοληψία. Κάτι που θα ήταν δυνατόν να γίνει στη διαχρονική μέθοδο, στην οποία (με δεδομένο, ότι, με αυτήν, εξετάζονται, στις διάφορες ηλικίες, τα ίδια άτομα) θα μπορούσαν οι διαφορές, που, τυχόν, διαπιστώνονται να αποδοθούν, με μεγαλύτερη βεβαιότητα, στη διαφορά της ηλικίας.

Ίσως, ο συνδυασμός διαχρονικής και συγχρονικής μεθόδου μάς εξασφάλιζε εγκυρότερα στοιχεία, περιοριζόμενοι στις ηλικίες 12 και 15 ετών, παρακολουθώντας τις ομάδες των για 2 χρόνια (-12-16+, -15-19+), με δυνατότητα να συγκεντρώσουμε πληροφορίες, και για τις έξι τάξεις του όλου σχολικού συγκροτήματος της ερευνάς μας, με ένα έτος επικάλυψη, στις διαφορετικές ηλικίες.

Αλλά ούτε κι αυτό θα μας εξασφάλιζε, εντελώς, από τα μειονεκτήματα της διαχρονικής μεθόδου. Αυτά είναι, πέραν της μεγάλης διάρκειας του απαιτούμενου χρόνου, ο οποίος, βέβαια, και με τον συνδυασμό των δύο μεθόδων, δεν παύει να είναι μεγάλος (2 χρόνια) [όσο και αν θα μπορούσε αυτό να εξασφαλισθεί, αφού (γενικώς, εξαιρουμένων εκτάκτων περιπτώσεων, από πλευράς Υπουργείου) η θητεία των Σχολικών Συμβούλων (εν προκειμένω, του ερευνητή της εργασίας μας) κρατάει 4 χρόνια] το ότι η μέθοδος αυτή απαιτεί να περιληφθούν, στην αρχική ομάδα, άτομα, μόνο, τα οποία θα μπορούσαν να συνεργασθούν, με τον ερευνητή, έστω περιοδικά, για μακρό (έστω, που τώρα, θα ήταν, αντί των 6 ετών, 2) χρονικό διάστημα. Στο διάστημα αυτό, δεν θα μπορούσαν να αποκλειστούν απώλειες (κάποτε, αναπόφευκτες) υποκειμένων της έρευνας, που θα επέφεραν αλλοίωση, στα χαρακτηριστικά του αρχικού δείγματος.

Οι (τυχόν, αυτές) απώλειες θα επέφεραν αλλοίωση, στα χαρακτηριστικά του αρχικού δείγματος και των δειγμάτων της συνδυαστικής μεθόδου, που θα χρησιμοποιούσαμε, αφού, και πάλι, οι απώλειες αυτές θα ήσαν, δυνάμει, πιθανές. Αυτό θα ήταν το χειρότερο, καθώς, παρά το ότι θα είχαμε πιθανές απώλειες υποκειμένων, θα έπρεπε να τις αναφέρουμε, ναι, αλλά, στην ουσία, να μην τις υπολογίσουμε, θεωρώντας τις, βασικά, ότι δεν υπήρξαν. Ούτε, βεβαίως, θα μπορούσαμε να εργαστούμε, με την ελπίδα, απλά, να μην υπάρξουν αυτές οι απώλειες. Που, αν συνέβαιναν, θα έπρεπε να ξεκινήσουμε, ξανά, από την αρχή, την έρευνά μας. Έτσι, αυτή ίσως να μην πετύχαινε ποτέ, περιμένοντας, κάθε φορά, την επανεπιλογή του ερευνητή, στη θέση του Σχολικού Συμβούλου. Αυτή, έστω που γινόταν, πάντοτε, εντελώς, ακώλυτα, ίσως να ήταν, κάθε φορά, η τελευταία, με, μόνο, φθίνουσα πιθανότητα να επαναληφθεί, καθώς, η θητεία του, στην οποία

επανεπιλέχθηκε, θα ήταν, το πολύ, η προ-προτελευταία του, αν όχι η προτελευταία του. Και ήταν, όντως, τελικά, για λόγους, που ο ίδιος επικαλέσθηκε, σε διάφορους διαύλους, εθελοντικά και λελογισμένα, η τελευταία του, έχοντας περιθώριο, το πολύ δύο, ακόμη, αν παρέμενε, μέχρι τότε, στη θέση του.

Δεν υπήρχαν, λοιπόν, σίγουρα, ευκαιρίες, για επανάληψη της έρευνας, σε περίπτωση αποτυχίας.

Να σημειωθεί, πάντως, ότι, παρά το ότι, με τη συγχρονική μέθοδο, αποφευγόταν, σχεδόν, απόλυτα, η πιθανότητα απώλειας υποκειμένων, πράγμα, που αποδείχτηκε ασφαλές, δεν θα μπορούσαμε, με τίποτα, να παρατηρούμε, αμιγώς, τις ομάδες μας, καθώς η παρατήρηση γινόταν στις ώρες διαλείμματος (κοινού, για τα δύο Σχολεία, πέραν περιπάτων, εκδρομών ή άλλων, χωριστών, για τα δύο αυτά, εκδηλώσεων) των παιδιών, με ανάμιξη των υποκειμένων της έρευνας.

Αυτό, ασφαλώς, θα συνέβαινε και αν επιλέγαμε τη διαχρονική μέθοδο έρευνας, σαφώς, όμως, κατά ομάδες, που θα μας βοηθούσαν να ξεχωρίζουμε (αδρομερώς, τουλάχιστον) τις ηλικιακές περιπτώσεις μας.

Η καταγραφή γινόταν με περιγραφή των όσων έβλεπε ο ερευνητής να συμβαίνουν, στην αυλή. Επρόκειτο για έρευνα πεδίου (Μάνιου-Βακάλη, 1985, 10· Δημουλάς, 1997). Ο ερευνητής, μη έχοντας, έτσι κι αλλιώς, τη δυνατότητα να χειρίζεται το φαινόμενο, που τον ενδιέφερε, ελέγχοντας, πιθανούς, άλλους παράγοντες, που ήταν δυνατόν να το επηρεάζουν, δεν επενεργούσε, με κανένα τρόπο, στην περίπτωση, που παρακολουθούσε, αφήνοντάς την να συμβεί, χωρίς να την επηρεάζει, με την παρουσία του, μη κάνοντάς την καν (ως και πρέπει) αισθητή.

Καθώς ο ερευνητής δεν μπορούσε και, ακόμα και αν μπορούσε, δεν έπρεπε να προκαλέσει την ερευνώμενη συμπεριφορά, για να τη μελετήσει, η φυσική παρατήρηση ήταν το μόνο είδος έρευνας, που θα μπορούσε να γίνει, στην περίπτωσή μας.

3. Αποτελέσματα

Στην ερμηνεία των ευρημάτων συμμετείχαν και μέλη της ευρύτερης διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «έκ τῶν ὑστέρων», όπως και στις άλλες, εδώ, εργασίες μας, με συντονισμό από τον ερευνητή. Αυτή κράτησε 5+ έτη (Αγραφιώτη, 2019).

Έγιναν συγκρίσεις, μεταξύ των φύλων και των ηλικιών. Για να ελεγχθεί το ερώτημά μας, ποιο από τα δύο φύλα και πώς εξελικτικά είναι το πιο επιθετικό, έπρεπε να μετρήσουμε την επιθετικότητα με κάποια ψυχολογική κλίμακα εκτίμησης. Με βάση αυτή την μέτρηση, θα διακρίναμε τα παιδιά ανάλογα με τον βαθμό, που θα συγκέντρωναν, στην κλίμακα αυτή. Θα επρόκειτο για έναν έμμεσο τρόπο χειρισμού της μεταβλητής της επιθετικότητας, κατά την εμφάνισή της (χρόνος και είδος της έκφασής της). Βασιστήκαμε στην έως τότε βιβλιογραφία για την εξελικτικότητα στην επιθετικότητα των φύλων. Με τον τρόπο αυτόν, χειριστήκαμε, όσο μπορούσαμε, την επιθετικότητα, συσχετίζοντας τον χρόνο με το είδος της έκφασής της. Βεβαίως, η

συσχετιστική έρευνα, μη επιτρέποντας τον έλεγχο των εξωτερικών μεταβλητών, που μπορεί να επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, όπως εδώ, δεν οδηγεί στην ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων, αλλά υπερέχει, στο ότι το ενδιαφέρον του ερευνητή συγκεντρώνεται σε ορισμένες μεταβλητές, τις οποίες και μπορεί να χειριστεί, συγκρίνοντάς τις. Το ερώτημα ήταν αν υπάρχει σχέση μεταξύ χρόνου και τρόπου εμφάνισης της επιθετικότητας, σε ένα ομαδοποιητικό πλαίσιο. Η προσέγγιση των ατομικών διαφορών, που, ασφαλώς, δεν θα μπορούσε παρά να είναι ποικίλες, με ανάλυση παραγόντων έδειξε, ότι αυτό είναι, σε μεγάλο βαθμό, εφικτό.

Το συμπέρασμα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων μας είναι ότι τα παιδιά ήσαν επιθετικά, τα μεν αγόρια χωρίς αναστολές, αμέσως, ευθέως, τα δε κορίτσια με αναστολές, αργότερα, πλαγίως.

4. Συζήτηση

Με τη βοήθεια της ανάλυσης παραγόντων, αναλύθηκε το σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο της επιθετικότητας, οδηγώντας στη δυνατότητα διατύπωσης γενικότερης θεωρίας.

Το άτομο, δραστηριοποιούμενο, κινείται (προκαταβολικά, αμυνόμενο του όποιου χρώσης ζωτικού προσωπικού χώρου του), σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα εγωιστικής συμπεριφοράς, κατά της 'πραγματικότητας', μέχρι του σημείου, που, μη μπορώντας να της αντεπεξέλθει, την αποδέχεται, φτάνοντας μέχρι και στην αυτοπαράδοσή του, σ' αυτήν (Δημουλάς, 1990· 1993). Έτσι, η εναντιωτική ['κατά' (μίσος)] συμπεριφορά φαίνεται, αντιδραστικά διαμορφωμένη, ως δοτική ['υπέρ' (αγάπη)] συμπεριφορά, τόσο περισσότερο, όσο πιο 'κοντινή' (άρα πιο απειλητική), στο άτομο, η 'πραγματικότητα'.

Με τα δεδομένα της 'πολεμικής' στάσης του ατόμου, μέσα στην πραγματικότητα (Laforme & Wellace, 1974, στο Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986· Olweus et al., 1980, στο Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986· Mattson et al., 1982, στο Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986), δε μιλάμε πια για συμπεριφορά, αλλά για υπερσυμπεριφορά (Δημουλάς κ.ά., 2007), με την έννοια της αγωνιώδους υπαρξιακής σχέσης του με την ενάντια πραγματικότητα (Halverson & Waldrop, 1970· Hoving et al., 1974). Κατ' αρχήν, ο υπερσυμπεριφορικός αυτός 'πόλεμος' είναι ένας, για τον άνθρωπο (Δημουλάς κ.ά., 2007), που, μην αισθανόμενος, ποτέ, ασφαλής, ζει, διαρκώς, σ' έναν αγώνα για κατάκτηση του καλύτερου (Δημουλάς, 1990), μέχρι, που, εντεινόμενος, διαφορίζεται, ως προς την «πολεμική» του τεχνική, στα άτομα, που αποκάμουν, καταλήγοντας να τον μεταστρέφουν σε μη πολεμικό (πιο σωστά αντιπολεμικό) πόλεμο, χωρίς, βέβαια, να τον αποκηρύσσουν, καταθέτοντας, απλά, τα όπλα, για όταν θα μπορέσουν να τα ξαναχρησιμοποιήσουν (Δημουλάς, 1993). Ως τότε, χρησιμοποιούν πλάγιες μεθόδους εξόδου (Camp, 1977· Camp et al., 1977), αποδεκτές από τους άλλους (McGrew, 1972· Omark & Edelman, 1975). Η κυριότερη έκφασή της είναι η (φαινομενική) αγάπη (Δημουλάς κ.ά., 2021).

Πράγματι, έχουμε μάθει (Comstock et al., 1978· Tieger, 1980· Collins et al., 1981)

να διακρίνουμε την ‘κατά’ ως ανδρική [τάση για επιβολή, όπως αυτή, ανέκαθεν, εκδηλώνεται, τουλάχιστον στις αντροκρατούμενες κοινωνίες (με, οπωσδήποτε, ενεργητικά στοιχεία του χαρακτήρα, όπως το θάρρος, η δύναμη, η υπερηφάνεια, η επίτευξη, απέναντι ιδιαίτερα των γυναικών, νικών, η απόκτηση αξιωμάτων, τιμών ή τίτλων, η άρνηση κάθε ‘γυναικείας’, με την έννοια του υπάκουου, υπηρετικού ή υποταγμένου, τάσης κ.λπ.), με μια διαρκή πάλη, για προσωπική υπεροχή, που θεωρείται ‘ανδρικό’ να την πετύχουμε] από την ‘υπέρ’ ως γυναικεία (χαρακτηριστικά της η υπακοή και η υποταγή) συμπεριφορά (Άντλερ, χ.χ.· Eaton, 1976· Cairns, 1979· Αγραφιώτη, 2019).

Συνοπτικά, αδρομερώς, η ‘κατά’ συμπεριφορά παρατηρείται στους άνδρες και η ‘υπέρ’ στις γυναίκες (Slaby & Frey, 1975· Δημουλάς, 1990· 1993). Υπάρχει, δηλαδή, διαφορά μορφής υπερσυμπεριφοράς (Δημουλάς κ.ά., 2007), ανάλογα με το φύλο (Barret, 1979· Maccoby & Jacklin, 1974· 1980· Αγραφιώτη, 2019), ανάλογα, δηλαδή, προς τα ορμονικά ώσματα του φύλου (Δημουλάς κ.ά., 2021): (αδρομερώς:) της τεστοστερόνης και της προγεστερόνης (Persky, 1974· Scaramella & Brown, 1978· Reinisch, 1981· Αγραφιώτη, 2019). Όντως, βρέθηκε, εργαστηριακά, στενότερη σχέση της πρώτης με την επιθετικότητα και της δεύτερης με την υποχωρητικότητα (Maccoby & Jacklin, 1974· 1980· Tieger, 1980· Βουβούση, 2018). Το είδος του πολέμου το κρίνουν οι φυλοορμόνες (Δημουλάς κ.ά., 2020· 2021· 2022).

Ξεκινώντας από την αρχή της ζωής (Green, 1933· Hetherington et al., 1982, in Parke & Slaby, 1983· Hetherington, χ.χ., Βουβούση, 2018), μπορούμε να δούμε ότι η συμπεριφορά μας αρχίζει, πάντα, ως ‘κατά’ συμπεριφορά, που οι μεν άντρες τη διατηρούν ως έτσι, οι δε γυναίκες, μη δυνάμενες να κάνουν το ίδιο, την απωθούν για όταν δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία, εμφανίζοντας μια ‘υπέρ’ συμπεριφορά, που σημαίνει, ότι η μη επιθετικότητα είναι, απλά, μια επιφανειακή (συμβατική) αναστολή της επιθετικότητας, η οποία και, το πιο σύνηθες, αυξάνεται.

5. Επίλογος

Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει (Cronbach, 1957· Kohlberg, 1966· Langois et al., 1973· Whiting & Edwards, 1973· Whiting & Whiting, 1975· Kuhn et al., 1978· Βουβούση, 2018· Αγραφιώτη, 2019· Δημουλάς κ.ά., 2020· 2021· 2022), ότι η επιθετικότητα στο σχολείο διαφορίζεται, ως προς τον χρόνο και τον τρόπο εκδήλωσής της, κατά το φύλο, στην εκάστοτε συγκυρία δραστηριοποίησής του.

Βιβλιογραφία

Αγραφιώτη, Ν.-Φ. (2019). Η «πλάγια» επιθετικότητα στο σχολείο. *Πρόγραμμα* (Ρ 22) και *Βιβλίο Περιλήψεων* (σ. 322) ΙΣΤ΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το σχολείο στη δημοκρατία / η δημοκρατία στο σχολείο». Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και Παιδαγωγικά Τμήματα (Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής) Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 29-30.11-1.12.

Άντλερ, Α. (χ.χ.). *Ανθρώπινοι χαρακτήρες*. Μτφρ. Ν. Βώκου. Βιβλιοθήκη για όλους.

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1959). *Adolescent Aggression*. Ronald.
- Barret, D.E. (1979). A naturalistic study of sex differences in children's aggression. *Merril-Palmer Quarterly*, 25, 193-204.
- Baumrid, B. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrid, B. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Βουβούση, Μ. (2018). Παρουσίαση του έργου της Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «εκ των υστέρων» (*) (Θ.Ευ. Παπαδημητρίου, Ευ.Κ. Δημουλάς, Έ.Κ. Βέλλιου, Αγγ.Α. Κουτσαβλάκη) του Κ.Β. Δημουλά «το φύλο ως ερώτημα». Αρχείο 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης». Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο, 27-29.4.
- Γκονέλα, Ε. (2004). *Παιδική επιθετικότητα*. «Ελευθερία».
- Cairns, R.B. (1979). Social Development. *The Origins and Plasticity of Interchanges*. W.H. Freeman.
- Camp, B.W. (1977). Verbal mediation in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 145-153.
- Camp, B.W., Zimet, S.G., van Doorninck, W.J & Dahlem, N.W. (1977). Verbal abilities in young aggressive boys. *Journal of Educational Psychology*, 69, 129-135.
- Changeux J.-P. (1986). *Ο νευρωνικός άνθρωπος / Πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος*. Μτφρ. Β. Μπρίκα, 195-257. Ράππα / Προβλήματα του καιρού μας.
- Collins, W.A., Sobol, B.J. & Westby, S. (1981). Effect of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal. *Child Development*, 52, 158-163.
- Comstock, G., Chaffee, S., Katzman, N., McCombs, M. & Roberts, D. (1978). *Television and Human Behavior*. Columbia University Press.
- Cronbach, L. (1957). The two disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 12, 671- 684.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1990). *Ψυχοπαθολογία Ι: Οι αιτίες*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1993). *Ψυχολογία*. ΤΕΙ Λάρισας.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1997). *Μεθοδολογία Έρευνας*. Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης / Β' Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2000). *Κοινωνική Ψυχολογία*. ΟΕΕΚ / ΙΕΚ.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. & Κουτσαβλάκη, Α.Α. (2020). Φυλικές εκφάνσεις βίας, στο παιχνίδι. Πρόγραμμα, *Βιβλίο Περιλήψεων* (27) και *Πρακτικά* (τ. Α', σσ. 246-258) *1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση»*. Εθνικό

- Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού / Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, Αθήνα 14-15.11.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. & Κουτσαβλάκη, Α.Α. (2022). Μοντέλο ψυχοβιοπαθοαναλυτικής ερμηνείας συμπεριφοράς. *Πρόγραμμα και Πρακτικά* (133-157) 23ου Πανελλήνιου Webinar Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ειδική Αγωγή και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση». Ένωση Ελλήνων Φυσικών, 2-3.12.
- Δημουλάς, Κ.Β. Δημουλάς, Ευ.Κ. & Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2007). Υπερσυμπεριφορά. *Προ-πρόγραμμα του Συνεδρίου «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»*. ΕΛΕΤΟ, Αθήνα, 1-3.11.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and Aggression*. Yale University Press.
- Easterbrooks, M.A. & Lamb, M.E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development*, 50, 380-387.
- Eaton, G.G. (1976). The social order of Japanese macaques. *Scientific American*, 235, 97-106.
- Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, Ε. (2001). Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. *Επιστήμες της Αγωγής*, Α, 10.
- Ζαφειράτου, Ε. (2008). *Επιθετικότητα*. Εισήγηση σε ημερίδα, Αθήνα.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 2). Wiley.
- Freedman, J.L. (1984). Effect of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin*, 96 (2), 227-246.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Green, E.H. (1933). Friendships and quarrels among preschool children. *Child Development*, 4, 236-252.
- Grusec, J.E. (1973). Effect of co-observer evaluations on imitation. A developmental study. *Developmental Psychology*, 8, 141.
- Halverson, C.F. & Waldrop, M.E. (1970). Maternal behavior toward own and other children: The Problem of «owness». *Child Development*, 41, 839-845.
- Hay, D.F. & Ross, H.S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53, 105-113.
- Herzog, E. & Sudia, C.E. (1973). Children in fatherless families. In B. Baldwin & H. Ricciuti (Eds), *Review of Child Development Research* (Vol. 3). University of Chicago Press.
- Hetherington, E.M. (Ed.) (χ.χ.). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (vol. IV). Wiley.
- Hetherington, E., Stowvie, R.J. & Ridberg, E.H. (1971). Patterns of family interaction and child rearing attitudes related to three dimensions of juvenile delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 160-176.

- Hicks, D.J. (1965). Imitation and retention of film mediated aggressive peer and adult models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 97-100.
- Hirschfeld, M. (1962). Το άγνωστο φύλο / Συμβολή στην Ψυχολογία της Ομοφυλοφιλίας. Μτφρ. και Πρόλογος Κ.Α. Μεραναίου. Μαρής.
- Hoffman, L.M. (1984). Moral Development. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds), (χ.χ.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*. Erlbaum.
- Hoving, K., Laforme, G.L. & Wallace, J.R. (1974). The development of children's interpersonal aggression in a competitive task. In J. deWit & W.W. Hartup (Eds), (χ.χ.), *Determinants and Origins of Aggressive Behavior*. Mouton Press.
- Καλλιώτης, Π. (2002). Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και κακοποίησης στους μαθητές από 8-12 ετών. Γρηγόρη.
- Καραπέτσας, Α.Β. & Βλάχος, Φ. (1992). Η νευροψυχολογία της επιθετικότητας. Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία. Ελληνικά Γράμματα.
- Katz, R.C. (1971). Interactions between the facilitative and inhibitory effects of a punishing stimulus in the control of children's hitting behavior. *Child Development*, 42, 1433-1446.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), (χ.χ.), *The Development of Sex Differences*. Stanford University Press.
- Kuhn, D., Nash, S.C. & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two and three-year-olds. *Child Development*, 49, 445-451.
- Langois, J.H., Gottfried, N.W. & Seay, B. (1973). The influence of sex of peer on the social behavior of preschool children. *Developmental Psychology*, 8, 93-98.
- Leiberman, A.F. (1977). Preschoolers' competence with a peer: Relation with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- Leyens, J.P., Camino, L., Parke, R.D. & Berkowitz, L. (1975). Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 346-360.
- Liebert, R.M. & Schwartzberg, N.S. (1977). Effects of mass media. *Annual Review of Psychology*, 28, 141-143.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. Harcourt, Brace and World.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford University Press.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1980). Sex Differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων κι οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1985). Πειραματικό Σχέδιο. Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 10-12.

- Martin, B. (1975). Parent-child relations. In F.D. Horowitz (Ed.), (χ.χ.), *Review of Child Development Research (Vol. 4)*. University of Chicago Press.
- Martin, H. (2000) *Οι καυγάδες των παιδιών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Maudry, M. & Nekula, M. (1939). Social relations between children of the same age during the first two years of life. *Journal of Genetic Psychology*, 54, 193-215.
- McGrew, W.C. (1972). *An Ethological Study of Children's Behavior*. Academic Press.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Gutenberg.
- Omark, D.K. & Edelman, M.S. (1975). Formation of dominance hierarchies in young children. Attention and perception. In T. Williams (Ed.), *Psychological Anthropology*. Mouton Press.
- Παπαδοπούλου, Δ. & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1981). *Μέθοδοι επιστημονικής έρευνας*. Γρηγόρη.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία / Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Τόμος 1*, 33-35. Ελληνικά Γράμματα.
- Parke, R.D. & Deur, L. (1972). Schedule of punishment and inhibition of aggression in children. *Developmental Psychology*, 7, 266-269.
- Parke, R.D. & Lewis, N.G. (1981). The family in context: A multi-level interactional analysis of child abuse. In R. Henderson (Ed.), *Parent-child Interaction*. Academic Press.
- Parke, R.D. & Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. In E.M. Hetherington (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology (vol. IV)*. Wiley.
- Patterson, G.R. (1982). *Coersive Family Processes*. Castilia Press.
- Persky, H (1974). Reproductive hormones, moods, and the menstrual cycle. In R.C. Friedman, R.M. Richard & R.L. Vande Wiele (Eds), *Sex Differences in Behavior*. Wiley.
- Pulkkinen, L. (1981). Search for alternatives to aggression in Finland. In A.P. Medstein & M. Segall (Eds), *Aggression in Global Perspective*. Pergamon Press.
- Reinisch, J.M. (1981). Prenatal exposure to synthetic progestins increases potential for aggression in humans. *Science*, 211, 1171-1173.
- Savin-Williams, R.C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development*, 50, 142- 151.
- Scaramella, T.C. & Brown, W.A. (1978). Serym testosterone and aggressiveness in hockey players. *Psychosomatic Medicine*, 40, 262-265.
- Singer, J.L. & Singer, D.G. (1981). *Television, Imagination and Aggression: A Study of Preschoolers' Play*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Slaby, R.C. & Frey, K.S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-856.
- Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία*. Αθήνα.

- Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- Τσακιδάκης, Ν. (2004) Βία και επιθετικότητα στο σχολείο και στην οικογένεια. Πρόληψη – Αντιμετώπιση. *Περιοδικό ΘΕΑ*, 24, 38.
- Τσομπανίδης, Γ. & Ράπτης, Π. (2003) Παιδική επιθετικότητα. *Περ. ΘΕΑ*, 21, 39.
- ΥΠΕΠΘ (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*.
- Whiting, B.B. & Edwards, C.P. (1973). A cross-cultural analysis of the behavior of children aged 3-11. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Whiting, B.B. & Whiting, J.W. (1975). *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*. Harvard University.
- Wilson, H. (1980). Parental supervision: A neglected aspect of delinquency. *British Journal of Criminology*, 20, 203-235.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R.M. (1979). Childrearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Νευροψυχολογική παρουσίαση του προβλήματος ασφαλούς, έγκαιρης, ερμηνείας του συναισθήματος των μικρών παιδιών

Βέλλιου Έλλη, Δημουλάς Κωνσταντίνος, Δημουλάς Ευριπίδης, Παπαδημητρίου Θεοδώρα, Κουτσαβλάκη Αγγελική

Περίληψη

Η μεταβλητότητα των συναισθημάτων του προσώπου κάνει την ερμηνεία του πολυπλοκότερη. Ο σκοπός της εργασίας ήταν να μελετήσει, νευροψυχολογικά, την μεταβλητότητα, αυτή. Πήραν μέρος (ανά 24, αγόρια και κορίτσια, -6+, -9+, -11+ ετών =) 144 παιδιά. Κατόπιν ελέγχου της συναισθηματικής ουδετερότητας του προσώπου, τα υποκείμενα υποβάλλονταν σε ακρόαση λυπηρής και χαρούμενης μουσικής, της επιλογής του υποκειμένου, από πίνακα μουσικών επιδράσεων δημιουργίας συναισθημάτων, ειδικά για Λύπη και Χαρά, πέριξ των οποίων θα συνεγείρονταν όλο το συναισθηματικό φάσμα, με εισαγωγή, από ένα σημείο και μετά, φανταστικής, αηδιαστικής, εικόνας της επιλογής του υποκειμένου, για την εμπλοκή της ανέλιξης του συναισθηματικού βιώματος, στην έκφραση. Η όλη διαδικασία βιντεοσκοπήθηκε. Τις ταινίες, που σχηματίστηκαν, είδαν τέσσερις (δύο άντρες και δύο γυναίκες) Κριτές του τι εξέφρασαν τα υποκείμενα. Χρησιμοποιήθηκαν, για στατιστική ανάλυση των δεδομένων (από τα Υποκείμενα και από τους Κριτές), τα Wilcoxon και Whitney Mann tests, αντίστοιχα. Ευρέθηκε, ότι την καλύτερη επίδοση στο συναίσθημα έχουν τα εννιάχρονα παιδιά, έναντι των εξάχρονων, χωρίς να υπολείπονται και τα εντεκάχρονα, έναντι των εξάχρονων, ενώ μεταξύ εννιάχρονων και ενδεκάχρονων παιδιών δεν υπάρχει διαφορά. Την νευροψυχολογική εκφραστική ωρίμανση φαίνεται να αναχαιτίζουν ψυχοκοινωνικοί λόγοι, στα μεγαλύτερα παιδιά, κυρίως στα αγόρια. Το εκφραστικό αποτέλεσμα είναι συνδυασμός νευροψυχολογικής ωρίμανσης (ηλικία) και ψυχοκοινωνικών λόγων (φύλο).

Λέξεις-κλειδιά: Παιδί, βίωμα, συναίσθημα, πρόσωπο, έκφραση.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Υπάρχουν πολλές αποδείξεις (Διακογιάννη, 1981), ότι το πρόσωπο παίζει πρωταρχικό ρόλο, στην επικοινωνία κάθε περίπτωσης. Ο άνθρωπος στέλνει μηνύματα με όλο του το σώμα (Dittman, 1973· Steingart et al., 1976), αυτό, όμως, που υπερέχει είναι το πρόσωπο (Bugental et al., 1970). Το πρόσωπό μας στέλνει μηνύματα στατικά (σχήμα και χαρακτηριστικά, χρώμα δέρματος, κ.λπ.), βραδέα (οι αλλαγές, από τον χρόνο, π.χ., οι ρυτίδες) και ταχέα (οι κινήσεις των μυών, που δημιουργούν πρόσκαιρες αλλαγές, στην εμφάνισή του, για σύντομο χρονικό διάστημα, π.χ., το ανασήκωμα των φρυδιών) (Ekman & Friesen, 1975). Από αυτά, αποτελώντας ένα σύμπλοκο (Gibson, 1969), τα δύο πρώτα επηρεάζουν και τα τελευταία φτιάχνουν, τελικά, την έκφραση

του προσώπου (Tomkins, 1962 • 1963 • Ekman & Friesen, 1969). Το πρόσωπο παίζει κεντρικό ρόλο στην εμπειρία των αισθημάτων (Διακογιάννη, 1981).

Χίλιες, περίπου, εμφανίσεις (κινήσεις) του προσώπου μπορούν και αλλάζουν με τρομακτική ταχύτητα, πράγμα που πολύ δυσκολεύει την ερμηνεία του (Ekman & Friesen, 1972), φτάνοντας, ερμηνευτικά, μέχρι και στην σύγχυση των θεατή (Ekman et al., 1972 • Ekman & Friesen, 1975), καθώς το πρόσωπο εμφανίζει μια, ολοκληρωμένα, περίπλοκη σειρά ιδιοτήτων: έκφραση, χαρακτηριστικά, περίγραμμα, σχήμα, χρώμα, υφή, σκιές, αντίθεση φωτεινότητας, κίνηση, μεταλλαγή (Gibson, 1969). Τα μηνύματα, που στέλνει το πρόσωπο, δείχνουν, πέρα από την ηλικία και την υγεία, την προσωπικότητα, την ευφυΐα, τις τάσεις, την διάθεση, τις στιγμιαίες αλλαγές, στην συζήτηση, και τα συναισθήματα (Ekman, 1964 • Ekman & Friesen, 1969 • Ekman et al., 1973 • Ekman & Friesen, 1975), ακόμα και την στίξη του λόγου και την αντικατάσταση λέξεων κοινών, σε μια πολιτιστική ομάδα (Ekman & Friesen, 1975). Κυρίως τα ταχέα σήματα του προσώπου δημιουργούν την έκφραση του προσώπου, ως την πρωταρχική επίδειξη συναισθημάτων και συναισθηματικής επικοινωνίας (Tomkins, 1962 • 1963 • Ekman & Friesen, 1969). Ταχέα σήματα και 'στάσεις' του προσώπου συνθέτουν την συναισθηματική μας κατάσταση και την εντύπωση των άλλων γι' αυτήν (Ekman et al., 1972). Αυτά όλα και αν, ακόμα, το υποκείμενο δεν τα αισθάνεται μα είναι προσποιητά (Ekman & Friesen, 1975). Ύστερα από το βλέμμα, έρχονται, σε σπουδαιότητα, για την επικοινωνία, οι μορφασμοί (Διακογιάννη, 1981).

Έτσι, πολλές φορές δυσκολευόμαστε να μαντέψουμε το τι, πραγματικά, αισθάνεται κάποιος, ιδίως όταν αυτός τυχαίνει να είναι αλλοδαπός, και αναγκαζόμαστε, τότε, να καταφύγουμε και σε άλλες ενδείξεις. Μερικές, από τις οποίες, βρίσκονται, επίσης, στο πρόσωπο (Bergman, 1971 • Ekman & Friesen, 1971 • 1982 • Izard, 1971 • Brannigan & Humphries, 1972 • Ellsworth et al., 1972 • Goffman, 1972 • Libby & Yacklevich, 1973 • Middlebrook, 1974 • Stern, 1974 • Hess, 1975 • Maurer & Salapatek 1976, κ.ο.κ., έρευνες, σε απίστευτο αριθμό, έως και σήμερα). Το πρόσωπο είναι το σημαντικότερο, μη λεκτικό, μέσο επικοινωνίας και παίζει τον πιο καθοριστικό ρόλο, στην ερμηνεία των μηνυμάτων του ατόμου, αλλά η μεταβλητότητα των συναισθημάτων του κάνει την ερμηνεία αυτή πολύπλοκότερη.

2. Μεθοδολογία

Στο πείραμα αυτό μπορούσε να πάρει μέρος το οιοδήποτε παιδί, ηλικίας -6+, -9+, -11+, μεσαίου, κοινωνικοοικονομικοπολιτισμικά, στρώματος. Έλαβαν μέρος, με τυχαία (αναρτημένη ανακοίνωση, σε όλους τους υπεραστικούς σταθμούς των μέσων μαζικής μεταφοράς, για ένα χρόνο) δειγματοληψία (ανά 24 αγόρια και 24 κορίτσια, στις ηλικίες αυτές = 144 παιδιά).

Το πείραμα ήταν ενδοϋποκειμενικό. Έτσι, ελέγχθηκε η πιθανότητα επίδρασης των σχετικών υποκειμενικών μεταβλητών. Ο έλεγχος των σχετικών μεταβλητών της διαδοχής επιτεύχθηκε με την εναλλαγή όλων των (πιθανών) περιπτώσεων, μεταξύ των φάσεων ελέγχου της (πριν αρχίσει η διαδικασία) ουδέτερης κατάστασης του

προσώπου και (με εισαγωγή, φανταστικής, αηδιαστικής εικόνας της επιλογής του υποκειμένου, για την αποβίωση και αποέκφραση του συναισθήματος) αναμονής (αυτής της εισαγωγής) και (με την εισαγωγή της) εμπλοκής της, στη βίωση- έκφραση και αποβίωση-αποέκφραση, με (ύστερα από την κατάσταση ουδετερότητας) ακρόαση λυπηρής και χαρούμενης μουσικής, της επιλογής (σε κλίμακα προτίμησης 1-7) του υποκειμένου, από πίνακα μουσικών επιδράσεων δημιουργίας συναισθημάτων, ειδικά για Λύπη και Χαρά, πέριξ των οποίων θα συνεγείρονταν, αν αυτό συνέβαινε, όλο το συναισθηματικό φάσμα. Η διαφορά μεταξύ των εναλλαγών, πρακτικά, ήταν ελάχιστη.

Η όλη διαδικασία συνέβαινε ατομικά, σε στούντιο, και βιντεοσκοπήθηκε. Τις ταινίες, που σχηματίστηκαν, είδαν, χωρίς ήχο, για αποφυγή επηρεασμού, κατά μόνας, τέσσερις (επίσης, μεσαίου κοινωνικοοικονομικοπολιτισμικού στρώματος) Κριτές (δύο άντρες και δύο γυναίκες), που, με τον ίδιο δειγματοληπτικό τρόπο των Υποκειμένων, εξεδήλωσαν το ενδιαφέρον αυτό. Τα σχετικά μαθήματα (κράτησαν ένα χρόνο) αναγνώρισης συναισθημάτων, στο πρόσωπο, στους κριτές, παρέδωσε ο πειραματιστής.

Παρά την ελεύθερη συνθήκη έκφρασης οποιουδήποτε συναισθήματος, όπως ήταν φυσικό, άλλωστε, υπό την επήρεια λυπηρής ή χαρούμενης μουσικής, δημιουργήθηκαν κυρίως μόνον οι αντίστοιχες καταστάσεις της Λύπης και της Χαράς και μόνο σποραδικά εμφανίστηκαν κάποια αποτελέσματα άλλων συναισθημάτων, κυρίως ομολογών, που, όμως, ήσαν τόσο λίγα, που δεν δικαιολογούσαν στατιστική ανάλυση. Η στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε αφορά, τελικά, μόνον στα συναισθήματα που, το δίχως άλλο, δημιουργήθηκαν και εκφράστηκαν κατά πλεονασμό (Λύπη και Χαρά), στις αντίστοιχες καταστάσεις Λύπης και Χαράς. Οι συγκρίσεις, λοιπόν, αφορούσαν στις μεταβλητές (Κατάσταση) Λύπη ή Χαρά: - (Φάση) (B1) Αναμονή ή (B2) Εμπλοκή - (Συναίσθημα) Λύπη ή Ευτυχία. Αναλυτικά: Χαρά - (Αναμονή) - Ευτυχία / Χαρά - (Εμπλοκή) - Ευτυχία / Λύπη - (Αναμονή) – Λύπη / Λύπη - (Εμπλοκή) – Λύπη.

Τα δεδομένα δεν πληρούσαν το κριτήριο της κανονικότητας, καθώς δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Αυτό ανάγκασε να εφαρμοσθούν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι, για τις συγκρίσεις. Εφαρμόστηκαν τα στατιστικά τεστ α) Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test (πιο απλά Wilcoxon Matched-Pairs Test ή απλά Wilcoxon Test), για τις συγκρίσεις παρατηρήσεων των ίδιων ανθρώπων (Υποκειμένων ή Κριτών) σε δύο διαφορετικές περιστάσεις (π.χ., στην φάση Αναμονή - Εμπλοκή), και β) Mann-Whitney U Test (πιο απλά Mann-Whitney Test), για τις συγκρίσεις δύο διαφορετικών ομάδων ανθρώπων (Υποκείμενα και Κριτές), προκειμένου να διαπιστωθούν αν υπάρχουν διαφορές, μεταξύ τους, ως προς μια κοινή μεταβλητή (π.χ., μέτρηση της αηδίας). Συνοπτικά, χρησιμοποιήθηκαν, για στατιστική ανάλυση των δεδομένων (από τα Υποκείμενα και τους Κριτές), τα Wilcoxon και Whitney Mann tests. Βέβαια, τα ωφέλιμα στοιχεία ήσαν, μόνο, στην Αηδία, στην Λύπη και στην Ευτυχία. Τα περισσότερα αποτελέσματα ήσαν,

στατιστικώς, σημαντικά. Βέβαια, και όπου αυτά δεν ήσαν τέτοια, πολύ ωφέλιμες στάθηκαν διάφορες συγκρίσεις, μεταξύ παραγόντων και καταστάσεων. Με την ανάγνωση των πινάκων, ειδώθηκε, ότι, και αυτά, είχαν την αξία τους. Επίπεδο σημαντικότητας ήταν, για όλες τις περιπτώσεις, το 0,05.

3. Αποτελέσματα

Αρχικά, ελέγχθηκε ο τρόπος, κατά τον οποίο η αηδιαστική εικόνα λειτούργησε, όντως, ως στοιχείο εμπλοκής της αρξάμενης δράσης του συναισθήματος. Στα εξάχρονα και στα εννιάχρονα παιδιά, η λειτουργία αυτή υπήρξε η ίδια, σε όλες τις συναισθηματικές καταστάσεις, αυτό, και στην βίωση και στην έκφραση του συναισθήματος. Στα εντεκάχρονα παιδιά, παρατηρήθηκε, (στα αγόρια, μικρή), στατιστικά, σημαντική, διαφορά, στην βίωση της λύπης (αυτό, πολύ πιο εμφανώς, και στα κορίτσια), περισσότερο από την κατάσταση της ουδετερότητας, ενώ, στην βίωση της ευτυχίας, η λειτουργία της αηδίας υπήρξε μικρότερη. Γενικά, η διαφορά υπήρξε εμφανής, στα κορίτσια, στην βίωση του συναισθήματος της αηδίας, στην κατάσταση της χαράς, ενώ, στο σύνολο του δείγματος, και στα δύο φύλα, στην βίωση της λύπης, είναι που φάνηκε αυτή η διαφορά. Στην έκφραση, δεν υπήρξε, πουθενά, καμία, στατιστικά, σημαντική διαφορά.

Κατόπιν, έγινε ο έλεγχος της διαφοράς, μεταξύ των φάσεων, στις συναισθηματικές καταστάσεις της λύπης και της χαράς. Στην περίπτωση της λύπης, παρατηρήθηκαν τα εξής: Τα εξάχρονα παιδιά, βίωσαν το συναίσθημα περισσότερο, κατά σειρά, στον έλεγχο, στην εμπλοκή, στην αναμονή (αντίστροφα, τα αγόρια), και το εξέφρασαν λιγότερο στην εμπλοκή, από τις δύο προηγούμενες φάσεις, όπως και τα εννιάχρονα παιδιά, που και βίωσαν το ίδιο, (με εμφανή και την διαφορά υπέρ της αναμονής, λίγο στα αγόρια, γενικά), το ίδιο με τα εντεκάχρονα (με την έκφραση να υπερέχει, ελαφρώς, στην αναμονή), αλλά και με όλο το δείγμα, με εμφανή την υπεροχή της βίωσης, στην φάση του ελέγχου, έναντι της αναμονής, κυρίως στα κορίτσια, που, επίσης, βίωσαν την λύπη περισσότερο απ' ό,τι στην φάση ελέγχου, έτσι και αλλιώς. Στην περίπτωση της χαράς, παρατηρήθηκαν τα εξής: Τα εξάχρονα παιδιά βιώνουν την ευτυχία λιγότερο στην φάση της εμπλοκής απ' ό,τι στις δύο, άλλες, φάσεις και το ίδιο (τα αγόρια περισσότερο απ' ό,τι στην αναμονή, αλλά, έτσι και αλλιώς, λιγότερο απ' ό,τι στον έλεγχο) το εκφράζουν, όπως και τα εννιάχρονα παιδιά, αλλά και τα εντεκάχρονα, με τα κορίτσια να βιώνουν, σταδιακά (έλεγχος → αναμονή → εμπλοκή), όλο και λιγότερο, το συναίσθημα και να το εκφράζουν, ελαφρώς, αντίστροφα, μεταξύ των δύο, τελευταίων, φάσεων, όπως, ακριβώς, και το δείγμα, στο σύνολό του.

Στη σχέση βίωσης και έκφρασης του συναισθήματος, ο στατιστικός έλεγχος έδειξε, ότι, με την αηδία να βιώνεται (πλην στα εντεκάχρονα παιδιά, όπου δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά) περισσότερο απ' ό,τι εκφράζεται, παντού, τα συναισθήματα (ελαφρά, στην αναμονή της λύπης, στα εντεκάχρονα παιδιά, και χωρίς διαφορά μόνον στον έλεγχό της, στα εξάχρονα παιδιά) εκφράζονται λιγότερο απ' όσο

βιώνονται. Οι διαφορές είναι από πολύ έως πάρα πολύ και έντονα σημαντικές, και στην αηδία, αλλά και στα άλλα συναισθήματα. Η διαφορά αυτή φαίνεται να είναι (κάπως) μεγαλύτερη στην περίπτωση της ευτυχίας.

Ελέγχοντας, στατιστικά, τα δύο φύλα, με την αηδία να λειτουργεί ίδια (πλην ως βίωση, στα εξάχρονα και στα εννιάχρονα κορίτσια, στην κατάσταση της ουδετερότητας, στην φάση της εμπλοκής, όπως και στο σύνολό τους, στα κορίτσια, το ίδιο με την κατάσταση της χαράς), παντού, οι μόνες διαφορές, που παρατηρούνται, είναι στο σύνολο του δείγματος, στην βίωση της λύπης (και στην έκφρασή της), στην αναμονή, και της ευτυχίας, στον έλεγχο, υπέρ των κοριτσιών. Δηλαδή, διαφορές παρατηρούνται, εδώ, μόνον στο σύνολο του δείγματος, στην βίωση, κάποτε, της λύπης και της ευτυχίας, και στην έκφραση της πρώτης, υπέρ των κοριτσιών.

Διαηλικιακά, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: Σε όλες τις ηλικίες, η βίωση της αηδίας (πλην, ελαφρά, στα εννιάχρονα κορίτσια, έναντι των εντεκάχρονων κοριτσιών) δεν παρουσιάζει καμιά διαφορά, αλλά η έκφρασή της είναι μεγαλύτερη στα εννιάχρονα και στα εντεκάχρονα παιδιά (χωρίς μεταξύ τους διαφορά), έναντι των εξάχρονων. Τα ίδια (πλην υπεροχής των εννιάχρονων κοριτσιών και, γενικά, όλων των εννιάχρονων παιδιών, έναντι των εντεκάχρονων, στην βίωσή της) παρατηρούνται και στην εμπλοκή της, στην κατάσταση της λύπης, και τα ίδια, περίπου (χωρίς διαφορά, στην βίωσή της, σε αγόρια και κορίτσια, και στην έκφρασή της, μεταξύ εξάχρονων και εντεκάχρονων αγοριών, και με υπεροχή των εννιάχρονων, έναντι των εξάχρονων, και, ελαφρά, αντίστροφα, στα εννιάχρονα και τα εντεκάχρονα αγόρια, στην βίωσή της), και στην κατάσταση της χαράς. Στην παραγωγή του συναισθήματος, διαφορές βρέθηκαν μόνο στην έκφραση: Ίδια, στην αναμονή, των εννιάχρονων, έναντι των εξάχρονων αγοριών, υπέρ των εννιάχρονων και των εντεκάχρονων κοριτσιών, στον έλεγχο και στην αναμονή της λύπης, και υπέρ των εντεκάχρονων, έναντι των εξάχρονων, στον έλεγχο της ευτυχίας, υπέρ των εννιάχρονων (που υπερέχουν, στον έλεγχο, και των εντεκάχρονων) και των εντεκάχρονων (στον έλεγχο και την αναμονή της λύπης) και υπέρ των εντεκάχρονων (στον έλεγχο και στην αναμονή) και των εννιάχρονων (αναμονή), στην ευτυχία, έναντι των εξάχρονων παιδιών.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα (εξαγωγή με τη συνδρομή και μελών του φορέα μας) δείχνουν τα εξής: Το συναίσθημα, στα παιδιά, εκφράζεται πολύ λιγότερο απ' ό,τι βιώνεται. Την καλύτερη επίδοση την έχουν τα εννιάχρονα παιδιά, έναντι των εξάχρονων, χωρίς να υπολείπονται και τα εντεκάχρονα, έναντι των εξάχρονων, ενώ, μεταξύ εννιάχρονων και εντεκάχρονων παιδιών, δεν υπάρχει διαφορά. Την νευροψυχολογική, εκφραστική, ωρίμανση (στη βίωση του συναισθήματος, δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές) φαίνεται να αναχαιτίζουν ψυχοκοινωνικοί λόγοι, στα μεγαλύτερα παιδιά, κυρίως στα αγόρια. Αυτά φαίνονται και στη μεταβλητότητα του συναισθήματος, βίωσης και έκφρασης, που είναι καλύτερη στα εννιάχρονα, αλλά και στα εντεκάχρονα

παιδιά, χωρίς διαφορά, μεταξύ τους, κυρίως στα κορίτσια, περισσότερο στα θετικά συναισθήματα, έναντι των εξάχρονων παιδιών. Το εκφραστικό αποτέλεσμα είναι συνδυασμός νευροψυχολογικής ωρίμανσης (ηλικία) και ψυχοκοινωνικών λόγων (φύλο), στη (γενική) εκφραστική ικανότητα, στο πλαίσιο της οποίας διαφορίζονται, με τον καιρό, τα συναισθήματα.

Αν παίρναμε ως βάση της συζήτησής μας τη σχέση βίωσης (εμπειρίας) και έκφρασης του συναισθήματος, θα διαπιστώναμε, ότι, αρχικά, τα δύο αυτά γεγονότα, βεβαιότατα, σχετίζονται, μεταξύ τους, και αυτό δείχνει και τη γνησιότητα του συναισθήματος, που βλέπουμε στο πρόσωπο των παιδιών. Βεβαίως, τίποτε δεν αποκλείει να συμβαίνει και ανάστροφη επίδραση (feedback) της έκφρασης, στο (ήδη, αρξάμενο να βιώνεται) συναίσθημα. Μια κάποια επανατροφοδότηση, που είναι επιβεβαιωμένη και από τη βιβλιογραφία (Βουβούση κ.ά., 2017· Αγραφιώτη κ.ά., 2024α· 2014β), μπορεί να λειτουργήσει, βέβαια, και στην περίπτωση των παιδιών. Έτσι, όμως, ή αλλιώς, η έκφραση φαίνεται να είναι, πάντα, μικρότερης έντασης από τη βίωση του συναισθήματος, στα παιδιά. Αυτό, ίσως, θα ήταν πιο αληθινό στα χαρούμενα συναισθήματα. Γενικά, η διαφορά αυτή, μεταξύ βίωσης και έκφρασης του συναισθήματος, ίδια, για αγόρια και κορίτσια, φαίνεται να οφείλεται, κυρίως, σε λόγους νευροψυχολογικούς, δηλαδή, μη εισέτι ωρίμανσης του συστήματος των μυώνων του προσώπου, που σχηματίζουν το συγκεκριμένο, κάθε φορά, εκφραστικό αποτέλεσμα.

Το ότι πρόκειται, κυρίως, για νευροψυχολογικούς λόγους, που ευθύνονται, για τη διαφορά αυτή, φαίνεται να ενισχύεται από το εύρημα ότι τα εννιάχρονα και τα εντεκάχρονα παιδιά μπορούν και εκφράζονται καλύτερα απ' ό,τι τα εξάχρονα παιδιά, για συναισθήματα που βιώνονται το ίδιο, και στις τρεις ομάδες παιδιών. Τα εξάχρονα παιδιά προσλαμβάνουν, το ίδιο, με τα μεγαλύτερά τους παιδιά, τα συναισθηματικά ερεθίσματα και βιώνουν, αρκετά καλά (το ίδιο, στατιστικώς, καλά με τα τελευταία), τα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά. Αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Βουβούση κ.ά., 2017· Παναγιωτακοπούλου, 2017· Αγραφιώτη κ.ά., 2024α · 2014β), ότι, αρκετά ενωρίς, το παιδί μπορεί και έχει συναισθήματα και, βέβαια, πολύ ενωρίς, μπορεί και βιώνει όλο το φάσμα των (παγκόσμια, αναγνωρισμένων) συναισθημάτων. Οι όποιες δυσκολίες, στις παλαιότερες έρευνες, να το αποδείξουν σαφώς, κυρίως οφείλονται, ακριβώς, σ' αυτήν τη δυσκολία των παιδιών να εκφράσουν, στον ίδιο βαθμό, αυτό που αισθάνονται. Φαίνεται, όμως, ότι η δυνατότητα αυτή αργεί, κάπως, να 'ρθει, αλλά, σίγουρα, είναι παρούσα, στην προεφηβική ηλικία.

Εδώ, έχουμε να παρατηρήσουμε και το εξής. Την καλύτερη, αν και όχι, πάντα, τόσο φανερή, επίδοση, στην έκφραση του συναισθήματος, του οποίου υπάρχει, ήδη, η εμπειρία, την έχουν, μάλλον, τα εννιάχρονα παιδιά. Βέβαια, κανένα νευροψυχολογικό πρόβλημα δεν φαίνεται να εμποδίζει την επίδοση αυτή, διότι αυτή είναι φανερή, στα εντεκάχρονα παιδιά. Όμως, όπου συμβαίνει να εμφανίζεται η επίδοση αυτή, ίσως πιο καλή στα εννιάχρονα παιδιά, ίσως αυτό θα πρέπει να

αποδοθεί στους ψυχοκοινωνικούς λόγους, που υπεισέρχονται, στην εκφραστικότητα των εντεκάχρονων παιδιών. Είναι γνωστό, και από τη βιβλιογραφία (Δημουλάς κ.ά., 2015· 2016α· 2017α· 2018), ότι, καθώς το παιδί αναπτύσσεται, αρχίζει και έχει αναστολές, στην εκφραστικότητά του. Ψυχολογικοί, κοινωνικοί, λόγοι κάνουν τα μεγαλύτερα παιδιά να αναστέλλουν την εκφραστικότητά τους, κατά περιπτώσεις. Δηλαδή, με τον καιρό, καθώς μπαίνει, ολοένα και περισσότερο, στην κοινωνία, το παιδί μαθαίνει και αποκτά τρόπους ελέγχου της εκφραστικότητάς του, ανάλογα με τις περιστάσεις. Ο συνδυασμός της νευροψυχολογικής ωρίμανσης της εκφραστικότητας και η μάθηση τρόπων ελέγχου της, κατά τις περιστάσεις, κάνει τα εντεκάχρονα παιδιά να δείχνουν ώριμα, εκφραστικά, μεν, αλλά να έχουν μια ελέγξιμη τέτοια εκφραστικότητα.

Αυτό συνεπικουρείται από ευρήματα άλλων ερευνών (Βουβούση κ.ά., 2017· Παναγιωτακοπούλου, 2017· Αγραφιώτη κ.ά., 2024α· 2014β), κατά τα οποία τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, διαφορίζονται, κατά το φύλο τους, στο θέμα της εκφραστικότητας. Τα κορίτσια, για παράδειγμα, θα ήταν πιο εύκολο να εκφράσουν αυτό που αισθάνονται, καθώς ο ρόλος τους, στην κοινωνία, εξακολουθεί να τα θέλει πιο εκφραστικά, με την έννοια ότι δεν αναγκάζονται να περιορίσουν την εκφραστικότητά τους, στον κοινωνικό τους περίγυρο. Η έρευνά μας έδειξε και αυτό, ότι, βεβαίως, υπάρχει θέμα νευροψυχολογικής ωρίμανσης, στην εκφραστικότητα του παιδιού, αλλά αυτό βαίνει παράλληλα και με την φυλική ωρίμανση. Όμως, η ωρίμανση αυτή (η φυλική) δεν φαίνεται να έχει τόσο άμεση σχέση με το φύλο του ατόμου, καθώς αγόρια και κορίτσια έχουν την ίδια (περίπου) αναπτυξιακή, εκφραστική, πορεία, όσο με τους ρόλους, που επιτελούν τα δύο φύλα, στον κοινωνικό τους περίγυρο και στην κοινωνία, γενικά, αργότερα. Είναι οι ψυχοκοινωνικοί λόγοι, για τους οποίους μιλήσαμε, στην προηγούμενη παράγραφο. Αν τα αγόρια (καθαρά, υποθετική άποψη) είχαν τον ίδιο, ακριβώς, ρόλο, στον περίγυρό τους, με τα κορίτσια, ίσως δεν θα είχαμε καμία διαφορά, στην εκφραστικότητά τους, νευροψυχολογικά. Και αυτό αποδεικνύεται από την ολοένα και μεγαλύτερη απόσταση, που κερδίζουν τα δύο φύλα, στο θέμα της εκφραστικότητας, από τη μεριά των αντρών. Οι άντρες είναι λιγότερο εκφραστικοί, όχι επειδή δεν το μπορούν να είναι το ίδιο εκφραστικοί με τις γυναίκες, αλλά επειδή 'πρέπει' να ελέγχουν την εκφραστικότητά τους αυτή και, με τον καιρό, μαθαίνουν να την έχουν περιορισμένη, ακόμα και εκεί όπου θα έπρεπε αυτή να είναι διαφορετική.

Τα παραπάνω ισχύουν για κάθε συναισθημα. Βεβαίως, φαίνεται μια (κάποια, ελάχιστη, πάντως) διαφορά, που, οπωσδήποτε, είναι κυμαινόμενη, για τα θετικά συναισθήματα, έναντι των αρνητικών. Γενικά, όμως, φαίνεται να πρόκειται για νευροψυχολογική ωρίμανση, που συμπληρώνεται από ψυχοκοινωνική ωρίμανση, όχι συγκεκριμένων συναισθημάτων, αλλά ενός γενικότερου εκφραστικού συστήματος, στο πρόσωπο του παιδιού. Δηλαδή, δεν είναι το τάδε ή το δείνα συναισθημα, ως εκφραστικό πρότυπο, που ωριμάζει η αντίστοιχη εκφραστικότητά του, αλλά μια γενική εκφραστική δυνατότητα, λόγω ωρίμανσης των μυώνων του

προσώπου, ως προς αυτό. Βεβαίως, μέσα στο πλαίσιο της ωρίμανσης αυτής (της γενικής εκφραστικής ικανότητας) του παιδιού, αρχίζουν και διαφαίνονται οι δυνατότητες, για τα συγκεκριμένα (εκφραστικά, συναισθηματικά) πρότυπα. Αυτό φαίνεται πως έτσι είναι και για τον εξής λόγο. Τα συναισθήματα, στο πρόσωπο, συγκροτούνται από ένα, σχετικό, πλήθος στοιχείων (πρωτευόντων και δευτερευόντων και τριτευόντων), αρκετά από τα οποία υπάρχουν σε διάφορα εκφραστικά πρότυπα. Αυτή η αλληλοεπικάλυψη των στοιχείων αυτών κάνει, πολλές φορές, προβληματική την αναγνώριση του συναισθήματος. Και, ίσως, υπάρχει μεγαλύτερη αλληλοεπικάλυψη, στη μία ή στην άλλη ομάδα των συναισθημάτων, θετικών ή αρνητικών, έτσι που να είναι, σχετικά, καθαρή η διαφορά τους.

Η νευροψυχολογική ωρίμανση (πάντα, με την έννοια της συμπλήρωσής της από την ψυχοκοινωνική ωρίμανση, που έρχεται αργότερα) της συναισθηματικής εκφραστικότητας του παιδιού φαίνεται και από τη μεταβλητότητα του εκφραστικού αποτελέσματος. Αν θεωρήσουμε (όπως και είναι) δεδομένη τη σχέση βίωσης και έκφρασης του συναισθήματος, θα διαπιστώσουμε, ότι η μεταβλητότητα, στην πρώτη, συνακολουθείται από τη μεταβλητότητα, στη δεύτερη, της σχέσης αυτής. Η σύγκριση των στοιχείων της εμπειρίας των υποκειμένων και της κριτικής της έκφρασής της και η τελική επεξεργασία των αποτελεσμάτων μας δείχνουν, όπως και σε προηγούμενη έρευνά μας (πάλι με παιδιά, αγόρια και κορίτσια, των ίδιων ηλικιών) έχουμε δείξει, ότι επιγενόμενες (τουλάχιστον, οι έντονες), αρνητικές, σκέψεις (αηδία) είναι, οπωσδήποτε, ικανές να μπλοκάρουν την εξέλιξη αρξάμενων (κυρίως θετικών, αλλά και των αρνητικών) συναισθημάτων, όχι μόνο ως εμπειρία του ατόμου, αλλά και ως έκφρασή τους, στο πρόσωπό του. Το συναίσθημα, που βιώνει (και που μπορεί να εκφράζει) το παιδί, σίγουρα, μπορεί να μεταβληθεί (μειούμενο), υπό την επήρεια αποβιωσικών - αποεκφρασικών παραγόντων, όπως, επίσης, σε άλλη μας έρευνα (Δημουλάς κ.ά., 2016β· 2017β), με άντρες και γυναίκες, έχει δειχτεί.

Στην περίπτωση της παρούσας μας έρευνας, στο ρόλο των αποβιωσικών - αποεκφρασικών, τέτοιων, παραγόντων τέθηκε, 'τεχνητά', η αηδία. Το ότι η αηδία βιώθηκε, από τα υποκείμενά μας, και εκφράστηκε, από αυτά, στις δύο πρώτες ηλικίες, τουλάχιστον, το ίδιο, σε όλες τις καταστάσεις, και, περίπου, το ίδιο, από τα εντεκάχρονα παιδιά, στις καταστάσεις αυτές, μας βοηθάει να συμπεράνουμε, ότι, όντως, αυτή υπήρξε καλό κριτήριο εμπλοκής των συναισθημάτων, που προκαλέσαμε σε αυτά. Τουλάχιστον στα μικρότερα παιδιά (έξι και εννέα χρονών), όπου και διαφάνηκαν, στην εργασία μας, οι κυριότερες διαφορές, η ίδια βίωση της αηδίας αποτελεί το καλύτερο τεκμήριο της συγκρισιμότητας των μεταβολών, που μελετούμε. Εδώ, είχαμε και το εξής σπουδαίο εύρημα. Με τη σημείωση, ότι η έκφραση είναι, πάντα, μικρότερη από τη βίωση του συναισθήματος, στην περίπτωση της αηδίας, όχι μόνο η βίωση, αλλά και η έκφρασή της, υπήρξε η ίδια, στα μικρότερα παιδιά του δείγματός μας. Αυτό επιβεβαιώνει την υπόνοιά μας, ότι υπάρχει συστοίχιση της νευροψυχολογικής, εκφραστικής, ωρίμανσης, για τη σχηματοποίηση του αντίστοιχου συναισθηματικού βιώματος του παιδιού, στο πρόσωπό του. Και

αυτό ισχυροποιείται, ακόμα περισσότερο, όταν σκεφτούμε ότι η αηδία υπήρξε ‘τεχνητό δημιούργημα’, στον νου του παιδιού, ύστερα από αιφνίδια επιβολή της πιο ισχυρής αηδιαστικής φανταστικής εικόνας, που θα μπορούσε να έχει το ίδιο το παιδί.

Η απο-βίωση του συναισθήματος συνακολουθείται από την απο-έκφρασή του, αλλά, πάντα, μάλλον, σε μικρότερο βαθμό συμβαίνει το όποιο αποτέλεσμα, στην έκφραση του παιδιού, απ’ ό,τι το ανάλογο στον ψυχισμό του. Αυτό, βέβαια, ίσως δεν συμβαίνει, πάντα, στον ίδιο βαθμό, καθώς, έτσι και αλλιώς, η έκφραση του συναισθήματος είναι, πάντα, μικρότερη από τη βίωσή του. Το σίγουρο είναι, ότι, όταν λέμε απο-βίωση και απο-έκφραση, δεν εννοούμε, βέβαια (διότι, έτσι και αλλιώς, δεν συμβαίνει ακριβώς έτσι), την εντελή αφαίρεση του αρξάμενου (βιούμενου και εκφραζόμενου) συναισθήματος του ατόμου, αλλά, οπωσδήποτε, τη μείωσή του. Αυτή η μείωση είναι τόση, που δικαιολογεί τη θέση μας, ότι το συναίσθημα μπορεί να μεταβληθεί, έστω και αν το ερέθισμα, που το έχει προκαλέσει, εξακολουθεί να δρα. Καθώς αυτό το πειραματιστήκαμε, ακριβώς, για να δούμε την ‘πλαστικότητα’ του προσώπου ως μυωνικού πλέγματος, κατά την εκφραστικότητά του, βρήκαμε, ακριβώς, ότι αυτό, όντως, συμβαίνει. Το ότι αυτό συμβαίνει σε όλες τις ηλικίες, χωρίς ιδιαίτερη διαφορά, μεταξύ τους, ίσως σημαίνει ότι το πρόβλημα της νευροψυχολογικής ωρίμανσης ανακύπτει, κυρίως, στην έκφραση του βιούμενου συναισθήματος και όχι τόσο στην αποέκφρασή του. Δηλαδή, υπάρχει μεγαλύτερο πρόβλημα ‘πλαστικότητας’ στο να δημιουργηθεί ένα εκφραστικό αποτέλεσμα και πολύ λιγότερο στο να αποδημιουργηθεί τούτο. Ίσως αυτό να υποσημαίνει και μια (ενσυνείδητη ή όχι) ‘προσπάθεια’ να κρατηθεί, στην έκφραση, ένα που δημιουργήθηκε εκφραστικό αποτέλεσμα, που σημαίνει μια κάποια κόπωση του υποκειμένου, ως προς αυτό.

Φαίνεται, όμως, πως η ‘πλαστικότητα’ αυτή, για την οποία μιλάμε, είναι, ελαφρά, έστω, μεγαλύτερη στα κορίτσια. Αυτό θα πρέπει να το συνδέσουμε με όσα, ήδη, έχουμε ‘πει, σχετικά με το φύλο των παιδιών. Τα κορίτσια αφήνονται στο να εξελιχθεί αυτή τους η εκφραστικότητα, ελεύθερα. Χωρίς καμιά επέμβαση, στη (φυσιολογική, αναπτυξιακή) πορεία της εκφραστικότητάς των, έχουν, τελικά, μια πιο ελεύθερη ‘πλαστικότητα’, στην εκφραστικότητά τους αυτή. Θα περίμενε κανείς να έχουμε μια μεγαλύτερη ‘πλαστικότητα’ στα αγόρια, ύστερα από τις ‘επεμβάσεις’ των στην εκφραστικότητα αυτή, για να μπορούν να ελέγχουν το συναίσθημά τους, στην ‘έξοδό’ του, έναντι του κοινωνικού των περιγυρου. Ίσως, με την επέμβαση αυτή, πετυχαίνονται λιγότερα αποτελέσματα, στο θέμα της ‘πλαστικότητας’ της έκφρασης. Η τυποποίηση, στην οποία, ίσως, επιδίδονται τα αγόρια, μάλλον, αντιβαίνει στην (ελεύθερη, φυσιολογική) ανάπτυξη της (συναισθηματικής) εκφραστικότητας των κοριτσιών, που φαίνεται ότι πετυχαίνουν, έτσι, καλύτερη ‘πλαστικότητα’, στην έκφρασή τους, από τα αγόρια. Δηλαδή, στα αγόρια, η εκφραστική ‘πλαστικότητα’ ίσως είναι, ποσοτικά, μεγαλύτερη, αλλά η ίδια, στα κορίτσια, είναι καλύτερη, ποιοτικά, και αυτό είναι που φαίνεται προς τα έξω, ως το καλύτερο αποτέλεσμα, από τα δύο. Να σημειωθεί, πάντως, ότι οι διαφορές, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, στο

θέμα, αυτό, είναι πολύ μικρές. Αργότερα, όμως, στην ενήλικη ζωή, η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη, όπως βγαίνει και από τη βιβλιογραφία (Δημουλάς κ.ά., 2016β· 2017β· Παναγιωτακοπούλου, 2017), πάνω στο θέμα, αυτό.

Βέβαια, όλα τα παραπάνω είναι θέμα συνδυασμών, ηλικίας, φύλου, συναισθήματος. Όσο προχωράμε, στην ηλικία, τόσο αυξάνεται η εκφραστική συναισθηματική ικανότητα του παιδιού. Από την ηλικία των δέκα, περίπου, ετών, υπεισέρχεται, στη σχέση βίωσης – έκφρασης, και ο ψυχοκοινωνικός παράγοντας. Εδώ είναι που, κυρίως, αναφάνεται το φύλο, ως παράγοντας καθορισμού του εκφραστικού αποτελέσματος. Ίσως, όμως, δεν είναι, μόνο, ο ψυχοκοινωνικός παράγοντας του φύλου, που επηρεάζει, αλλά είναι το ίδιο το φύλο, που, μέσα από τον ρόλο του, που, έτσι και αλλιώς, έχει να παίξει, στην κοινωνία, επηρεάζει. Αυτό βέβαια, δεν είναι το θέμα μας. Αντ' αυτού, θα πούμε, εδώ, και για το είδος του συναισθήματος, που, ως παράγοντας, που θα επηρεάσει το συνδυασμένο (εκφραστικό) αποτέλεσμα, έχει τη σημασία του. Η χαρά επηρεάζεται (πολύ) περισσότερο από τη λύπη. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι τα θετικά συναισθήματα έχουν μεγαλύτερη μείωση, από τα αρνητικά, υπό την επήρεια των αποβιωσικών - αποεκφραστικών παραγόντων. Έτσι, το καλύτερο αποτέλεσμα, στην εκφραστική 'πλαστικότητα', θα το είχαμε στα εννιάχρονα κορίτσια, σε περίπτωση χαράς. Τέτοιους συνδυασμούς θα μπορούσαμε να κάνουμε πάρα πολλούς. Συμπέρασμα, άκρως, χρήσιμο στους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς.

5. Επίλογος

Θέλουμε να πιστεύουμε ότι, με την εργασία αυτή, συμβάλλουμε στη βαθύτερη και καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας της εκφρασιοποίησης, ανοίγοντας, με το να δίνουμε την πρώτη εικόνα της αποεκφρασιοποίησης, το δρόμο, για καλύτερη και βαθύτερη μελέτη του θέματος αυτού. Καθώς η εργασία μας δεν έχει, τελικά, μόνο θεωρητικό, αλλά και πρακτικό, χαρακτήρα (εκμετάλλευση των αποτελεσμάτων και χρήση στην επικοινωνία των παιδιών, με το περιβάλλον τους, με ό,τι καλό αυτό συνεπάγεται), θεωρούμε, ότι η εργασία μας άξιζε και έπρεπε (και καλώς έγινε) να συμβεί, προς όφελος, τουλάχιστον, του παιδιού. Δεν θα διαλευκανθούν, μόνο, προβληματικά στοιχεία προηγούμενων ερευνών, αλλά και θα καλλιεργήσουμε το έδαφος για περαιτέρω έρευνα του θέματος, για την οποία είμαστε σίγουροι, ότι θα προκύψει.

Βιβλιογραφία

Αγραφιώτη Ν.-Φ., Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ε., και Κουτσαβλάκη, Α.Α. (2024α). Μέτρηση συναισθηματικού εκφραστικού αποτελέσματος μικρών παιδιών. *Πρόγραμμα 1ου Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου Πιερίας «Σχολικό κλίμα: σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές»* (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας, Κατερίνη 25-26.5).

- Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Δημουλάς, Κ., Δημουλάς, Ευ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ., Κουτσαβλάκη, Α., Κούρτογλου, Ό. (2024β). Δυστοκία έγκαιρης, ακριβούς, ερμηνείας συναισθηματικής έκφρασης παιδιών σχολικής ηλικίας. *Πρόγραμμα* (9/29) και *Πρακτικά (υπό έκδ.) 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Άρτας «Καινοτομία, Εκπαίδευση & διά Βίου Μάθηση στον 21ο Αιώνα»* (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Άρτα, 15-6.3).
- Bergman, M. (1971). Hearing and aging. *Audiology*, 10, 164-171.
- Βουβούση, Μ., Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου Θ.Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ. & Κουτσαβλάκη, Α.Α. (2017). Η έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού (πώς ο δάσκαλος θα καταλάβει το συναίσθημα των μαθητών του). *Πρακτικά (Β' Τ., 762-771) 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων* (Ιωάννινα 9-10.12).
- Brannigan, C.R. & Humphries, D.A. (1972). Human non-verbal behavior, a means of communication. In N.B. Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior*, 37-64. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bugental, D.E., Kaswan, J.W., Love, L.R., & Fox, M. (1970). Child versus Adult Perception of Evaluative Messages in Verbal, Vocal and Visual Channels. *Developmental Psychology*, 2(3), 367-375.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δροσινού, Χ.-Ει., Λιόβας, Δ. και Αγραφιώτη, Ν.-Φ. (2015). Βιοψυχολογικός έλεγχος της εκφραστικότητας του παιδιού. *Εγκεκριμένη εργασία 393 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας»* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 21-3.10).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Κουτσαβλάκη, Α.Α., Δροσινού, Ει.-Χ., Λιόβας, Δ. και Αγραφιώτη, Ν.-Φ. (2016α). Βιοψυχολογικός έλεγχος της εκφραστικότητας του παιδιού. *Αρχείο έγκρισης 2ου ό.π. Συνεδρίου* (21-3.10).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Κουτσαβλάκη, Α.Α., Λιόβας, Δ., Αγραφιώτη, Ν.-Φ. (2016β). Έλεγχος μεταβλητότητας συναισθημάτων. *Εγκεκριμένη εργασία (395) ό.π. 2ου Συνεδρίου* (21-3.10).
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2017α). Βιοψυχολογικός έλεγχος της εκφραστικότητας του παιδιού. *Πρόγραμμα* (16βτ/17) και *Πρακτικά* (τόμ. Γ' 1001-4) *3ου ό.π. Συνεδρίου* (13 – 5.10).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Κουτσαβλάκη, Α.Α., Λιόβας, Δ.Γ. (2017β). Έλεγχος μεταβλητότητας συναισθημάτων. *Πρόγραμμα* (17) και *Πρακτικά* (τόμ. Γ' 997-1000) *3^{ου} ό.π. Συνεδρίου* (13 – 15.10).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Κουτσαβλάκη, Α.Α., Δροσινού, Ει.-Χ., Λιόβας, Δ., και Ζαμπάκας, Κ. (2018). Το πρόβλημα στην ακριβή αναγνώριση των συναισθημάτων παιδιών σχολικής

- ηλικίας. *Πρόγραμμα* (4βμ/19) και *Πρακτικά Εργασιών* (36-45) 4ου ό.π. Συνεδρίου (12-14.10).
- Διακογιάννη-Ταρλατζή Ει. (1981). *Το ανθρώπινο πρόσωπο σαν μέσο επικοινωνίας (ψυχολογική και νευροψυχολογική μελέτη)*. Διατριβή για διδακτορία. Θεσσαλονίκη.
- Dittman, A.T. (1973). *Interpersonal Messages of Emotion*. New York: Springer Publishing Inc.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). Nonverbal Leakage and Clues to Deception. *Psychiatry*, 32, 88-106.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1971). Constants Across Cultures in the Face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Ekman, P., Friesen, W.V. & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Integration of Findings*. New York: Pergamon Press Inc.
- Ekman, P., κ.ά., ό.π. (1973). *Emotion in the Human Face*. Toronto: Pergamon.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1975). *Unmasking the Face. A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1982). Felt, false and miserable smiles. *Nonverbal Behavior*, 6, 238-252.
- Ellsworth, P., Carlsmith, J. & Henson, A. (1972). The State as a Stimulus to Flight in Human Subjects: A Series of Field Experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 302-311.
- Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton-Century-Crofts, Meredith Corporation.
- Goffman, S. (1972). *Relations in Public*. New York: Basic Books.
- Hess, E.H. (1975). The Role of Pupil Size in Communication. *Scientific American*, 233(5), 110-119.
- Izard, C. (1971). *The Face of Emotion*. Appleton-Century-Crofts, Meredith Corporation. New York.
- Libby, W.L. & Yacklevich, D. (1973). Personality Determinants of Eye Contact and Direction of Gaze Aversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(2), 197-206.
- Maurer, D. & Salapatek, P. (1976). Developmental changes in the scanning of faces by young infants. *Child Development*, 47, 523-527.
- Middlebrook, P.N. (1974). *Social Psychology and Modern Life*. New York: Alfred A. Knopf Inc.
- Παναγιωτακοπούλου, Α. (2017). «Ψυχοβιολογική εκτίμηση της συναισθηματικότητας του παιδιού. Μια κριτική αποτίμηση της έρευνας του κ. Δημουλά». *Πρόγραμμα 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση...»* (Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, Πάτρα 30.6-2.7).

- Steingart, I., Grand, S., Margolis, R., Freedman, N. & Buchward, C. (1976). Study of the Representation of Anxiety in Chronic Schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 85(6), 535-542.
- Stern, D. (1974). Mother and infant at play: the dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors. In Lewis, M., and Rosenblum, L. (Eds), *The Effect of the Infant on its Caregiver*, 187-213. Wiley, New York.
- Tomkins, S.S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness, I. The Positive Affect*. New York: Springer.
- Tomkins, S.S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness, II. The Negative, Affect*. New York: Springer.

Ο ζωτικός προσωπικός χώρος, ως παράγοντας ψυχοσωματικής υγείας, ληπτέος υπόψη στον σχεδιασμό αιθουσών κάθε τύπου και επιπέδου εκπαίδευσης

Ευριπίδης Δημουλάς, Κωνσταντίνος Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Θεοδώρα Παπαδημητρίου & Αγγελική Κουτσαβλάκη

Περίληψη

Ο κυριότερος παράγων ψυχικής υγείας, μέσα σε ένα χώρο, όπου εργάζονται πολλοί άνθρωποι, μαζί, είναι ο προσωπικός χώρος, που διαθέτουν, γύρω τους. Η σχολική αίθουσα είναι ένας τέτοιος χώρος. Εδώ, εξετάσθηκε ο απαιτούμενος ελάχιστος, χώρος, για εξασφάλιση της ψυχοσωματικής υγείας, από εντάσεις, που εμφιλοχωρούν, σε τέτοια περιβάλλοντα. Με ερωτηματολόγιο 11 θέσεων, ζητήθηκε (στην κλίμακα Likert 1-7), από τα υποκείμενα [245 άντρες και 202 γυναίκες, 19-70 ετών, με το κύριο πλήθος υποκειμένων να συνωστίζεται περί το κέντρο του ηλικιακού αυτού φάσματος, κάθε τύπου οικογενειακής κατάστασης (γάμος, παιδιά), μορφωτικής βαθμίδας όλων των επιπέδων] να προσδιορίσουν την μικρότερη, επιτρεπτή, απόσταση των ατόμων, που τους προσεγγίζουν, προσπαθώντας να καταστεί φανερό, πόσον επηρεάζεται, σε αυτό, από την ιδιότητα (φύλο, κοινωνική και οικονομική θέση, εμφάνιση, συμπεριφορά, εθνότητα, είδος πιθανής φιλικής σχέσης) του ατόμου, που τους πλησιάζουν. Με δεδομένο, ότι, από την ηλικία των ~12 ετών, ο ζωτικός προσωπικός χώρος έχει την ίδια, ακριβώς, αντιμετώπιση, από όλα τα άτομα, για λόγους μεγαλύτερης ευχέρειας στην διαδικασία, αποφασίσθηκε η συμμετοχή ανεξάρτητα από ηλικία και από κλειστό χώρο, που, συνήθως, χρησιμοποιεί. Βρέθηκε, ότι η αυτοαποστασιοποίηση είναι, στους άντρες, ελαφρώς περισσότερο, κυρίως, των μεγαλύτερων ηλικιών της υψηλότερης, εκπαιδευτικής, βαθμίδας. Το αποτέλεσμα είναι χρήσιμο, στον σχεδιασμό χώρων, φυσικά και των σχολικών αιθουσών.

Λέξεις-κλειδιά: Ζωτικός προσωπικός χώρος, αυτοαποστασιοποίηση, πυκνότητα πληθυσμού, δημόσιος κλειστός χώρος, σχολική αίθουσα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η πυκνότητα «αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά γνωρίσματα για την κατανόηση της κατάστασης ενός πληθυσμού» (Μυλωνάς, 1989, 316), αλλά είναι έννοια πολύπλοκη (Sadalla et al., 1978). «Συνήθως εκφράζεται ως αριθμός ατόμων ανά μονάδα επιφάνειας ή όγκου γενικά (απόλυτη πυκνότητα) ή ως αριθμός ατόμων ανά μονάδα κατάλληλης για επιβίωση επιφάνειας (οικολογική πυκνότητα). Στην πρώτη λαμβάνεται υπόψη όλη η έκταση του χώρου που κατέχει ένας πληθυσμός, ανεξάρτητα από το τμήμα που χρησιμοποιεί για να επιβιώσει, ενώ στη δεύτερη

υπολογίζεται μόνο το τμήμα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο οργανισμός. (.....). Υπάρχουν περιπτώσεις που η χρησιμοποίηση της οικολογικής ή σχετικής πυκνότητας είναι καλύτερη ιδίως όταν γίνεται σύγκριση πληθυσμών ή όταν προσδιορίζεται η πυκνότητα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους» (Μυλωνάς 1989, 316). Η πυκνότητα είναι η αλληλεπίδραση του διαθέσιμου χώρου με τον αριθμό των ατόμων, που βρίσκονται σ' αυτόν (McGrew, 1970a · 1970b).

Η χωρική αυτή οπτική της πυκνότητας παραβλέπει τις προσωπικές εμπειρίες, που μεσολαβούν, ανάμεσα στην πυκνότητα και στις συνέπειές της στη συμπεριφορά, δηλαδή την ψυχολογία, η οποία υπάρχει στα άτομα, που κατοικούν τον ίδιο χώρο, κατά την πυκνότητά τους (Stokols, 1972a · 1972b · 1978). Ο αριθμός των ατόμων, που ζουν σε μια συγκεκριμένη περιοχή (ο αριθμός που υποδηλώνει το ποσό του χώρου που χρησιμοποιείται για κατοίκηση), σχετίζεται με την συναισθηματική κατάσταση, που προέρχεται από την αλληλεπίδραση χωρικών, προσωπικών και κοινωνικών, παραγόντων, καθώς μειώνεται ο βιούμενος χωρικός περιορισμός (Stokols, 1972b). Η άμεση εμπειρία του διαθέσιμου χώρου, από τα άτομα, τα οδηγεί στην υποκειμενική εκτίμηση ότι ο χώρος, που αντιλαμβάνονται ως δικό τους, δεν είναι επαρκής (Rapaport, 1975). Όσο και αν, κάποτε, η γραμμή δεν είναι καταληκτική (Altman, 1975 · Stokols, 1972b · Sundstrom, 1978), τα άτομα καταλήγουν να βιώνουν μια υποκειμενική ψυχολογική κατάσταση με αρνητικά συναισθήματα (McAndrew, 1993).

Σίγουρα, αν βιώνεται μόνο η υποκειμενική αντίληψη της κατάστασης του διαθέσιμου χώρου, η εμπειρία αυτή δεν μπορεί να είναι, ψυχολογικά, παρά μόνο αρνητική, αν, όμως, ο χώρος θεωρείται και χρησιμοποιείται από το άτομο αντικειμενικά, η εμπειρία του μπορεί να είναι ακόμα και ευχάριστη (Freedman, 1975). Ο αριθμός των ατόμων, ανά χωρική μονάδα, μέσα σε έναν εσωτερικό χώρο (π.χ., σε ένα δωμάτιο), είναι πιο απειλητικός από αυτόν σε μια εξωτερική γεωγραφική περιοχή (π.χ., σε μια γειτονιά) (Carson, 1969 · Carey, 1972 · Galle et al., 1972 · Zlutnick & Altman, 1972). Δεν είναι δυνατόν άτομα, που ζουν σε ένα γκέτο μιας μεγαλούπολης ή σε μια φτωχή αγροτική περιοχή ή σε μια πολυτελή αστική συνοικία, να έχουν τις ίδιες κοινωνικοψυχολογικές αντιδράσεις, απέναντι στο περιβάλλον τους (Holahan, 1982). Βέβαια, αν και η άμεση εμπειρία διαχωρίζεται από την υποκειμενική εκτίμηση, δεν είναι από τα εύκολα να καθοριστούν τα πολύπλοκα υποκειμενικά στοιχεία, που οδηγούν στην αντίληψη της πυκνότητας (Συγκολλίτου 1993-4). Σε πρώτη άποψη, φαίνεται ότι η θετική ή η αρνητική βίωση εμπειρίας της πυκνότητας είναι θέμα ειδικών συνθηκών, κάτω από τις οποίες η πυκνότητα αυτή υφίσταται (Freedman, 1975).

Κάτω από ποιες συνθήκες το άτομο αισθάνεται την πυκνότητα; «Προφανώς το αίσθημα της πυκνότητας θα εξαρτηθεί από ποικίλους παράγοντες, αλλά κυρίως από το τι εμπειρία είχε το άτομο κατά το παρελθόν σε παρόμοια πλαίσια μ' αυτό στο οποίο βρίσκεται τη συγκεκριμένη στιγμή, και ακόμη από το τι θέλει να δεχτεί στο παρόν» (Συγκολλίτου 1993-4, 45). Σίγουρα, πολιτιστικές και ενδοπολιτιστικές διαφορές, στη χρήση και στην οργάνωση του χώρου, εξηγούν τα (κάθε φορά)

παραδεκτά επίπεδα πυκνότητας (Schmitt, 1963 • Lucas, 1964 • Hall, 1966). «Έτσι, όσον αφορά την πυκνότητα, αυτή εκλαμβάνεται είτε ως ένα αποκλειστικό χαρακτηριστικό του φυσικού περιβάλλοντος είτε ως ένα χαρακτηριστικό των ανθρώπων που καταλαμβάνουν αυτά τα περιβάλλοντα»: «η αίσθηση της πυκνότητας είναι μια άμεση και αναπόφευκτη συνέπεια του ότι είσαι μέλος του πλήθους. Η πυκνότητα είναι, υπό αυτήν την προοπτική, θέμα γειτνίασης και αναφέρεται στον αριθμό των ατόμων σε συγκεκριμένες διαστάσεις ενός χώρου». Αυτή η περιβαλλοντική άποψη, αν και αντικειμενική, δεν ερμηνεύει την αίσθηση της πυκνότητας «σε είδη όπως το ανθρώπινο, των οποίων ο κόσμος είναι περισσότερο αναπαραστατικός. Συχνά, ελεύθερα επιλέγουμε να συναντήσουμε μεγάλο αριθμό ατόμων σε μικρούς χώρους χωρίς αυτό να μας κάνει να βιώνουμε το αρνητικό συναίσθημα του συνωστισμού που θεωρούν ως δεδομένο οι περιβαλλοντικοί ορισμοί της πυκνότητας. Άλλοτε πάλι συλλαμβάνουμε τους εαυτούς μας να συνωθούνται σε χώρους στενόχωρους χωρίς να έχουμε το αίσθημα του συνωστισμού» (Συγκολλίτου 1993-4, 47). Υπάρχουν άτομα, που τους αρέσει η πολυπληθής πόλη (το πολυπληθές θέατρο ή το στάδιο ή το πάρτι είναι καταστάσεις που ορίζονται ως θετικές) και παραβλέπουν την πυκνότητα, όταν ο πολυπληθής χώρος (π.χ., γήπεδο) τους ευχαριστεί, ενώ, άλλοτε, φυσικοί χώροι, που αναφέρονται ως πυκνοκατοικημένοι, σημασιοδοτούνται αρνητικά και περιγράφονται ως δυσάρεστοι, παράλληλα με μια προσπάθεια αποφυγής (Ittelson κ.ά., 1974).

2. Μεθοδολογία

Είναι γεγονός, ότι ο κυριότερος παράγων ψυχικής υγείας, μέσα σε ένα χώρο, όπου εργάζονται πολλοί άνθρωποι, μαζί, είναι ο προσωπικός χώρος, που διαθέτουν, γύρω τους, και που ονομάζεται, ακριβώς, λόγω της μεγάλης βαρύτητάς του, ζωτικός.

Η σχολική αίθουσα, κάθε τύπου και επιπέδου εκπαίδευσης, είναι ένας τέτοιος χώρος, όπου ο ζωτικός προσωπικός χώρος των εκπαιδευόμενων αποτελεί σοβαρό παράγοντα κατάστασης της ψυχοσωματικής υγείας των.

Εδώ, εξετάσθηκε ο απαιτούμενος (από τα ίδια τα υποκείμενα, για αποφυγή ψυχολογικών εντάσεων, ανάμεσά τους, ως χρήστες του ίδιου χώρου), ελάχιστος, χώρος, για εξασφάλιση της ψυχοσωματικής υγείας των, από εντάσεις, οι οποίες, αναγκαστικά, εμφιλοχωρούν, σε τέτοια περιβάλλοντα, όπως μια αίθουσα μαθήματος. Στόχος, ειδικότερα, ήταν να δειχθεί, με βάση την (περί τον ζωτικό, προσωπικό, χώρο και την πυκνότητα του πληθυσμού) βιβλιογραφία, η προληπτική αυτοαποστασιοποίηση, πράγμα, που θα ωφελήσει, μελλοντικά (μέχρι τώρα, ο ζωτικός προσωπικός χώρος δεν φαίνεται να έχει ληφθεί, πουθενά, υπόψη, στην κατασκευή αιθουσών, οποιουδήποτε τύπου και επιπέδου εκπαίδευσης), στον σχεδιασμό δημόσιων χώρων, υπολογίζοντας στην ελάχιστη, επιβλητέα, χωρητικότητά τους, τουλάχιστον, για λόγους πρόληψης ψυχοσωματικής υγείας.

Το ερωτηματολόγιο, που σχηματίσαμε, περιελάμβανε, μετά την καταγραφή των κοινωνιοδημογραφικών δεδομένων (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο

εκπαίδευσης) των υποκειμένων, 11 ερωτήσεις, στις οποίες ζητήθηκε (στην κλίμακα Likert 1-7), από τους ερωτώμενους, να προσδιορίσουν την μικρότερη, επιτρεπτή, απόσταση των ατόμων, που τους προσεγγίζουν, προσπαθώντας να καταστεί φανερό, πόσον επηρεάζεται, σε αυτό, από την ιδιότητα (φύλο, κοινωνική και οικονομική θέση, εμφάνιση, συμπεριφορά, εθνότητα, είδος πιθανής φιλικής σχέσης) του ατόμου, που τους πλησιάζουν.

Με δεδομένο, ότι, από την ηλικία των ~12 ετών, ο ζωτικός προσωπικός χώρος έχει την ίδια, ακριβώς, αντιμετώπιση, από όλα τα άτομα, για λόγους μεγαλύτερης ευχέρειας στη διαδικασία και για να μπορούμε να αναφερόμαστε, μέσω των ευρημάτων μας, σε όλο, σχεδόν, τον πληθυσμό, αποφασίσθηκε η συμμετοχή ανεξάρτητα από ηλικία και από κλειστό χώρο, που, συνήθως, χρησιμοποιεί. Έλαβαν μέρος 245 άντρες και 202 γυναίκες, 19-70 ετών, με το κύριο πλήθος υποκειμένων να συνωστίζεται περί το κέντρο του ηλικιακού, αυτού, φάσματος, κάθε τύπου οικογενειακής κατάστασης (γάμος, παιδιά), μορφωτικής βαθμίδας όλων των επιπέδων.

3. Αποτελέσματα

Τα ευρεθέντα (βοήθησαν μέλη του φορέα μας) συγκρίθηκαν με τα (φυσιολογικά) αυτοαποστασιακά μέτρα.

Το σχήμα του ζωτικού προσωπικού χώρου παραδοσιακά θεωρήθηκε κυκλικό (Jung, x.x.), ένας κύκλος γύρω από το κεφάλι των ατόμων, με το άτομο στο κέντρο (Συγκολλίτου, 1993-4, 36). Μετρώντας, στην καθημερινή ζωή (McAndrew, 1993), σε παιδικούς σταθμούς (Smetana et al., 1978), σε πάρκα (Nesbitt & Steven, 1974), σε ζωολογικούς κήπους (Baxter, 1970), σε δρόμους στις πόλεις (Dabbs & Stokes, 1975) και αλλού (Δημουλάς κ.ά., 1994), την απόσταση μεταξύ των ατόμων (Aiello, 1987), ως την άνετη διαπροσωπική απόσταση μεταξύ τους (Duke & Nowicki, 1972), ακόμη και φαντασιακά (Knowels, 1980 • Gifford, 1982 • Sanders et al., 1985), ανευρίσκεται, ότι, κάποτε, είναι το ίδιο με το πραγματικό (Love & Aiello, 1980 • Hayduk, 1983 • Aiello, 1987).

Από τις έρευνες, έχει βρεθεί: η οικεία (σχέση πολύ οικεία, μη κατάλληλη για δημόσια χρήση από ενήλικες) απόσταση (μεταξύ 0 και 18 ιντσών: η κεφαλή και το πρόσωπο είναι τα μόνα τμήματα του άλλου ατόμου που μπορεί να δει κανείς καθαρά, δεχόμενος σήματα όπως η θερμοκρασία ή οσμές του άλλου σώματος), η προσωπική (μεταξύ 8 ιντσών και 4 ποδιών: τα οσφρητικά και λεπτά οπτικά σήματα αρχίζουν να εξασθενούν και δυναμώνουν τα σήματα που προέρχονται από άλλα μέρη του άλλου σώματος, ενώ μπορεί να υπάρξει και άγγιγμα μεταξύ των ατόμων, πρόκειται για την συνήθη απόσταση για πρόχειρες συζητήσεις μεταξύ φίλων), η κοινωνική (μεταξύ 4 και 12 ποδιών: ως τα 7, μεταξύ ατόμων που εργάζονται μαζί ή διεξάγουν άτυπες υποθέσεις, από τα 7 ως τα 12, όπου χρειάζεται υψηλότερο επίπεδο φωνής, για περισσότερο τυπικές υποθέσεις και κοινωνικές σχέσεις) και η δημόσια (μεταξύ 12 και 25 ποδιών ή και περισσότερο: πολύ τυπική, μεταξύ ξένων ατόμων, με

τα οποία δεν επιθυμούμε αλληλεπίδραση, στην οποία εύκολα μπορούν να συμβούν αμυντικές ή επιθετικές πράξεις, σήμα αναφοράς, όταν πλησιάζουν σημαντικά, δημόσια, πρόσωπα) (Hall, 1966). Γενικά, αρκούνται σε ένα χώρο διαμέτρου οι γυναίκες 1 και οι άντρες 1,5 μέτρου (Δημουλάς κ.ά., 2022).

Όμως, ο προσωπικός χώρος είναι, πιθανόν, πολύ πιο πολύπλοκος απ' ό,τι συνεπάγεται η υπόθεση ενός κύκλου, είναι τρισδιάστατος, με μέγεθος διαφορετικό για τα διάφορα μέρη του σώματος (Hayduk, 1981). Πρόκειται, μάλλον, για τρισδιάστατο χώρο, με οριζόντιους και κάθετους συντελεστές (Holahan, 1982), μια πολυπαραγοντική υπόθεση (Harris et al., 1978). Και μόνο η δομή του φυσικού χώρου ασκεί επίδραση στον προσωπικό χώρο (McAndrew, 1993). Σε περίπτωση εύκολης απόδρασης μας φτάνει λιγότερος χώρος, αν, όμως, δεν είμαστε όρθιοι, αλλά καθόμαστε, χρειαζόμαστε περισσότερο χώρο (Altman & Vinsel, 1977), περισσότερο, όταν είμαστε σε εσωτερικό παρά σε εξωτερικό χώρο (Cohran et al., 1984), όπως και όταν βρισκόμαστε στη γωνία ενός δωματίου απ' ό,τι στο κέντρο του (Tennis & Dabbs, 1975), καθώς και όταν η οροφή του δωματίου είναι χαμηλή ή το δωμάτιο είναι μικρό (Cochran & Urbanczyk, 1982).

Τα ευρήματα αυτά [που συνοψίζονται στα εξής: ~μισό μ., 0,4572 ~ένα +- - ενάμισυ μ. 1,2192 (0,999144) ~δύο +- -δυόμισυ μ. 2,1336 (100,5240) ~τριάμισυ +- - τέσσερα μ. 3,6576 (399,8924) ~επτάμισυ+ μ. 7,55 και με τα οποία έγιναν οι συγκρίσεις με τα δικά μας ευρήματα] επιβεβαιώθηκαν και από την δική μας έρευνα. Υπολογιζομένου (για την στατιστική ανάλυση των στοιχείων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό δεδομένο SPSS), ότι, κάθε άτομο χρειάζεται [$r^2 = 3,14 \text{ m}^2$ ανά άτομο («τετράγωνο packing»)], στατικά, απόσταση 1, 1,5, 2 μέτρων, και μετακινούμενα (μέση ταχύτητα βαδίσματος: 1,46 m/s) 0,73 m, κάθε άτομο θα έπρεπε (εξαγωνικός σχεδιασμός) να κινηθεί, τόσο, ώστε να διατηρηθεί σε απόσταση 2 μέτρων, από όλους τους άλλους. Όπου όλοι είναι στατικοί και κινούνται μαζί, ο πραγματικός απαιτούμενος χώρος, είναι $3,99 \text{ m}^2$. Με τον συνολικό χώρο, ανά άτομο, $3,14 (0,73+1)^2/0,9069 \text{ m}^2 = 10,36 \text{ m}^2$, η μέγιστη πληρότητα του κτιρίου ή δωματίου υπολογίζεται σε συνολική επιφάνεια αυτού του χώρου προς τον απαιτούμενο χώρο, ανά άτομο.

Στην αδρομερή καταμέτρηση των φυσιολογικών αυτοαποστασιοποιήσεων, ειδικά, για τον λόγο αυτόν, βρέθηκε, ότι η αυτοαποστασιοποίηση είναι, στους άντρες, ελαφρώς περισσότερο, κυρίως, των μεγαλύτερων ηλικιών της υψηλότερης, εκπαιδευτικής, βαθμίδας. Το αποτέλεσμα είναι χρήσιμο, στον σχεδιασμό χώρων, φυσικά και των σχολικών αιθουσών, τουλάχιστον, για αποφυγή ψυχολογικών εντάσεων, ανάμεσα στους μαθητές, κάθε τύπου και βαθμίδας εκπαίδευσης.

4. Συζήτηση

Η αίσθηση της πυκνότητας πρέπει να είναι, μάλλον, μια πολύ προσωπική και ιδιωτική υπόθεση (Sommer, 1969), αφού, καθώς οι προσωπικότητες των ανθρώπων σύγκεινται από τόσο διαφορετικά στοιχεία, είναι δυνατόν κάποιος να έχει το

αίσθημα του συνωστισμού, ακόμη και τελείως μόνος (Esser, 1972). Ίσως πρόκειται για την τάση της σκέψης για ναρκισσιστικά διογκούμενη περιστροφή γύρω από τον εαυτό της, όχι, όμως, ότι ο νους είναι απαλλαγμένος από περιβαλλοντικές ενισχύσεις (Δημουλάς κ.ά., 1994). Τα άτομα αναφέρουν, ότι αισθάνονται την πυκνότητα, όταν οι χωρικοί περιορισμοί προκαλούν κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως ο ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων, που βρίσκονται στο ίδιο πλαίσιο (Stokols, 1972a· 1972b). Η υψηλή πυκνότητα (υπερβολικός αριθμός ατόμων στον ίδιο, διαθέσιμο, χώρο) λιγοστεύει με τη μείωση του αριθμού των ατόμων ή με την αύξηση του ποσού του χώρου (Holahan, 1982). Η κοινωνική πυκνότητα (ο αριθμός των ατόμων σε ένα συγκεκριμένο χώρο) είναι συνάρτηση της χωρικής πυκνότητας (του διαθέσιμου χώρου) (McGrew, 1970a· 1970b· Loo, 1973a· 1973b· Saegert, 1973), αλλά με διαφορετικές ψυχολογικές αντιδράσεις, καθώς διαφέρουν οι παράγοντες, στους οποίους αποδίδουμε τη δυσφορία μας σε χώρο με υψηλή πυκνότητα (Δημουλάς κ.ά., 2005· 2006). Θεωρώντας, ότι η δυσφορία προέρχεται από τον υπερβολικό αριθμό άλλων ατόμων, τα κατηγορούμε ότι παρεμβαίνουν στα αισθήματά μας και δρούμε ανταγωνιστικά, αν, όμως, θεωρούμε ότι η δυσφορία αυτή προέρχεται από τον υπερβολικά λίγο χώρο, θεωρούμε, τότε, αυτόν υπεύθυνο και τείνουμε να έχουμε λιγότερο αρνητικά αισθήματα, προς τους άλλους (Stokols, 1976).

Οι αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις της πυκνότητας μπορούν να μετριαστούν, όταν τα άτομα έχουν ή αποκτούν την αίσθηση προσωπικού ελέγχου, επί της πυκνότητας, αφού η αίσθηση της πυκνότητας συνδέεται με την έλλειψη ικανότητας ελέγχου του επιπέδου της χωρικής και της κοινωνικής πληροφορίας, που παίρνουμε σε συνθήκες υψηλής πυκνότητας (Holahan, 1982). Κάποτε, αυτές οι φυσιολογικές και συναισθηματικές ή οι διαπροσωπικές επιπτώσεις είναι δυσδιάκριτες (Loo, 1977). Οι επιπτώσεις, βέβαια, εξαρτώνται από το πώς αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα (Δημουλάς κ.ά., 2022), από την αντίληψη της πυκνότητας από το ίδιο το άτομο (Loo, 1977). Δεν αντιδρούν όλα τα άτομα με τον ίδιο τρόπο, στο φυσικό περιβάλλον (Moos & Insel, 1974). Η «ιστορία» του περιβάλλοντος είναι η «ιστορία» του περιβάλλοντος όπως την βλέπει ο καθένας μας, χωριστά (Δημουλάς κ.ά., 2007). «Σίγουρα, ο οργανισμός, μη αποδεχόμενος την πραγματικότητα, όπως, ακριβώς, είναι, αλλά τροποποιώντας την, σε τελευταία ανάλυση, δεν κάνει, παρά να συμπεριφέρεται ανταγωνιστικά, προς αυτήν». Σίγουρα, υπάρχει σύγκρουση ατομικών αναγκών και χωρικών συνθηκών (Συγκολλίτου 1993-4).

Οι μαθητές μιας τάξης αποτελούν μια τεχνητή ομάδα (Δημουλάς κ.ά., 2006). Η αίσθηση της πυκνότητας είναι μια γνωστικοσυναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε ένα σύνολο από καταστάσεις, που μπορούν να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα της προσπάθειάς του να προσαρμοστεί σε κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως αυτό της τάξης, περισσότερο πολύπλοκα από άλλα, όπως αυτό της οικογένειας (Chandler et al., 1978), και πιο απαιτητικά (Δημουλάς κ.ά., 2018), πράγμα που φέρνει άγχος στο άτομο (Κάντας, 1989). Τα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως και τα ίδια τα άτομα, είναι δομημένα με εν δυνάμει πολύπλοκες οργανωτικές αρχές (Dimoulas et al., 2025). Έτσι,

οι προσωπικές αντιληπτικές δυνάμεις του ατόμου επιτρέπουν την αναγνώριση της ύπαρξης μιας κοινωνικής εντολής, αλλά η πυκνότητα, από μόνη της, δεν καταλήγει στην αίσθηση του ψυχολογικού συνωστισμού και αποφεύγονται οι αρνητικές επιπτώσεις από την παρουσία μεγάλου αριθμού ατόμων σε μικρούς χώρους (Tabakas et al., 2023). Αυτό, αν και οι κοινωνικές καταστάσεις βιώνονται ως πυκνότητα–συνωστισμός, όταν το σύνολο των εμπλεκόμενων ατόμων γίνεται αντιληπτό ως μη έχον οργάνωση ή μη διεπόμενο από αρχές διάταξης, πράγματα, που, αν λείπουν, δεν μπορεί να ευρεθεί η βίωση της πυκνότητας, από το άτομο, σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση (Chandler et al., 1978).

Οι παράγοντες, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά είναι πολλοί και πολύπλοκοι (Δημουλάς κ.ά., 2024). «Κάθε περιβάλλον ή κατάσταση περιλαμβάνει περισσότερους από έναν παράγοντες που μπορεί να τον ελέγξει κανείς. Υπάρχουν περιβαλλοντικοί παράγοντες (φυσικοί ή κοινωνικοί) (.....) που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη συνθήκη και ενδοατομικοί παράγοντες που βοηθούν στον αντικειμενικό καθορισμό και την υποκειμενική εμπειρία μιας συνθήκης» (Συγκολλίτου, 1993-4, 50). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν, φυσικά (εσωτερικοί: στοιχεία δύο ή τριών διαστάσεων, σχήμα δωματίων, σχέδιο αιθουσών, διαρρύθμιση χώρου και επίπλων, εξωτερικοί: γεωγραφικοί, όπως εδάφη και καιρικές συνθήκες) και κοινωνικά (εσωτερικοί: αριθμός ατόμων ανά τετραγωνικό μέτρο, που καταλαμβάνουν ένα χώρο, εξωτερικοί: κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβλητές, όπως οι αξίες, οι νόρμες, οι προσδοκίες) συνθετικά (Δημουλάς κ.ά., 2022). Ενώ, στους παράγοντες της συγκεκριμένης συνθήκης (φυσικοί: διάρκεια της συνθήκης, στόχοι και τύπος της δραστηριότητας, κοινωνικοί: αλληλεπιδράσεις, σχέσεις με τα άλλα άτομα, που κατέχουν τον χώρο, συγκρουσιακές ή ελκτικές), προστίθενται ενδοατομικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των προσωπικών προσδοκιών και αναγκών για χώρο, κίνητρα, έλεγχος πάνω στο περιβάλλον) (Loo, 1977). Η ανθρώπινη δραστηριότητα διατηρεί μια ποιότητα κοινωνικής αρμονίας, μόνο στο βαθμό, που καταφέρνει το άτομο να αφομοιώσει τις λειτουργικές αρχές, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα (Δημουλάς κ.ά., 2023). Ενώ, όταν αδυνατεί να τα δομήσει ή να τα οργανώσει με τρόπους κοινωνικά παραδεκτούς, η πίεση του μεγάλου αριθμού λειτουργίας γίνεται αφορμή για να βιώσει την πυκνότητα, ως αποτέλεσμα της πολλαπλής αλληλεπίδρασης, μεταξύ της ικανότητάς του να επεξεργάζεται την κοινωνική πολυπλοκότητα και του βαθμού της πολυπλοκότητας της ειδικής κοινωνικής κατάστασης, στην οποία εμπλέκεται (Chandler et al., 1978). Φαίνεται, ότι η αίσθηση του συνωστισμού είναι συνέπεια του ότι το άτομο λειτουργεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο διέπεται από κανόνες και οργανωτικές αρχές που ξεπερνούν τις γνωστικές ικανότητές του (Dimoulas et al., 2025).

Οι αρνητικές επιπτώσεις της πυκνότητας παρατηρούνται, σε μεγαλύτερο βαθμό, εκεί, όπου υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση και εκεί όπου εμπλέκονται οι ενέργειες των ατόμων, όταν, ιδίως, αυτές δεν είναι συμβατές, μεταξύ των, κυριότερα, όταν η δραστηριότητα του ενός απαιτεί κινητικότητα προς την κατεύθυνση των άλλων (Loo,

1977). Σίγουρα, όλοι είμαστε εξοικειωμένοι με την αίσθηση του συνωστισμού, που είναι μια ψυχολογική κατάσταση υπό συνθήκες πυκνότητας (Συγκολλίτου, 1993-4), χωρίς, όμως, να είναι, πάντα, σαφείς και οι διαστάσεις, που παίρνει αυτή η αίσθηση, και οι συνθήκες, που την προκαλούν (Chandler et al., 1978). Τις πιο πολλές φορές, λειτουργούμε ασυνείδητα (Freud 1904). Η πυκνότητα είναι μια αντιληπτική εμπειρία του διαθέσιμου χώρου και της οργάνωσής του και του αριθμού των ατόμων, που βρίσκονται μέσα σ' αυτόν, αλλά και των ίδιων των δραστηριοτήτων, που συμβαίνουν μέσα σ' αυτόν (Συγκολλίτου, 1993-4). Σε μια «κοσμική» συγκέντρωση, χρειάζεται μεγαλύτερος αριθμός ατόμων, για να γίνει αντιληπτή η συνθήκη της υψηλής πυκνότητας, αλλά μικρότερη, στη συνθήκη αναμονής, π.χ., στο αεροδρόμιο, και ακολουθούν οι συνθήκες «κάθομαι και μιλώ» και «κάθομαι και διαβάζω» (Δημουλάς κ.ά., 2022). Εδώ, η κοινωνική πυκνότητα είναι υψηλότερη από τις κοινωνικές (όχι τις ατομικές) τέτοιες, καθώς, στις «καθιστικές» δραστηριότητες, μικρότερος αριθμός ατόμων (απ' ό,τι σε δραστηριότητες με τα άτομα όρθια) είναι αρκετός, για να γίνει ο χώρος αντιληπτός ως χώρος υψηλής πυκνότητας (Desor, 1972). Η αντίληψη της πυκνότητας, στον ίδιο χώρο, διαφέρει, ανάλογα με την δραστηριότητα, την οποία έχουν, στον χώρο τους, τα άτομα που τον κατέχουν (Συγκολλίτου, 1993-4), αδιάφορο, αν πρόκειται για ανταγωνιστικό ή συνεργατικό έργο (Stokols et al., 1973). Την αντίδραση των ατόμων, σε συνθήκες πυκνότητας, επηρεάζουν η δυνατότητα του περιβάλλοντος να παραχωρεί προσωπικό χώρο στα άτομα, ο βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που χαρακτηρίζει τις δραστηριότητές τους, ο βαθμός δόμησης και ατομικότητας και ομοιότητας των δραστηριοτήτων τους, ο βαθμός φυσικής ενόχλησης από τις δραστηριότητες αυτές (Συγκολλίτου, 1993-4).

5. Επίλογος

Οι συνέπειες της πυκνότητας δεν είναι απλές, καθώς εμπλέκονται με πολλούς παράγοντες, αλλά όλες έχουν τον χαρακτήρα της επιθετικότητας (Συγκολλίτου, 1993-4· Δημουλάς, 2024). Αυτό, ιδίως, σε περίπτωση εγκεφαλικής παράλυσης (τα αυτιστικά παιδιά πιάνουν τα άκρα, αντί του κέντρου, του χώρου), που, σε συνθήκες υψηλής κοινωνικής πυκνότητας, γινόμαστε ιδιαίτερα επιθετικοί και καταστροφικοί (Hutt & Vaizey, 1966). Η πυκνότητα επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επιθετικότητα (Hutt & Vaizey, 1966· Loo, 1972) και την κινητική δραστηριότητα (Smith, 1973). Η αύξηση της κοινωνικής πυκνότητας [όχι, βέβαια, οφθαλμοφανώς, πάντα, όπως στα παιδιά 4-5 ετών (Loo, 1972)] αυξάνει την επιθετικότητα, ενώ μειώνει την κοινωνικότητα, τουλάχιστον των μικρών (3-8 ετών) παιδιών (Hutt & Vaizey, 1966), των παιδιών, γενικά (Bates, 1970), ή, τουλάχιστον, μειώνει την κοινωνικότητά τους (Bates, 1970· Price, 1971), όπως στα παιδιά των 4-5 ετών (Loo, 1972). Οι κοινωνικοί παράγοντες κυριαρχούν, έναντι των χωρικών, στις επιπτώσεις της πυκνότητας, στη συμπεριφορά όλων. Ήδη, από την προσχολική ηλικία, καταφέρνουμε να προσαρμόσουμε τη χωρική διατομική συμπεριφορά στις αλλαγές της χωροκοινωνικής πυκνότητας (McGrew, 1970a· 1970b). Η διαίρεση του χώρου και

η υψηλή πυκνότητα αποθαρρύνουν την επιλογή δραστηριοτήτων που απαιτούν μεγάλη αυτοσυγκέντρωση και οδηγούν σε αύξηση της συνεργατικής συμπεριφοράς, ενώ η αυξημένη χωρική πυκνότητα τη μειώνει, αυξάνοντας την επιθετικότητα (Rohe & Nuffer, 1977). Όσον αυξάνει η πυκνότητα του πληθυσμού, τόσο μεγαλώνει η περιβαλλοντική πίεση (αύξηση ανταγωνισμού) (Μυλωνάς, 1989). Η σύγκρουση φαίνεται αναπόφευκτη (Jonas, 1984).

Βιβλιογραφία

- Aiello, J.R. (1987). Human spatial behavior. In D. Stokols and J. Altman (Eds), *Handbook of environmental psychology (vol. 1)*, New York: John Wiley and Sons.
- Altman, I. (1975). *The environment and social behavior*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.
- Altman, I., & Vinsel, A.M. (1977). Personal space: An analysis of E.T. Hall's proxemics framework. In I. Altman and J.F. Wohlwill (Eds), *Human behavior and environment: Advances in theory and research (vol. 1)*, New York: Plenum Press.
- Bates, B.C. (1970). Effects of social density on the behaviour of nursery school children. Doctoral dissertations, University of Oregon. *Dissertation Abstracts International*, 32, 537B.
- Baxter, J.C. (1970). Interpersonal spacing in natural settings. *Sociometry*, 33, 444-456.
- Carey G.W. (1972). Density, crowding, stress and the ghetto. *American Behavioral Scientist*, 15, 495-508.
- Carson, D. (1969). Population concentration and human stress. In B.F. Rourke (Ed.), *Explorations in the psychology of stress and anxiety*. Don Mills, Ontario: Longmans Canada Limited.
- Chandler, M.J., Paget, K.F., and Koch, D. (1978). Children's responses to social complexity as a function of cognitive differentiation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8, 549-565.
- Γιουνγκ, Κ. Γκ. (γ. δ/νση μετά το θάνατό του:) Μ.-Λ. φον Φραντς, και (στην σύλληψη και εκτέλεση:) Γ. Χέντερσον, Γ. Γιακόμπι, Α. Ζαφφέ (χ.χ.). Ο άνθρωπος και τα σύμβολά του, επιμ. Τζ. Φρήμαν, μτφρ. Α. Χατζηθεοδώρου, Αθήνα: Αρσενίδη.
- Cochran, G.D., Hale, W.D., and Hissam, C.P. (1984). Personal space requirements in indoor vs. outdoor locations. *Journal of Personality*, 111, 137-140.
- Cochran, G.D. & Urbanczyk, S. (1982). The effect of availability of vertical space on personal space. *Journal of Psychology*, 111, 137-140.
- Dabbs, J.M., & Stokes, N.A. (1975). Beauty is power: The use of space on the sidewalk. *Sociometry*, 38, 551-557.
- Desor, J. (1972). Toward a psychological theory of crowding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(1), 79-83.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., και Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (1994). Επίδραση του Σχεδιασμού των κατοικιών και βιομηχανικών χώρων στην ψυχολογία των εμπλεκόμενων ατόμων. *Σεμινάριο «Σχεδιασμός κατοικιών και Βιομηχανικών*

- χώρων» (Επιτροπή Ερευνών Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Λάρισας και Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου, 23.2), *Ημερήσιος Κήρυκας*, 493.
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2005). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης από την πυκνότητα των μαθητών στην τάξη. *Αρχείο Προγράμματος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης»* (υπεύθυνος: Διονύσης Λουκέρης). Αθήνα.
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2006). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης από την πυκνότητα των μαθητών στην τάξη. Ό.π. *Αρχείο Προγράμματος Π.Ι.*.
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2007). Υπερσυμπεριφορά. *Αρχείο του Συνεδρίου «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»* (ΕΛΕΤΟ, Αθήνα, 1-3.11).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. και Κουτσαβλάκη, Α.Α. (2018). Εκδήλωση της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, στον χώρο τους, σε συνθήκες συνωστισμού (χωροψυχοβιολογία). *Αρχείο Θεμάτων Αλληλογραφίας Πανελλήνιου Συνεδρίου και Workshop «ΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΛΑΣΗ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Πολιτισμός–Τουρισμός–Αγορά Ακινήτων»* (Εργαστήριο Μορφολογίας και Σχεδιασμού Αστικού Χώρου και οι καθηγητές Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Αστική Ανάπλαση και Ανάπτυξη» Πανεπιστημίου Θεσσαλίας», Βόλος και Αργαλαστή, 29.6-1.7).
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2022). Μέτρηση αυτοαποστασιοποίησης. Λάρισα: *Μορφωτικός Οργανισμός, ό.π.*.
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2023). Μέτρηση προληπτικής υγειακής αυτοαποστασιοποίησης, χρήσιμη στον σχεδιασμό της επιβλητέας ελάχιστης χωρητικότητας των δημόσιων, τουλάχιστον, χώρων. *Αρχείο Θεμάτων Αλληλογραφίας Συνεδρίου «Αρχιτεκτονική τοπίου +20 Εκπαίδευση, Έρευνα και Εφαρμοσμένο Έργο»* (Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Αρχιτεκτονική Τοπίου Τμημάτων Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Πολυτεχνικής Σχολής και Γεωπονίας Σχολής Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2–4.11).
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2024). Χωροκοινωνική αυτοαποστασιοποίηση, σε αίθουσα μαθήματος, υπό συνθήκες φόβου μόλυνσης covid. *Αρχείο Πανελλήνιου Συνεδρίου «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σε Συνθήκες Κρίσης και Μετάβασης στον 21ο αιώνα»* (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα, 12-4.2).
- Dimoulas K.V., Dimoulas, Eu.K., Velliou, E.K., Papadimitriou, Th.Eu., and Koutsavlaki, A.A. (2025). Self-distanced due to fear of intrusion of each other's vital personal space between adults. *Πρόγραμμα (10/15, /16) 28ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού* (Ένωση Γυμναστών Βορείου Ελλάδος, Θεσσαλονίκη 9-11.5).
- Duke, M.P., & Nowicki, S. (1972). A new measure and social learning model for interpersonal distance. *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, 119-132.

- Esser, A. (1972). A biosocial perspective on crowding. In J. Wohlwill, and D. Carson, (Eds), *Environment and the social sciences: Perspective and Applications*. American Psychological Association.
- Freedman, J.L. (1975). *Crowding and behavior*. San Francisco: Freedman, W.H..
- Freud, S. (1904, ανατύπωση 1938). The psychopathology of everyday life. In A.A. Brill (Ed.), *The basic writings of Sigmund Freud*. New York: Random House.
- Galle, O.R., Gove, W.R., and McPherson, J.M. (1972). Population density and Pathology: What are the relationships for man? *Science*, 176, 23-30.
- Gifford, R. (1982). Projected interpersonal distance and orientation choices: Personality, sex, and social situation. *Social Psychology Quarterly*, 45, 445-52.
- Hall, E.T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Harris, B., Luginbuhl, J.E.R., and Fishbein, J.E. (1978). Density of personal space in a field setting. *Social Psychology*, 41, 350-353.
- Haydunk, L.A. (1981). The shape of personal space: An experimental investigation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 123, 87-93.
- Hayduk, L.A. (1983). Personal Space: Where we now stand. *Psychological Bulletin*, 94, 293-335.
- Holahan, C.J. (1982). *Environmental Psychology*. Random House, New York.
- Hutt, C., & Vaizey, M.J. (1966). Differential effects of group density on social behavior. *Nature*, 209, 1371-1372.
- Ittelson, W.H., Proshansky, H.M., Rivlin, L.G., and Winkel, G.H. (1974). *An introduction to environmental Psychology*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
- Jonas, D.F. (1984). Ακμή και Παρακμή της Γυναικείας Κυριαρχίας. Στο R. Fester, M.E.P. König, D.F. Jonas, and A.D. Jonas, *Πέντε εκατομμύρια χρόνια γυναικοκρατίας* (σς 214-215). Μτφρ. Δημοσθένη Κούρτοβικ. Αθήνα: Πορεία, σειρά Επιστημονική υποδομή.
- Κάντας, Α. (1989). Κοινωνικές απαιτήσεις και μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου. Κοινωνικό σύνολο και ατομικές ανάγκες. Στο *Κοινωνικοί Ρυθμιστές της Ατομικής Υγείας*, 3ο Μετεκπαιδευτικό Διήμερο της Ε.Ι.Ε.Μ.Ψ.Π., τ. 3, 98-104.
- Knowles, E.S. (1980). Convergent validity of personal space measures: Consistent results with low intre correlations. *Journal of Nonverbal Behavior*, 4, 240-248.
- Loo, C.M. (1972). The effects of spatial density on the social behavior of children. *Journal of Educational Psychology*, 29, 104-117.
- Loo, C.M. (1973a). Importans issues in researching the effects of crowding on humans. *Representative Research in Social Psychology*, 4, 219-227.
- Loo, C.M. (1973b). The effect of spatial density on the social behavior of children. *Journal of Applied Social Psychology*, 2, 372-381.
- Loo, C.M. (1977). Beyond the effects of crowding: Situational and individual differences. In D. Stokols (ed.), *Perspectives on environment and behavior*. New York: Plenum.

- Love, K.D., & Aiello, J.R. (1980). Using projective techniques to measure Scientific interaction distance: A methodological note. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 102-104.
- Lucas, R.C. (1964). *The recreational capacity of the Quefeco-Superior* (Research Paper 5-15). Washington, DC: Lake State Forest Experiment Station, Forest Service, USDA.
- McAndrew, E.T. (1993). *Environmental psychology*. California, Brooks/Cole Publishing Company.
- McGrew, P.I. (1970a). Social and spatial density effects on spacing behavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 11, 197-205.
- McGrew, W.C. (1970b). An ethological study of social behavior in preschool children. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Oxford, Oxford.
- Moos, R.H., & Insel, P.M. (Eds) (1974). *Issues in social ecology: Human milieus*. Palo Alto, Calif.: National Press.
- Μυλωνάς, Μ. (1989). Πληθυσμός. *Εκπαιδευτική Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 12: Γενική Βιολογία*, 316-317. Εκδοτική Αθηνών.
- Nesbitt, P.D., & Steven, G. (1974). Personal space and stimulus intensity at a Southern California amusement park. *Sociometry*, 37, 105-115.
- Price, J.M. (1971). The effects of crowding on the social behavior of children. Doctoral dissertation, Columbia University, New York. *Dissertation Abstracts International*, 33, 471B.
- Rapoport, A. (1975). Toward a definition of density. *Environment and Behavior*, 7, 133-158.
- Rohe, W.M., & Nuffer, E.L. (1977). The effects of density and partitioning on children's behavior. *Presented at the 85th meeting of A.P.A.*, San Francisco, Calif., Mimeo.
- Sadalla, E.K., Burroughs, W.J., and Staplin, L.J. (1978). The experience of crowding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 304-308.
- Sanders, J. L., Hakky, V.M., and Brizzolara, M.M. (1985). Personal space amongst Arabs and Americans. *International Journal of Psychology*, 20, 13-17.
- Saegert, S. (1973). Crowding: Cognitive overload and behavioral constraint. In W.F.E. Preiser (ed.), *Environment design research*. Stroudsburg, Pa.: Dowten, Hutchinson and Ross.
- Schmitt, R.C. (1963). Implications of density in Hong Kong. *Journal of the American Institute of Planners*, 29, 210-214.
- Smetana, J., Bridgeman, D.L., and Bridgeman, B. (1978). A field study of interpersonal distance in early childhood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 309-313.
- Smith, P.K. (1973). Aggression in a preschool playground: Effects of varying physical resources. *Presentation at the International Conference on Origins and Determinants of Aggressive Behavior*. Monte Carlo, July.
- Sommer, R. (1969). *Personal space*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Stokols, D. (1972a). On the distinction between density and crowding: Some implications for future research. *Psychological Review*, 79, 275-278.

- Stokols, D. (1972b). A social psychological model of human crowding phenomena. *American Institute of Planners Journal*, 38, 72-83.
- Stokols, D., Rall, M., Pinner, B., and Schopler, J. (1973). Physical, social and personal determinants of the perception of crowding. *Environment and Behavior*, 5, 87-117.
- Stokols, D. (1976). The experience of crowding in primary and secondary environment. *Environment and Behavior*, 8, 49-86.
- Stokols, D. (1978). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253-295.
- Συγκολλίτου, Έ. (1993-4). Εισαγωγή στην περιβαλλοντική Ψυχολογία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Φιλοσοφική Σχολή / Τμήμα Ψυχολογίας: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, 32-69.
- Sundstrom, E. (1978). Crowding as a sequential process: Review of research on the effects of populations density of humans. In A. Baum and Y.M. Epstein (Eds), *Human response to crowding*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Tabakas, L., Dimoulas, K.V., Dimoulas, Eu.K., Vellliou, E.K., Papadimitriou, Th.Eu., and Koutsavlaki, A.A. (2023). Measurement of preventive healthy self-distance, useful in planning the effective minimum capacity of public, at least, places. *Πρόγραμμα και Πρακτικά (Α', 331-337) ό.π. Συνεδρίου «Αρχιτεκτονική τοπίου ...»*.
- Tennis, G.H., & Dabbs, J.M. (1975). Sex, setting, and personal space: First grade through college. *Sociometry*, 38, 385-394.
- Zlutnick, S., & Altman, I. (1972). Crowding and human behavior. In J.F. Wohlwill and D.H. Carson (Eds), *Environment and the Social sciences: Perspectives and applications*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Εξατομίκευση μαθησιακού υλικού από ψυχοβιολογική οπτική

Κωνσταντίνος Δημουλάς, Ευριπίδης Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Θεοδώρα
Παπαδημητρίου & Αγγελική Κουτσαβλάκη

Περίληψη

Η μάθηση δεν είναι, βέβαια, κάτι το αυτονόητο. Συχνά, ο δάσκαλος ματαιοπονεί, αντιμετωπίζοντάς τους ως μια ομοιόμορφη κοινότητα χαρακτήρων, με κοινά ενδιαφέροντα, που, βεβαίως, είναι ευκαίριο, αλλά όχι πραγματικότητα. Ο προβληματισμός μας για την ανάγκη εξατομίκευσης της διδασκαλίας, μας οδήγησε στη διερεύνηση του πού εδράζεται η διαφοροποίηση των τέτοιων αναγκών των παιδιών. Αναζητώντας την ψυχοβιοπαθολογία δεκάδων ιστορικών προσώπων για τη μηνιαία περιοδική έκδοση του φορέα μας «Η Ψυχοβιοπαθολογία στην Ιστορία», βρήκαμε, ότι το συμπεριφορικό επιφαινόμενο εδράζεται σε απίστευτη, σε αριθμό, ποικιλία ορμονικών ωσμάτων του, που αποτελούν και την γέφυρα επικοινωνίας του βιοψυχολογικού υπόβαθρου, από όπου και πηγάζουν, με τον εγκέφαλο. Η μάθηση είναι δραστηριότητα του εγκεφάλου, όπως λειτουργεί στη σύνδεσή του με το χρωμοσωμικό μας μωσαϊκό. Για την εξατομικευτική προσπάθειά του, ο δάσκαλος πρέπει να είναι γνώστης του βιοψυχολογικού υπόβαθρου των μαθητών του, καθώς εκεί εδράζονται οι μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού. Δεν πρέπει να βλέπει απέναντί του αγόρια και κορίτσια, αλλά ανθρώπους, οι οποίοι συμβαίνει να κινούνται πάνω στο φυλικό μεικτικό ορμονοσυνεχές «αγόρι προς κορίτσι – κορίτσι προς αγόρι». Αυτό, διότι αλλιώς μαθαίνει ο αρσενικός και αλλιώς ο θηλυκός εγκέφαλος, σε διάφορους τομείς του επιστητού. Οι διαφορές αυτές αντικατοπτρίζονται, φανερά, στις επιδόσεις τους, ήδη, στο σχολείο και, οπωσδήποτε, στην κοινωνία, αργότερα.

Λέξεις-κλειδιά: Φύλο, φαινότυπος, γονότυπος, μάθηση, ατομικές μαθησιακές διαφορές.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Είναι γεγονός, ότι όλοι μας οι μαθητές, μέσα στην τάξη, δεν είναι ίδιοι, στις δυνατότητές τους (Woolfolk, 2007). Εδώ είναι που προκύπτει το πρόβλημα. Ποιο είναι το επίπεδο, στο οποίο θα πρέπει να προσαρμόσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του; Τα προβλήματα πηγάζουν από τη θεώρηση των μαθητών, μέσα σε μια τάξη, ως ίδιων δυνατοτήτων για μάθηση (Linley, 1999). Ένας προκαθορισμός, με βάση διαγνωστικά ψυχοπαιδαγωγικά τεστ, της μαθησιακής δυνατότητας κάθε μαθητή, θα μπορούσε να μας βοηθήσει, στη σύνθεση των τμημάτων, κατά επίπεδο μαθησιακής δυνατότητας (Garmon et al., 1995). Βέβαια, και πάλι, δεν θα είχαμε τμήματα απαλλαγμένα, εντελώς, από τέτοιου είδους προβλήματα, αλλά, πάντως, θα

μπορούσαμε να έχουμε οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία και την άνεση να εργαστούμε με πιο καλά αποτελέσματα για τους μαθητές μας (Linley, 1999). Συνήθως, προσαρμοζόμαστε στο μέσο επίπεδο των μαθητών μας (Δημουλάς κ.ά., 2001).

Προκύπτει, έτσι, θέμα διαφοροποίησης της διδασκαλίας μας (Δημουλάς κ.ά., 2011). Μιλώντας, πάντα, για την εσωτερική διαφοροποίηση, τις εξατομικευμένες μορφές οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2006), αποφευγόμενου του διαχωρισμού των μαθητών σε ομάδες με βάση τις «ικανότητες» ή τις «επιδόσεις» προς αποφυγή αρνητικών επιπτώσεων, στο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σημαντικότερο ρόλο θα παίξουν οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης των μαθητών (Δημουλάς κ.ά., 2011). Τα διδακτικά μέσα και υλικά, που θα χρησιμοποιηθούν, πρέπει να είναι ποικίλα και να αξιοποιούν όλα τα επιτεύγματα της σύγχρονης παιδαγωγικής τεχνολογίας, διότι δεν είναι, τόσο, η δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές μας να προσλάβουν το αντικείμενο της μάθησής τους, όσο, κυρίως, ο ενιαίος τρόπος παρουσιάσής του, προς επεξεργασία, στην τάξη (Linley, 1999). Πέραν των διαφορετικών ενδιαφερόντων και κινήτρων, αλλά και των ειδικών αναγκών, που προβάλλουν, στην τάξη, υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι (οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός, ...) μάθησης (Δημουλάς κ.ά., 2005α· 2005β). Συχνά, ο καθένας από αυτούς τους τρόπους είναι ο βασικός και όλοι τους αλληλοεπικαλύπτονται κατά τα στοιχεία τους (Δημουλάς κ.ά., 2001).

Όμως, και πάλι, κάποιοι μαθητές μας δεν τα καταφέρνουν καλά (Δημουλάς κ.ά., 2000). Χωρίς να πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες, κάποια παιδιά, ακόμα και με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μας, υστερούν (Δημουλάς κ.ά., 2011). Φυσικά, εξακολουθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μας να είναι το κυριότερο μέλημά μας, καθώς, και εδώ, οι μαθησιακές δυνατότητες ακόμα και όταν είναι παρόμοιες, δεν είναι όμοιες (Πολέμη – Τοδούλου, 2006).

2. Μεθοδολογία

Στόχος μας (η επιμονή στον οποίο κατέδειξε, δευτερογενώς, και τις απαντήσεις, σε αυτό) ήταν, μελετώντας τη φυλοορμονοσυμπεριφορά τους, η ασφαλέστερη, δυνατή, άποψη, για την προσωπικότητα εκατοντάδων προσώπων, ιδιαίτερου ψυχοφυλοβιοπαθολογικού ενδιαφέροντος, από την παγκόσμια ιστορία, τα οποία θα αποτελούσαν το αντικείμενο της μηνιαίας, περιοδικής, σειράς του Μορφωτικού Οργανισμού Ψυχοβιοανάλυσης «ἐκ τῶν ὑστέρων» «Η Ψυχοβιοπαθολογία στην Ιστορία».

Οι (μαθηματικοί) υπολογισμοί έγιναν, βιβλιογραφικά, με βάση (ανθρωπολογικά / βιολογικά / φυλικά / γονιδιακά:) βιομετρικά στοιχεία, σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς χαρακτήρων {δευτερευόντων [Α. σωματικών (στήθος / μαστός, τρίχωμα, καρωτίδα / φωνή, λεκάνη, σκελετός / μύες)] και πρωτευόντων [Β. γεννητικών (σπερματικό επιθήλιο, πόροι, γεννητικός ύβος, γεννητική σχισμή)], επί Γ. σεξουαλικού ενστίκτου (τάση, τρόπος πλησιάζματος, αισθήσεις, ενεργητικότητας), προς Δ. συμπεριφορά (αισθηματική ζωή, νοητικές ικανότητες, απασχόληση,

ντύσιμο}}. Ο σχηματισμός αυτός ξεκίνησε από τη διαπίστωση ότι τα φύλα είναι μεν διακριτά, αλλά, ακόμα και μέσα στην ομάδα των αντρών και των γυναικών, παρατηρούνται αποκλίσεις, σε σωματικούς χαρακτήρες των ανθρώπων. Ακολούθησε, μαθηματικά, ο συσχετισμός των παραγόντων αυτών, πρώτα μέσα στην ίδια υποομάδα στοιχείων [1. σωματικών χαρακτήρων (πρωτευόντων και δευτερευόντων), 2. σεξουαλικό ένστικτο, 3. συμπεριφορά] και ύστερα μεταξύ των, όλων με όλα (καρτεσιανό γινόμενο). Ακολούθησε περιγραφική / στατιστική / ερμηνευτική μέθοδος, όπως αυτή σχηματοποιήθηκε με την συνεργασία του στατιστικολόγου μαθηματικού καθηγητή της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Επιχειρησιακής Έρευνας, στο Μαθηματικό Τμήμα της Σχολής Θετικών Επιστημών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Νικόλαου Φαρμάκη, ο οποίος ήταν από το 1981 μέλος της Ομάδας μας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας, μέλος, από χρόνια, της Συμβουλευτικής Ακαδημίας του φορέα μας. Οι έρευνες είχαν την περιφερειακή (χορηγικού ενδιαφέροντος), αρωγή των Κωνσταντίνου Ζαμπάκα, Χρήστου Πολύζου, Ειρήνης-Χρυσοβαλάντης Δροσινού, Παναγιώτη Παγώνη, Νεκταρίας-Φιλίτσας Αγραφιώτη, Γεωργίου Ζαμπέτογλου, Δημήτριου Δημάκα κ.ά., όπως και στις άλλες, εδώ, εργασίες του φορέα μας.

Τα στοιχεία [διαχωρίζονται, με «/», κατά (αρσενικό / θηλυκό) φύλο, με // διαχωριζόμενων των περιπτώσεων, ανά στίχο], που ελήφθησαν, στους παραπάνω υπολογισμούς μας, υπόψη, ως υποπαράγοντες των (πρωταρχικών, όπως παραπάνω) στοιχείων διαχωρισμού των ατόμων σε ερευνητικές ενότητες, ήσαν: Ανθρωπολογικά βιομετρικά: Μέσο ανάστημα: 1,67 / 1,56, Μήκος κορμού αναλογικά με τις κνήμες, κατά μ.ό.: < Μυϊκός ιστός 41,8% / 35,8%, Λιπώδης ιστός 18,2% / 28,2 %, Ερυθρά αιμοσφαίρια 5000000 / κ.ε. / 4-4,5 000000 / κ.ε. (για άντρες, γυναίκες). Τα στοιχεία αυτά δεν μπήκαν στην καταμέτρηση των συνδυασμών των πρωταρχικών στοιχείων της έρευνας, αλλά κρατήθηκαν για τις αναλύσεις, που θα κάναμε ως βοηθητικά (επιβεβαιωτικά ή απορριπτικά) των απόψεων που θα σχηματίζαμε για τις προσωπικότητες, οι οποίες θα αποτελούσαν υποκείμενα της έρευνάς μας αυτής. Ανθρωπολογικά βιομετρικά φυλικά: γυναικομαστία / ανδρομαστία / Χωρίς γένεια / Τρίχωμα και Κόμη γυναικείου τύπου / γένεια και ανδροτριχία / φωνή και φωνητικές χορδές γυναικεία ανδρική φωνή και προέχον μήλο του Αδάμ / (γυναικογλωττία) (ανδρογλωττία) / Γυναικεία λεκάνη / ανδρική λεκάνη / Σύστημα μυών, ανάστημα, σκελετός, κινήσεις / Γεννητικά μέρη / Διασεξουαλικοί σχηματισμοί των γεννητικών οργάνων / Ερμαφροδιτισμοί (πραγματικοί ή φαινομενικοί) / Άντρες με όργανα κολπικής μορφής / Γυναίκες με ασυνήθιστου μεγέθους (κυρίως μεγάλη κλειτορίδα) γεννητικά όργανα / Άλλες φυσιολογικές ιδιότητες / Σεξουαλικό ένστικτο / Τάση του ενστίκτου / Τρόπος πλησιάσματος του αντικείμενο / Αισθήσεις / Ενεργητικότητα / Άλλες ψυχολογικές ιδιότητες / Αισθηματική ζωή / Νοητικές Ικανότητες / Απασχόληση / Ντύσιμο / / Ερμαφροδιτισμός / Ανδρογυνία / Μετατροπισμός, δισεξουαλικότητα, ομοφυλοφιλία / Παρενδυσία. Και τα στοιχεία αυτά, ομοίως, δεν μπήκαν στην καταμέτρηση των συνδυασμών των πρωταρχικών στοιχείων της

έρευνας, αλλά κρατήθηκαν για τις αναλύσεις, που θα κάναμε ως επιβεβαιωτικές ή απορριπτικές ενδείξεις, αν όχι αποδείξεις, των απόψεων που θα σχηματίζαμε για τις προσωπικότητες, οι οποίες και απετέλεσαν τα έως τότε υποκείμενα της έρευνάς μας αυτής. Ανθρωπολογικά βιομετρικά φυλικά γονιδιακά: X / OX (γοναδική δυσγενεσία) // OY // XX / XY // XXX (υπερθηλυκό) XYY (υπεραρσενικό) // XXY (1/400) / XXXX // XXXY / XXXX // XXXXY / XYY (1/1000) // XXY / XXXY // XY/XY (ερμαφροδιτισμός) // XX/YY (ερμαφροδιτισμός) // // // // Φυλικές ορμόνες // Συμπεριφορικό επιφαινόμενο // Τύποι // αρσενικό → θηλυκό // θηλυκό → αρσενικό // 43.046.721 // Ομάδες // 81 // φύλα // άνδρας / Γυναίκα. Και αυτά τα στοιχεία αυτά, επίσης, δεν μπήκαν στην καταμέτρηση των συνδυασμών των βασικών στοιχείων της έρευνάς μας, αλλά κρατήθηκαν ως βοηθητικά στις αναλύσεις, που θα κάναμε, στην ψυχοβιοπαθολογική εικόνα που θα σχηματίζαμε για τις προσωπικότητες της έρευνάς μας.

Με βάση τα πρωταρχικά στοιχεία, με τα οποία έγιναν οι υπολογισμοί, που είναι καθαρά μαθηματικοί υπολογισμοί, κατατάξαμε τις περιπτώσεις ως προς το τι βλέπαμε ως τελικό συμπεριφορικό επιφαινόμενο. Τα ανθρωπολογικά βιομετρικά φυλικά γονιδιακά στοιχεία μάς βοήθησαν να εξηγήσουμε λεπτομέρειες για τις οποίες χωρίς αυτά ίσως να μην μπορούσαμε να δώσουμε εξηγήσεις.

3. Αποτελέσματα

Όλα τα δυνατά συνδυαστικά συμπλέγματα, που μπορούμε να φαντασθούμε, ανάμεσα στις χαρακτηριστικές (κατά τον φαινότυπο) ανδρικές και γυναικείες ιδιότητες, οι οποίες βασίζονται σε σωματικούς χαρακτήρες (Α, Β) (συνοπτικά:) Α: γεννητικά μέρη, Β: βασικές σωματικές ιδιότητες, Γ: σεξουαλική τάση, Δ: ψυχολογικές ιδιότητες, κείνται μεταξύ των τεσσάρων μεγάλων βασικών κατηγοριών, στους άνδρες (α) και στις γυναίκες (γ), συνήθως, αν όχι πάντα, μικτές (αγ), ως εξής: Αα, Αγ, Ααγ (3 συνδυασμοί), Βα, Βγ, Βαγ (9 συνδυασμοί), Γα, Γγ, Γαγ (27 συνδυασμοί), Δα, Δβ, Δαγ (81 συνδυασμοί). Σε καθένα των 81 αυτών συνδυασμών εμπεριέχονται οι [εκ των (α, γ, αγ =) 3 (Α, Β, Γ, Δ =) 16 = 43. 046.721, συνολικά, υποτύπων] 531.441 βιοφυλοψυχοϋποτύποι = 43. 046.721, συνολικά, υποτύποι. Ευρέθηκε, ότι άνδρες (α) και γυναίκες (γ) κείνται [μικτά (αγ)], μεταξύ των συνδυασμών 3 βασικών σωματικών ιδιοτήτων [(Αα, Αγ, Ααγ)=] χ 3 γεννητικά μέρη [(Βα, Βγ, Βαγ) =] 9 χ 3 σεξουαλικές τάσεις [(Γα, Γγ, Γαγ)=] 27 χ 3 ψυχολογικές ιδιότητες [(Δα, Δβ, Δγ)=] σε 81 ομάδες, σε καθεμιά των οποίων εμπεριέχονται {[4 (Α-Δ) παράγοντες] χ 4 (ανά παράγοντα) ιδιώματα =}16, σε (συνολικά:) 3 καταστάσεις (α, γ, αγ) 16 (παράγοντες χ ιδιώματα)=43.046.721 (/ 81)=} 531.441 ψυχοβιοφυλοϋποτύποι. Έτσι, η (επιφανειακά, μόνο, διαφοροποιούμενη, στα φύλα) ψυχοσωματική συμπεριφορά φτάνει (κατά τα ανάμικτα ψυχοσωματικά ιδιώματα του ατόμου), ως προς το φύλο, τους (81 χ 531.441=) 43.046.721 τύπους, οι οποίοι μπορούν να συμποσωθούν, αδρομερώς, στους 81, αυτούς, συνδυασμούς, φαινοτυπικά (επιφανειακά), μόνο, διαφοροποιούμενους στα φύλα.

4. Συζήτηση

Παλαιότερες, αλλά και, πολύ περισσότερες, πρόσφατες ερευνητικές διαπιστώσεις (Fagot & Leinbach, 1985· Green, 1987· Westberg & Zimmerman, 1987· Blanchard, 1989a· 1989b· Zucker & Bradley, 1995· Dessens et al., 1996· Cullege, 2001· Egan & Perry, 2001· Coolidge et al., 2002· Diamond, 2002· Meyer-Bahlburg, 2002· Zucker et al., 2002· Buttler, 2004· Smith et al., 2005· Di Ceglie & Thümmel, 2006· Meyer-Bahlburg et al., 2007· Wallien et al., 2007· Bahlburg et al., 2008· Hassett et al., 2008· Huges, 2008· Steensma, 2008· Wallien & Cohen-Kettenis, 2008· Munoz et al., 2009· Bao & Swaab, 2010· Crews, 2010· De Vries et al., 2010· 2011· Lawrence, 2010· Lenroot & Giedd, 2010· Murad et al., 2010· Asscheman et al., 2011· Steensma et al., 2011· Byne et al., 2012· Heylens, 2012· Kim & Kim, 2012· Singh, 2012· Paus, 2013· Pellegrini et al., 2013· Ristoria & Steensma, 2013· 2016· 2017· Steensma et al., 2013· 2017· Ingahalikar et al., 2014a· 2014b· Kristensen, 2014· Reisner, 2014· Zucker, 2014· Zucker et al., 2014· Hoekzema, 2015· Kaltiala-Heino, 2015· Kaltiala-Heino et al., 2015a· 2015b· Olson et al., 2015· Vrouenraets et al., 2015· Connolly, 2016· Guillamon et al., 2016· Hughto, 2016· Hughto & Reisner, 2016· Kreukels & Guillamon, 2016· Beek et al., 2017· Castellanos-Cruz et al., 2017· Zucker, 2017· Grumbach & Conte, χ.χ· Levin, χ.χ.: στην Προκοπάκη, 2017) επιβεβαιώνουν, ότι το πλήθος της διαφοροποίησης εδράζεται στους γεννητικούς βιολογικούς παράγοντες (χρωμοσωμικό μωσαϊκό), που εκφράζονται μέσω των ορμονών του φύλου, σε μίξη, δίκην όσμωσης, ανάμεσά τους. Ο αριθμός αυτός φαίνεται μεγάλος, αλλά δεν είναι, αν υπολογίσουμε τον πληθυσμό του πλανήτη μας, τον οποίο όμως μπορούμε να προσεγγίσουμε, αν υποδιαιρέσουμε, έτι περαιτέρω, τα παραπάνω χαρακτηριστικά (στα οποία ήδη είχαμε περιοριστεί στα τέσσερα βασικότερά των): τρίχωμα (κόμη, γένεια), ενδυμασία (ρούχα, εσώρουχα) κ.λπ.. Περαιτέρω υποδιαίρεση και με άλλα στοιχεία θα έδινε αριθμό υποπεριπτώσεων που ίσως και να ξεπερνούσαν τον πληθυσμό του πλανήτη μας.

Η μαθηματική προσμέτρηση των φυλικών διαφορών (Πέντζου – Δαπόντε, 1983· Le Vay, 1994· Δημουλάς κ.ά., 2017α· Βουβούση, 2017· 2018· Προκοπάκη, 2017) μπορεί να μας καταδείξει αυτό που είναι κοινός τόπος, για τις διαφορές αυτές, ότι ο καθένας μας αποτελεί και μια ιδιαίτερη περίπτωση (Μάνος, 1999), όσον αφορά στο φύλο (Δημουλάς κ.ά., 2017β· 2018α· 2018β· 2018γ· 2018δ· 2018ε· Dimoulas et al., 2018). Με αφετηρία τον 100% ανδρικό τύπο (που δεν υπάρχει, αλλά είναι επιστημονικό πλάσμα μελέτης), διαπιστώνεται, ότι, σε μια γυναίκα, που διαφέρει, έστω ελάχιστα, από την 100% γυναίκα (που, επίσης, δεν υπάρχει, αλλά είναι επιστημονικό πλάσμα μελέτης), τα ανδρικά στοιχεία μπορούν να υπολογισθούν από 1 έως 10%, αλλά μπορούν να ξεπεράσουν, κατά πολύ, το ποσοστό αυτό και να φτάσουν ως το 25%. Με την απομάκρυνση από τον 100% τύπο, τα στοιχεία α και γ μπορούν να εξισορροπηθούν, στο να έχει μια γυναίκα τόσες ανδρικές, όσες και

γυναικείες, ιδιότητες, φτάνοντας, όντας (έχοντας, παρά ταύτα, γυναικεία βλαστικά κύτταρα) γυναίκα, με την περαιτέρω απομάκρυνση από τον (υποθετικό) 100% γυναικείο τύπο, να παρουσιάζει περισσότερες ανδρικές από θηλυκές ιδιότητες, μέχρι που όλα, πλην κυριολεκτικών γεννητικών οργάνων, είναι, σαφώς, αρσενικά. Τύπος γυναίκας, δηλαδή, που πλησιάζει τόσο τον άνδρα τύπο, από τον οποίο διακρίνεται μόνο από τα γεννητικά όργανα. Τα ίδια, ακριβώς, μπορούν να συμβούν και στον άνδρα, για τον οποίο μπορούμε να επιμετρήσουμε την ακριβώς αντίθετη επισυναγωγή.

Όλες οι διασεξουαλικές ποικιλίες σχηματίζουν πλήρη κύκλο, χωρίς λύση συνέχειας ανάμεσα στα περιφερειακά σημεία (Zucker et al., 2002· Glezerman, 2016· Προκοπάκη, 2017). Καμιά διασεξουαλική κατάσταση δεν πρέπει να θεωρείται παθολογική, σαφώς, ούτε οι εντονότερου βαθμού, καθώς κάποιοι θεωρούν φυσιολογικούς τους βαθμούς των ασθενέστερων μιγμάτων, αφού, στη συνέχεια του κύκλου των δεν μπορεί να υπάρξει διαχωριστικό όριο (Προκοπάκη, 2017). Βρισκόμαστε, μπροστά σε ένα πολύ σπουδαίο, καθότι πολύ διαδεδομένο μάλλον (έτσι κι αλλιώς, υπαρκτό) βιολογικό γεγονός (Kalat, 1998⁵· Coolidge et al., 2002· Hines, 2003· 2004· Gooren, 2006· Lenroot & Giedd, 2010· Paus, 2013· Steensma et al., 2013). Οι διασεξουαλικές καταστάσεις ταξινομούνται ως: Ερμαφροδιτισμός (διασεξουαλικός σχηματισμός των γεννητικών οργάνων), Ανδρογυνία (διασεξουαλικό κράμα των άλλων σωματικών ιδιοτήτων), Μετατροπισμός, διασεξουαλικότητα και ομοφυλοφιλία (διασεξουαλικές ποικιλίες του σεξουαλικού ενστίκτου), Παρενδυσία (διασεξουαλική έκφραση των ψυχολογικών ιδιοτήτων). Η όποια και όση δυσφορία, από την ύπαρξη θέματος (Khatchadourian et al., 2014· Zucker, 2014· 2017), είναι θέμα του ιδίου του ατόμου, που την φέρει (Byne et al., 2012· Steensma et al., 2013· 2017· Costa & Colizzi, 2016· Hughto & Reisner, 2016· Castelanos-Cruz, 2017· Προκοπάκη, 2017· Levin, 2018).

Όλα ξεκινούν από την αρχή της ζωής (Berenbaum & Beltz, 2016). Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές φύλου, συνήθως περιγράφονται σε τρεις τεχνητές κατηγορίες (σεξουαλικό προσανατολισμό, ταυτότητα φύλου, ρόλο φύλου), που δεν είναι ανεξάρτητες, αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται (Hassett et al., 2008), συντείνοντας στις παραλλαγές του κοινωνικώς αποδεκτού επιφαινόμενου ως θηλυκότητα ή ανδρισμό (Zucker & Bradley, 1995· Diamond, 2002· Castelanos-Cruz et al., 2017: στην Προκοπάκη, 2017). Το ποικίλο αυτό επιφαινόμενο συμπεριφοράς μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, που διαμορφώνεται τόσο από βιολογικούς, όσο και από κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (Berenbaum et al., 2016), βεβαίως πάνω σε ό,τι βιολογικώς υπάρχει (Hines, 2003), εμφανίζεται πολύ ενωρίς (Hines, 2004· Hassett et al., 2008· Berenbaum & Beltz, 2016) και διαρκεί σε όλη την παιδική ηλικία (Προκοπάκη, 2017). Οι γεννητικές ορμόνες (ιδίως τα ανδρογόνα) διαμορφώνουν μόνιμες συμπεριφορές, ως προς τις δραστηριότητες φύλου (Hines, 2003), ανεξάρτητα από κοινωνικούς και γνωστικούς μηχανισμούς (Hines &

Alexander, 2009, στην Προκοπάκη, 2017).

Η επίδοση του παιδιού οφείλεται, πρωτίστως, στο φύλο του και, βέβαια, την ηλικία του, σιμά στα οποία η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς του και, σαφώς, η ίδια η τάξη, ως περιβάλλον και ως συνθήκη, το ίδιο το μάθημα, ο δάσκαλος και ο τρόπος (στυλ και μέθοδος) διδασκαλίας του, θα διαμορφώσουν το τελικό αποτέλεσμα της όλης (κοινής) προσπάθειας (Oakes & Wells, 2002). Όλα, όμως, αυτά τα τελευταία θα πρέπει να πάρουν τέτοια μορφή, που να συνάδει με το τι, κοινωνικοοικονομικά, είναι το παιδί και όλα μαζί με το φύλο, στη συγκεκριμένη ηλικία, του παιδιού (Δημουλάς κ.ά., 2007α). Δεν αρκούν, όμως, αυτά (βλ., Westberg et al., 1999). Προκύπτει, αδήριτη, η ανάγκη να γνωρίζει, καλά, ο δάσκαλος το φύλο των παιδιών (Δημουλάς κ.ά., 2005α). Αλλά το φύλο δεν είναι το επιφανινόμενο, που μας κάνει να τα διαχωρίζουμε σε αγόρια και κορίτσια, είναι ο γονότυπός του, που ελάχιστα είναι σε πλήρη αντιστοιχία με το επιφανινόμενο αυτό του παιδιού (Δημουλάς κ.ά., 2005β). Το βιολογικό μας υπόστρωμα, που εδράζεται στο χρωμοσωμικό μας μωσαϊκό, το οποίο, μέσω των ορμονών, εκφράζεται στη συμπεριφορά μας και στην επίδοσή μας, αφού στον εγκέφαλο είναι, που συντονίζονται όλες οι τάσεις μας, κινείται σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν το (θεωρητικά) απόλυτο αρσενικό και το (θεωρητικά) απόλυτο θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό (Δημουλάς κ.ά., 2007β). Οι γεννητικοί βιολογικοί παράγοντες, που εκφράζονται μέσω των ορμονών του φύλου, σε μίξη (Kalat, 1998⁵, 408), φτάνουν την κατά φύλο (κατά τα ανάμικτα σωματικά και ψυχικά χαρακτηριστικά και ιδιώματα του ατόμου) συμπεριφορά σε πάμπολλους τύπους, οι οποίοι, βεβαίως, για την οικονομία της εργασίας μας, ως δασκάλων, που θα αξιολογήσουμε το παιδί, μπορούν να συμποσωθούν σε ένα μικρό, σχετικά, αριθμό συνδυασμών και συνδέσεων και, μόνο αδρομερώς και επιφανειακά, είναι που μπορούν να φανούν, πάνω στο παιδί, διαφοροποιημένα, ως «αγόρι» και «κορίτσι» (Δημουλάς κ.ά., 2001). Το αγόρι και το κορίτσι, πολύ ενωρίς, συμπεριφέρονται και σκέπτονται όπως τους υπαγορεύεται έσωθεν, δηλαδή, όχι, αυστηρά, διαχωρισμένα ως «άνδρας» και «γυναίκα», αλλά πάνω στο συνεχές του βιολογικού τους υπόβαθρου, ως «αρσενικό» και «θηλυκό», σε μίξη του αρσενικού χαρακτήρα προς τον θηλυκό και του θηλυκού χαρακτήρα προς τον αρσενικό (Δημουλάς κ.ά., 2007α · 2007β · Δημουλάς κ.ά., 2005α · 2005β).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει, σε ποιο, ακριβώς, σημείο του continuum αυτού βρίσκεται το παιδί (Δημουλάς κ.ά., 2005β). Δεν πρέπει να βλέπει, απέναντί του, αγόρια και κορίτσια, αλλά ανθρώπους, οι οποίοι συμβαίνει να κινούνται, κατά το φύλο τους, πάνω σ' αυτό το φυλικό συνεχές, να βλέπει, και φυλικά, όχι δύο μεγάλες ομάδες, αγοριών και κοριτσιών, αλλά είκοσι, εικοσιπέντε, τριάντα (όσα παιδιά, στην τάξη, χωριστά, και κατά τον παράγοντα «φύλο») άτομα, ουδέ καν αρσενικά και θηλυκά, αλλά αρσενικά προς θηλυκά και θηλυκά προς αρσενικά (Δημουλάς κ.ά., 2011). Δίκτυο ορμονικών επικοινωνιών, που βρίσκονται κάτω από

τον γεννητικό έλεγχο, ρυθμίζει την διαφοροποίηση, στον εγκέφαλο των ατόμων. Τα περισσότερα αρσενικά άτομα έχουν άλλη επίδοση από τα περισσότερα θηλυκά άτομα, κατά αντικείμενο, όπως και τα περισσότερα θηλυκά άτομα έχουν άλλη επίδοση από τα περισσότερα αρσενικά άτομα (Δημουλάς κ.ά., 2001). Κατά αντικείμενο (Woolfolk, 2007), αλλού υπερέχουν τα «αγόρια», αλλού τα «κορίτσια», χωρίς, όμως, απόλυτο διαχωρισμό, μεταξύ των, διότι η διαφοροποίηση δεν είναι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά μεταξύ αρσενικών και θηλυκών, ακριβέστερα, μεταξύ ατόμων, πάνω στο φυλικό συνεχές, όπου άλλα τους ρέπουν από το αρσενικό προς το θηλυκό και άλλα τους από το θηλυκό προς το αρσενικό, με επικρατούσα την πρώτη τάση, σε όλα τα άτομα (Δημουλάς κ.ά., 1999 · 2011). Γνωρίζοντας ο δάσκαλος το σημείο, όπου βρίσκεται κάθε παιδί, μπορεί να προσαρμόσει την μέθοδο της διδασκαλίας του, τις προσδοκίες του και την αξιολόγησή του (Δημουλάς κ.ά., 2017γ).

5. Επίλογος

Υπάρχουν διαφορές, ανάμεσα στα φύλα, σε τομείς του επιστητού, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στις επιδόσεις τους, ήδη, στο σχολείο. Εδώ, αποδεικνύεται (φαίνεται αυτό, από τη βαθμολογία τους), ότι τα αγόρια επιδίδονται, με περισσότερη επιτυχία, σε πληροφοριακά μαθήματα, που απαιτούν σύλληψη σχέσεων χώρου και αριθμητική ικανότητα, αλλά και μηχανικές δεξιότητες, έναντι των κοριτσιών, τα οποία έχουν, γενικά, καλύτερες επιδόσεις, από τα αγόρια, στα μαθήματα, που απαιτούν, ιδίως, αντιληπτική ταχύτητα, μνήμη, γλωσσική ευχέρεια και ακρίβεια. Πόθεν, όμως, μη στεγανή αυτή η διαφορά; Μένοντας στον «φαινότυπο» του παιδιού, δεν είναι δυνατή η γνώση των (σχετικών με το φύλο) τάσεών του. Ο φαινομενικός διαχωρισμός των ανθρώπων σε φύλα πολύ λίγο ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, όπως αυτή υπαγορεύεται από το βιοψυχολογικό υπόστρωμά τους. Δεν υπάρχουν φύλα, αλλ' ο «άνθρωπος», που εκτελεί λειτουργίες, οι οποίες κινούνται, φυλοορμονικά, σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν τα – θεωρητικά – απόλυτα αρσενικό και θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό, αποδίδοντας, στην όλη συμπεριφορά, πάμπολλους τύπους, που, μόνον επιφανειακά, διαφοροποιούνται στα φύλα. Δεδομένου, ότι η μάθηση διαλειτουργείται ορμονοεγκεφαλικά, εξηγείται ο μη αυστηρός διαχωρισμός των φύλων, κατά την επίδοσή τους, εύρημα, τα μάλιστα, χρήσιμο, στο μαθησιακό έργο του δασκάλου. Η διδασκαλία πρέπει να είναι σύμφωνη με την υποκρυπτόμενη (κάτω από την αδρομερή διαφοροποίηση στα δύο φύλα) απίστευτη – σε αριθμό – φυλική ποικιλία, στο παιδί, εξατομικευόμενη, έτσι, κατά τις (από την βιοψυχολογία του) μαθησιακές δυνατότητές του.

Βιβλιογραφία

Berenbaum, S.A., & Beltz, A.M. (2016). How early hormones shape gender development. *Curr Opin Behavioral Sciences*, 7, 53-60.

- Βουβούση, Μ. (2017). Δείκτες βιοφυλοψυχικών διαφορών. *Πρόγραμμα 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση / Οργάνωση, Διοίκηση, Διαπολιτισμικότητα, Ιατρική και Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Διδακτική και Διδασκαλία, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα / Ιατρική και Εκπαίδευση»* (Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, [Πάτρα 28-30.4] Αλεξανδρούπολη 6-8.10).
- Βουβούση, Μ. (2018). Παρουσίαση του έργου της Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «εκ των υστέρων». *Πρόγραμμα 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης»* (Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο Κρήτης 27-9.4).
- Byne, M.D., Bradley, S. J., Coleman, E., Eyler, A.E., Green, R., Menvielle, E., Meyer-Bahlburg, H.F.L., Pleak, R.P., and Tomkins, D.A. (2012). *Treatment of Gender Identity Disorder*, 69(8).
- Castellanos–Cruz, L., Bao, Ai-Min, and Swaab, D. (2017). Sexual identity and sexual orientation. In: *Hormones, Brain and Behavior*, 3rd edition, 279-290. Elsevier.
- Coolidge, F.L., Thede, L.L., and Young, S.E. (2002). The Heritability of Gender Identity Disorder in a Child and Adolescent Twin Sample. *Behavior genetics*, 32, 251-257.
- Costa, R., & Colizzi, M. (2016). *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. Taylor & Francis.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ., και Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (1999). «Manly» and «womanly» or «male» and «female» behavior? (Serious experimental mistakes in the area of psychological researches concerning psychological assessment). *Βιβλίο Περιλήψεων, 5th European Conference on Psychological Assessment* (Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Πατρών / Τομέας Ψυχολογίας και The European Association for Research on Learning and Instruction / Learning and Instruction, Πάτρα).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., και Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2000). Το φύλο ως ερώτημα / σύγχρονη ψυχοβιολογική επισκόπηση. *Φάκελος Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης Πανεπιστημίου Αιγαίου και Master Academy*. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., και Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2000). Ο «αδύνατος» μαθητής και η ενισχυτική διδασκαλία. Λάρισα: *Ημερήσιος Κήρυκας*, 10/Ελεύθερο Βήμα, 6.1.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., και Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2001). Αναγκαιότητα και ιδιαιτερότητες Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης. Λάρισα: *Το Λυκούδι*, 6.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., και Φαρμάκης, Ν.Γ. (2001). Λανθασμένη επιλογή μορφωτικοσπουδαστικού στόχου λόγω άγνοιας του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού. *Πρακτικά* (14, 607-11, 721-3) Α΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Θεσσαλονίκη, 30.3-1.4).

- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., και Καλύβας, Ι. (2005α). Βιοψυχολογική εξατομίκευση διδασκαλίας-Εξατομικευμένη διδασκαλία. *Πρόγραμμα* (16) και *Πρακτικά* (492-500) 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη» (Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα 13-4.5).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., και Καλύβας, Ι. (2005β). Διαχείριση του μαθητικού δυναμικού από σύγχρονη βιοψυχολογική σκοπιά. *Πρόγραμμα και Βιβλίο Περιλήψεων* (17) 7ου ετήσιου Συνεδρίου Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών «Εκπαιδευτικές Αλλαγές-Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου» (Πάτρα, 8-10.4).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., και Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2007α). Διαχείριση της Κοινωνικής Δυναμικής της Τάξης με βάση το φύλο από βιοψυχολογική σκοπιά. *Πρόγραμμα και Βιβλίο Περιλήψεων* (13) Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση» (Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα 19-21.10).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., και Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2007β). Άγνοια Φυλικής Τάσης Μάθησης από το Δάσκαλο ως Πηγή Λαθών από τον Μαθητή. *Πρόγραμμα και Πρακτικά Εισηγήσεων του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης»* (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη 13-4.12), 13.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., και Παπαδημητρίου, Θ.Ευ. (2011). Η γνώση του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού ως προϋπόθεση για τη μάθησή του. *Πρόγραμμα και Βιβλίο Περιλήψεων Διεθνούς Συνεδρίου «Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών»* (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 6-8.5).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., και Κουτσαβλάκη, Α.Α. (2017α). Σοβαρά πειραματικά λάθη, ως προς το φύλο, στον χώρο των ερευνών (παρουσίαση ερευνητικού προγράμματος της διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας με άξονα «το φύλο ως ερώτημα». *Πρακτικά* (42-60) 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, Καβάλα 8-10.12).
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2017β). Δείκτες Πολλαπλών Βιοφυλοψυχοδιαφορών (παρουσίαση ερευνητικού προγράμματος της διεπιστημονικής «έκ τών ύστερων» Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας με άξονα «το φύλο ως ερώτημα». *Αρχείο* ό.π. Συνεδρίου.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Κουτσαβλάκη, Α.Α., Λιόβας, Δ.Γ., και Ζαμπάκας, Κ. (2017γ). Βιοδείκτες

- φυλοψυχικών διαταραχών. *Πρακτικά* (Γ', 994-7) *3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-5.10).
- Δημουλάς, Κ.Β., κ.ά., ό.π. (2018α). Επαναδιαπραγμάτευση έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων από την Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «έκ τῶν υστέρων». *Αρχείο Επιστημονικού Συνεδρίου «Ταυτότητες και Ετερότητες σε περιόδους κρίσης»* (Ένωση Προφορικής Ιστορίας, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Εργαστήριο Λαογραφίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Τοπική ιστορία – Διεπιστημονικές προσεγγίσεις», Κομοτηνή 18-20.5).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., και Κουτσαβλάκη, Α.Α. (2018β). Το φύλο ως ερώτημα (από την Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «εκ των υστέρων»). *Πρόγραμμα 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση»* (Τμήματα Παιδαγωγικό και Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Επιστημών Αγωγής Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Κύπρου, Λευκωσία 27-8.4).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Κουτσαβλάκη, Α.Α., Δροσινού, Ει.-Χ., Ζαμπάκας, Κ., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Θηβαίου, Σ., και Λιόβας, Δ.Γ. (2018γ). Αναθεωρητική ψυχοβιολογική χαρτογραφία ανθρώπου. *Πρόγραμμα και Βιβλίο Περιλήψεων / Πρακτικών* (136) *21ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού* (Ένωση Γυμναστών Βορείου Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 27 – 9.4).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Κουτσαβλάκη, Α.Α., Μ., Ζαμπέτογλου, Γ., Δημάκας, Δ., Θηβαίου, Σ., Δροσινού, Ει.-Χ., Αργύρη, Α., Ζησοπούλου, Β., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Ζαμπάκας, Κ., Παπατζέλος, Δ., Λιόβας, Δ., και Πολύζος, Χ. (2018δ). Παρουσίαση ερευνητικού προγράμματος της διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «έκ τῶν υστέρων», για τον μη διαχωρισμό των φύλων, στην τάξη. *Αρχείο Πρώτου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης / Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων και Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη, 6-9.12).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Κουτσαβλάκη, Α.Α., Ζησοπούλου, Β., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Θηβαίου, Σ., Παπατζέλος, Δ., Αργύρη, Α., Λιόβας, Δ.Γ., και Πολύζος, Χ.Α. (2018ε). Αγωγή Υγείας: «το φύλο ως ερώτημα». *Πρόγραμμα και Βιβλίο Περιλήψεων* (30) *2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Αγωγής*

- «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις» (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 28-30.9).
- Dimoulas, K.V., Dimoulas, Eu.K., Velliou, E.K., Papadimitriou, Th.Eu., Koutsavlaki, A.A. Liovas, D.G., and Polyzos, Ch.A. (2018). Psychobiological human cartography. *Archive of Conference «Teaching and learning anthropology and ethnography in eastern and southeastern europe: making sense of cultural difference in familiar and unfamiliar contexts»* (Culture, Borders, Gender LAB and MA Program in "History, Anthropology and Culture in Eastern and South-Eastern Europe" of the Dept. of Balkan, Slavic and Oriental Studies, University of Macedonia, Teaching Anthropology, A Journal of the Royal Anthropological Institute, the EASA Teaching Anthropology Network, the Border Crossings Network, 12-13.5, Thessaloniki).
- Garmon, A., Nystrand, M., Berends, M., and Le Pore, P.C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 687-715.
- Glezerman, M. (2016). *Yes, there is a female and a male brain: Morphology versus functionality*. PNAS.
- Gooren, L. (2006). *Hormonal Behavior*. Elsevier.
- Hassett, J.M., Siebert, E.R., and Wallen, K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Hormones and Behavior*, 25, 54(3), 359–364.
- Hines, M. (2003). Sex steroids and human behavior: prenatal androgen exposure and sex-typical play behavior in children. *Annual New York Academy Sciences*.
- Hines, M. (ed.) (2004). *Brain Gender*. Oxford University Press.
- Hughto, Wh.J.M., & Reisner, S.L. (2016). A Systematic Review of the Effects of Hormone Therapy on Psychological Functioning and Quality of Life in Transgender Individuals. *Transgend Health*, Vol. 1, No. 1, 21-31.
- Kalat J.W. (1998⁵). *Βιολογική Ψυχολογία. Τόμος Β΄*, 436-369. Μτφρ. Α.Α. Καστελάκης και Δ.Α. Χρηστίδης. Αθήνα: Όμιλος Ίων / Έλλην.
- Khatchadourian, K., Amed, S. & Metzger, D. (2014). Clinical Management of Youth with Gender Dysphoria in Vancouver. *The Journal of Pediatrics*, 164, 906-911.
- Lenroot, R.K., & Giedd, J.N. (2010). Sex differences in the adolescent brain. *Brain Cognition*. *Brain and Cognition*, 72, 46-55.
- Le Vay, S. (1994). *Ο σεξουαλικός εγκέφαλος*. Μτφρ. Τάσος Οικονόμου. Αθήνα: Σύναλμα.
- Levin, S.B. (2018). Ethical Concerns About Emerging Treatment Paradigms for Gender Dysphoria. *Journal Sex Marital Therapy*, Jan 2, 44(1), 29-44.
- Linley, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research*, 69, 187-221.
- Μάνος, Κ.Γ. (1999). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης, 89-90.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας / Η Σχολική Τάξη / Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη, 387-90.

- Oakes, J., & Wells, A.S. (2002). Detracking for high student achievement. In L. Abbeduto (ed.), *Taking sides: Clashing views and controversial issues in educational psychology*, 26-30. Guilford, CT: McGraw-Hill Duskin.
- Paus, T. (2013). How environment and genes shape the adolescent brain. *Hormones and Behavior*, 64, 195–202.
- Πέντζου–Δαπόντε, Α. (1983). *Ασκήσεις και ειδικά θέματα Ανθρωπολογίας*. Θεσσαλονίκη.
- Πολέμη–Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, τ. III*, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα, 149-270.
- Προκοπάκη, Κ. (2017). *Διαταραχές Ταυτότητας Φύλου: Νεώτερα δεδομένα ως προς τη διάγνωση και την αντιμετώπιση*. Κρατικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παγκρατίου, Γενικό Νοσοκομείο Αθηνών «Ο Ευαγγελισμός».
- Steensma, Th.D., Baudewijntje, P.C., Kreukels, A.B., Annelou, L.C., de Vries, A.C., Peggy, T., and Cohen-Kettenis, A.B. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and Behavior*, 64(2, July 2013), 288-297.
- Steensma, Th.D., Annelijn Wensing-Kruger, S., and Klink, D.T. (2017). How Should Physicians Help Gender-Transitioning Adolescents Consider Potential Iatrogenic Harms of Hormone Therapy? *Journal of Ethics*, 19(8), 762-770.
- Westberg, K.L., Archambault, F.X., Dodyns, S.M., and Slavin, T.J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal of the Education og the Gifted*, 16 (2), 120-46.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Μτφρ. Μ. Μπαρμπάτση. Αθήνα: Όμιλος Ίων / Έλλην.
- Zucker, K.J. (2014). Gender dysphoria. *Handbook of Developmental Psychopathology*. American Psychological Association Official Action.
- Zucker, K.J. (2017). Epidemiology of gender dysphoria and transgender identity. *Sexual Health*, Οκτ., 14(5), 404-411.
- Zucker, K.J., Owen, A., Bradley, S.J., and Ameeriar, I. (2002). Clinical Child Psychology and Psychiatry. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 398-411.

Συμμετέχοντες

Αργύρη Μαρία, Απόφοιτη ΠΤΔΕ, ΠΙ
Αρδίτσογλου Αναστασία, Χημικός MSc, PhD
Ασωνίτη Μαρία Αικατερίνη, Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Βαγγελάτος Αριστείδης, Ερευνητής, ΙΤΥΕ “Διόφαντος”
Βαλμά Θ. Κωνσταντίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ60
Βέλλιου Έλλη, Εικαστική εκπαιδευτικός, MSc
Βέρμπε Βασιλική, Απόφοιτη ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γαλάνη Αλεξάνδρα, ΕΕΠ, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γαϊτανίδου Μαρία Ειρήνη, Εκπαιδευτικός
Γιαννίση Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ03, ΙΤΥΕ “Διόφαντος”
Γιομέλου Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86
Γιώτη Λαμπρίνα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
Γκαλέτσης Δημήτριος, Φοιτητής ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γκαλέτση Έλλη, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γκόρου Φωτεινή, Φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γρίβα Χρυσανγή, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γώρου Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός
Δάλλα Μαριαλένα, Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΠΙ, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Ειδική Παιδαγωγός
Δέδε Άννα, Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Δημάκης Ευθύμιος, Υποψήφιος Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, ΠΙ- Μαθηματικός Ειδικής Αγωγής
Δημαρχόπουλος Γ. Ιωάννης, Φιλολόγος-Ιστορικός
Δημητρακάκη Βασιλική, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Δημουλάς Ευριπίδης, Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, MSc, αν. Διαχειριστής
Δημουλάς Κωνσταντίνος, Φιλολόγος-Νομοπολιτικός-Θεολόγος, Ψυχολόγος, Ερευνητής Ψυχοβιοανάλυσης, επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων και επιστημονικοπαιδαγωγικής καθοδήγησης κάθε ειδικότητας, πρ. αν. Δ/ντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών
Διαμαντόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Β΄θμιας Εκπ/σης-Θεολόγος-Επικοινωνιολόγος
Dixter Nils, University of Education της Karlsruhe
Δόβα-Δόβοπούλου Αναστασία, Φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Δρούμπαλης Κωνσταντίνος, Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ευαγγέλου Φίλιππος, Επ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ζήλα Μαρία, Προπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΠΙ
Ζιάβρου Αικατερίνη, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Ζώτου Άννα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Ζώτου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός, Απόφοιτη ΠΤΔΕ ΠΙ
Θεοδωρακόπουλος Δημήτρης, Εκπαιδευτικός MSc ΠΕ70
Θεοχάρης Θωμάς, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ιατράκη Γεωργία, PhD, Διδάσκουσα ΠΤΔΕ, ΠΙ

Ιωαννίδου Ιωάννα, Απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε. ΠΙ-Αναπληρώτρια Νηπιαγωγός ΠΕ60 Ε.Α.Ε
 Κακαβά Βάγια, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06), Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα
 Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
 Καλαϊτζόγλου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός
 Καλαμίδα Ελένη, Απόφοιτη ΠΤΔΕ, ΠΙ, Β.Α. Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Πατρών, Μ.Εδ. Ειδική
 Αγωγή & Εκπαίδευση, Μ.Εδ. Εκπαιδευτική Ψυχολογία
 Κάλπινου Ελένη, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Καραμεταξάς Χρήστος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Καρούμπαλη Ευγενία, Μουσικός, Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01
 Κασιούμη Κατερίνα, Απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε. ΠΙ, Φιλολόγος
 Κατσίδου, Μαρία, Υποψήφια Διδάκτορας-Μαθηματικός, ΜSc Πα.Μακ., ΜEd ΕΑΠ, ΜEd
 Πανεπιστήμιο Πατρών & Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
 Καψαλάκης Παύλος, Εργοθεραπευτής, Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Εκπαίδευσης και
 Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
 Κερίμι Φιοντόρ, Προπτυχιακός φοιτητής, ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Κεσελοπούλου Ζωή, Μουσικός, Εκπαιδευτικός ΠΕ 79.01
 Κεσίδου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
 ΑΠΘ, Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής της Έδρας UNESCO του ΑΠΘ για την
 Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου, τη Δημοκρατία και την Ειρήνη
 Κιτσανού Ευαγγελία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Κοντογιάννη Αριστούλα, PhD
 Κόρακας Δημήτρης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φυσικών Επιστημών
 Κουτσαβλάκη Αγγελική, Φιλολόγος-Μουσικός
 Κωνσταντάκος Δημήτριος, Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, ΙΤΥΕ “Διόφαντος”
 Κωστάκη Άννα Μαρία, Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Κωστανάσιος, Λάζαρος, Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΔΠΕ Ιωαννίνων
 Κωστανάσιου, Αριστέα-Ραφαέλα, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Κωστίκα Όλγα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Κώτση Σοφία, Ειδική Παιδαγωγός ΠΕ70 & ΠΕ84
 Λάμπρου Αθηνά-Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Υπ. Διδάκτορας, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο
 Ιωαννίνων
 Λάμπρου Αντιγόνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
 Λιγούδης Πασχάλης, Προπτυχιακός φοιτητής, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΠΙ
 Λιόλιου Αδαμαντία-Λαμπρινή, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
 Λιόντου Μωχάμεντ Μαρίνα, Μουσικός, Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01
 Μάρκου Μιχαήλ, Προπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Μαστοροδήμου Σταυρούλα, Νηπιαγωγός
 Μαυρομμάτης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
 Μέρτζου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
 Μηλιώνη Ευθυμία, Τελειόφοιτη ΠΤΔΕ Ιωαννίνων
 Μήσιος Ιωάννης, Φοιτητής ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Μουσουλή Κωνσταντίνα-Ευθυμία, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, ΠΙ, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
 Μπάρμπα Μαρία, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
 Μπαρμπουδάκη Ελένη, Παιδαγωγός Δασκάλα, Ειδική Παιδαγωγός, Υπεύθυνη Τμήματος

Ένταξης

Μπάστας Εμμανουήλ, Προπτυχιακός φοιτητής, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΠΙ
Μπιτχαβάς Ελευθέριος, Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Μπραούση Ελισάβετ, Απόφοιτη ΠΤΔΕ, ΠΙ
Νάκα Σωτηρία, Δασκάλα ΠΕ70
Νίκα Ευαγγελία, Τελειόφοιτη φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Νταλάκας Χαράλαμπος, Επόπτης Ποιότητας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λευκάδας
Ξέστερνου Βασιλική, Υποψήφια Διδασκώρις ΠΤΔΕ, ΠΙ
Πάνου Πανούση Αικατερίνη, Φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Παπαγεωργίου Έλενα, Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Παπαδημητρίου Θεοδώρα, Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας και Γλώσσας
Παπανικολάου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
Πεκλήρη Βασιλική, Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΠΙ, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης
Πεχλιβανίδης Α. Χρήστος, Διδάκτωρ, Επιστημονικός Συνεργάτης, Διεπιστημονικό Κέντρο Αριστοτελικών Μελετών Α.Π.Θ., Φιλολόγος
Χριστίνα Πίκουλα, Απόφοιτη ΠΤΔΕ, ΠΙ
Πλαστήρα Ρόζα, Εκπαιδευτικός Εικαστικών (ΠΕ08) - Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, ΠΙ
Πλαχούρας Διαμάντης, Προπτυχιακός φοιτητής, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, ΠΙ
Ράπτη Ανδριάννα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ρούκη Αγλαΐα, Phd
Σαλονικίδης Αντώνιος, Ψυχολόγος
Σίμος Μιχαήλ, Φοιτητής ΠΤΔΕ, ΠΙ
Σκούρτη Χαρά, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Υποψήφια Διδασκώρις, ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ
Σμυρναίου Ζαχαρούλα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Αντιπρόεδρος, ΙΤΥΕ "Διόφαντος"
Σολδάτου Μαρία, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Σούκερα Νεφέλη-Σπυριδούλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΠΙ
Στάθη Χαρίκλεια, Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Σταύρου Ελένη, Απόφοιτη ΠΤΔΕ, ΠΙ
Στεφανή Χαρίκλεια, Εκπαιδευτικός Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κύπρου
Σωτήρη Ελεωνόρα, Παιδαγωγός Δασκάλα, Υπεύθυνη Σχολικής Βιβλιοθήκης
Ταμίσογλου Χρύσα, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τάντου Μαρία, Παρασκευή, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Ταρούση Αλκέτα, PhD, Msc Χημείας ΑΠΘ, Εκπαιδευτικός ΔΕ
Τζάλλα Αναστασία, Εκπαιδευτικός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου
Τζαφόλια Κωνσταντίνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τζίκας Αναστάσιος, Φοιτητής ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τζίμα Μαρία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τζιούνα Βασιλική, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ, ΠΙ

Τόκη Ευγενία, Καθηγήτρια, Λογοπαθολογικό Εργαστήριο Η/Υ, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΠΙ
Τσάφος Βασίλης, Καθηγητής Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ
Τσίλη Ευαγγελία Μαρία, Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τσίντζιρα Ευαγγελία, Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τσιρέβελου Βασιλική, Διδάκτωρ Φιλολογίας
Τσιώκου Αγγελική, Προπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΠΙ
Τσουμπούλη Κωνσταντίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Φυλακτακίδου Αναστασία, ΕΕΠ ΠΤΔΕ, ΠΙ
Φωτάκη Ευαγγελία, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Φώτου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Χαίδου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Προϊσταμένη Ειδικού Δημοτικού Σχολείου
Χατζηπαναγιώτου Φωτεινή, Νηπιαγωγός, eTwinning Ambassador ΙΤΕ, Υπ. Δρ. Τμήματος
Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
Χατζητσολίδη Γεωργία, Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Χρυσοβιτισάνου Σουμελά Βασιλική, Απόφοιτη ΠΤΔΕ, ΠΙ

Επιστημονική Επιτροπή

Αποστολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βρέλλης Γιάννης, ΕΔΙΠ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γαβριλάκης Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γαλάνη Αλεξάνδρα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεωργόπουλος Κώστας, ΕΔΙΠ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκάτσα Τατιανή, ΕΔΙΠ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκόγκας Θεμιστοκλής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκοντού Ελένη, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκότοβου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Δελμηήτρος Μιχάλης, ΕΔΙΠ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Εμβαλωτής Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ευαγγέλου Φίλιππος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καρασαββίδου Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καραχάλιου Ράνια, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κωστούλα Αναστασία, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λιακοπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λουδοβίκος Νικόλαος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κατερίνη Ιωάννα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μανικάρου Μεταξούλα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μαυρίδης Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μικρόπουλος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μισαηλίδη Πλουσία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπέλλου Ιωάννα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολάου Ειρήνη, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπακώστας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πέγκα Σοφία, ΕΔΙΠ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σιούτη Αглаΐα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στύλος Γεώργιος, ΕΔΙΠ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ταμίσογλου Χρύσα, ΕΔΙΠ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τάτσης Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Φυλακτακίδου Αναστασία, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Οργανωτική Επιτροπή

Γαλάνη Αλεξάνδρα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκάτσα Τατιάνα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ευαγγέλου Φίλιππος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καρασαββίδου Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καραχάλιου Ράνια, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κατερίνη Ιωάννα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λιακοπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μανικάρου Μεταξούλα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπέλλου Ιωάννα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολάου Ειρήνη, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πέγκα Σοφία, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ταμίσογλου Χρύσα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων