Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

1ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση.
Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Β΄ ΤΟΜΟΣ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Λάμπρος Καρβούνης
Αλέκος Πεδιαδίτης

ΡΕΘΥΜΝΟ 2026

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη

(Σχήμα 21 Χ 29,7 εκ.)

ISBN: 978-618-88849-1-5
ISBN SET: 978-618-88849-3-9

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΡΕΘΥΜΝΟΥ

© Copyright, 2026

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Λάμπρος Καρβούνης
Αλέκος Πεδιαδίτης

ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΡΧΕΙΟΘΕΤΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Βαρβάρα Χρόνη, *Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Γραμματεία Συμβούλων*
Χρυσή Καλλέργη, *Διοικητικός Υπάλληλος, Τμήμα Ε' Εκπαιδευτικών Θεμάτων*

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΔΙΕΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΡΕΘΥΜΝΟΥ
Γ. Χατζηδάκη 23
Τ.Κ.74132
https://dipe.reth.sch.gr/wordpress/
mail@dipe.reth.sch.gr

Οι αναφορές (citations) σε άλλες επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στους συγγραφείς, τον τίτλο και την παρούσα δημοσίευση. Επιτρέπεται η Έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

1ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Β΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Λάμπρος Καρβούνης
Αλέκος Πεδιαδίτης

ISBN: 978-618-88849-1-5
ISBN SET: 978-618-88849-3-9

ΡΕΘΥΜΝΟ 2026

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Παιδαγωγική και Διδακτική Πράξη 8

«Η Γνωστική Μαθητεία και η αυτορρυθμιζόμενη γραφή ως παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μείωση του άγχους γραφής»..... 9
Γεωργία Θεοχαροπούλου *9*
Ιωάννης Σπαντιδάκης *9*

Ενεργητική και Επιτελεστική Μάθηση: Σχεδιασμός Διδακτικών Σεναρίων με Επίκεντρο τη Μαθητική Πρακτική και την αξιολόγηση ως μάθηση. 22
Καλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts *22*

Πέρα από την "ποδιά και τα γυαλιά": εικόνες της επιστήμης και των επιστημόνων μέσα από σκίτσα & ιχνογραφήματα παιδιών του Δημοτικού σχολείου 35
Νεκτάριος Τσαγλιώτης *35*
Τατιάνα Σπανέλλη *35*

«Άπορος κόρη και θυγάτηρ παρήλικος αγρότη» : Μια επανάγνωση των ιστορικών πηγών υπό το ανακαινιστικό πρίσμα του ρόλου των συναισθημάτων. 55
Μαρίνα Σούκα *55*

Νέα Προγράμματα Σπουδών: Διδακτικός σχεδιασμός στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Δ΄ τάξη Δημοτικού 65
Ιφιγένεια Ρουσούλη *65*

Η δημοφιλής μουσική και τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου. Το παράδειγμα του τραγουδιού *New woman*. 77
Ευγενία Καρούμπαλη *77*

Η γλωσσική ποικιλότητα στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: προτάσεις κριτικής διδασκαλίας των γεωγραφικών ποικιλιών σε τηλεοπτικές διαφημίσεις 86
Κωνσταντίνος Μακρής *86*

Ηλεκτρικό Ρεύμα – Διδακτικό Σενάριο με Ανεστραμμένη Τάξη 99
Μαρία Μαγαλιού *99*

Διαδραστικές Ομάδες Μάθησης (Interactive Groups-IGs) 111
Αγγελική Πάγκου *111*
Ειρήνη-Χρυσοβαλάντου Τσαπαρίδου *111*
Νίκη Σαββανή *111*
Κωνσταντίνα Ψιλογιάννη *111*
Αγγελική Ταλαμάγκα *111*

Η Ενσωμάτωση της Ιστορίας και της Φύσης της Επιστήμης στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Ένας Πυλώνας Επιστημονικού Γραμματισμού και Προστασίας στην Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης 122
Μαρία Μαγαλιού *122*

«Κλασικές» Τεχνικές στη Διδασκαλία του Παραδοσιακού Βιολιού: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση για τα Μουσικά Σχολεία. 134
Επαμεινώνδας Παναγιώτης Μπελενιώτης *134*

Η Αξιοποίηση του σχολιασμένου Βίντεο ως Εργαλείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των ελληνικών παραδοσιακών χορών. 146
Νικόλαος Αποστολάκης *146*
Λεωνίδας Γαϊτανάκης *146*

Η λογοτεχνία ως παιδαγωγικό μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: μια διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση για μαθητές δημοτικού 160
Γεωργία Τσούτα *160*

Διδακτική πρόταση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για την επίδραση της άσκησης στον καρδιακό σφυγμό 171
Εμμανουήλ Σμπώκος *171*
Ειρήνη Ταλιούρη *171*

Παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:. Το *Bingo των Επιθέτων* και ο *Κινηματογράφος των Ρημάτων* ως καλές πρακτικές στη Δ΄ Δημοτικού 181
Αναστασία Βασιλείου *181*
Παναγιώτης Ρήττας *181*

Το νηπιαγωγείο χαιρετώ ….πάω στο Δημοτικό! 194
Στυλιανή Αντωνακοπούλου *194*
Γεωργία Βερίγου *194*

Ο ρυθμός ως παιδαγωγικό μέσο στο Μουσικό Σχολείο: «πρακτικές εφαρμογές μέσα από τα παραδοσιακά κρουστά και τύμπανα-drums» 205
Άκης Σαγάνης *205*

Η διακαλλιτεχνικότητα ως γέφυρα διπλής ροής ανάμεσα στη λογοτεχνική εκπαίδευση και τη σύγχρονη τέχνη 213
Πολυξένη Μπίλλα *213*

Η Κρητική Αναγέννηση στο σχολείο. Ο Ερωτόκριτος του Β. Κορνάρου. Διδακτική αξιοποίηση στα εργαστήρια δεξιοτήτων 222
Δημήτρης Σγουρός *222*

Εφαρμογή καλής πρακτικής του μοντεσσοριανού μοντέλου “Παιδιά της γης” 231
Ευγγελία Μυλωνάκη *231*
Ειρήνη Τσικαλάκη *231*

Διδακτική παρέμβαση για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες με θέμα: «Διδασκαλία φυσικών και δεκαδικών αριθμών» 239
Βασιλική Καρατζιά, ... *239*

Καλλιέργεια Κοινωνικών & Κινητικών Δεξιοτήτων Γ΄ Δημοτικού. «Κράτα με να σε κρατώ, να ανεβούμε το βουνό». 258
Απόστολος Ποντίκας *258*

Σχεδιασμός υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας: Η περίπτωση της Φορτέτσας Ρέθυμνου 267
Καλλιόπη Τσαχάκη *267*

Η Καλλιέργεια των Θεμελιωδών Κινητικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές Β΄ Δημοτικού. «Περπατώ, τρέχω και χοροπηδώ». 281
Απόστολος Ποντίκας *281*

Προθήματα: Ξεκλειδώνοντας το κείμενο 294
Γεώργιος Ασπρούλης, ... *294*

Η δραματοποίηση ως θεατρική τεχνική και ως μέθοδος: Εφαρμογή της Διερευνητικής Δραματοποίησης στη Θεατρική Αγωγή 305
Νάγια (Παναγιώτα) Μποέμη *305*
Βέρα Κασωτάκη *305*

Η Διδακτική Μέθοδος Project ως Παράγοντας Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων στους Μαθητές: μια Ποιοτική Έρευνα σε Δασκάλους της Π.Ε. Ευβοίας 317
Ελένη Μαρία Αγιαννιώτη *317*
Γεώργιος Μπέστιας *317*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον 330

Η Κλιματική Αλλαγή στην Εκπαιδευτική Πράξη: Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών 331
Στέργιος Χατζάκης *331*

Adopt the Beach Reject the Plastic: ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης και ενεργής πολιτειότητας στο διθέσιο Δημοτικό Σχολείο Γούδουρα 343
Μαρία Ασφενταγάκη *343*

Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καλές πρακτικές. Η περίπτωση της Φορτέτζας Ρεθύμνου 353
Νίκος Δερεδάκης *353*

Ανάπτυξη & εφαρμογή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής ως κοινωνικοεπιστημονικού ζητήματος 363
Αθανασία Κοκολάκη *363*

ΤΠΕ στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικό Σενάριο για την Αειφορία και τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Νηπιαγωγείο 374
Αθηνά Παπαδοπούλου *374*
Ηλιάνα Παπαδοπούλου *374*
Μαρία Παπαδοπούλου *374*

Εικονική επιχείρηση προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς 385
Νικόλαος Παπαματθαίου *385*
Σοφία Παπάζογλου *385*
Πέτρος Γεωργίου *385*
Χρήστος Λαλάς *385*

Ο σχολικός κήπος ως εργαλείο εκπαίδευσης για την αειφορία: Μία βιωματική προσέγγιση στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα 394
Δέσποινα Δέδε *394*
Ειρήνη Χουντάλα *394*

Ενσωματώνοντας την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στη σχολική κουλτούρα: Η εμπειρία ενός Αειφόρου Σχολείου 402

Ελένη Νικολουδάκη *402*
Πηνελόπη Βουτσινά *402*
Γεωργία Ζαχαριουδάκη *402*
Στυλιανή Μαντά *402*
Σοφία Σαριδάκη *402*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Εκπαιδευτική Αξιολόγηση 410

Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Μια κριτική αποτίμηση τριών χρόνων εφαρμογής (2021-2024) στην ελληνική πραγματικότητα 411
Φίλιππος Καρατζάς *411*

Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών 422
Δημήτριος Παπαηλιού *422*

Η αυθεντική αξιολόγηση ως παιδαγωγική καινοτομία στο σύγχρονο σχολείο 432
Λεωνίδας Γαϊτανάκης *432*
Νικόλαος Αποστολάκης *432*
Εμμανουήλ Πνευματικάκης *432*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Παιδαγωγική και Διδακτική Πράξη



«Η Γνωστική Μαθητεία και η αυτορρυθμιζόμενη γραφή ως παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μείωση του άγχους γραφής»

Γεωργία Θεοχαροπούλου
Φιλόλογος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας που υλοποιήθηκε και διερεύνησε την εφαρμογή, τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο της αξιοποίησης του μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και μεταγνωστικής επίγνωσης κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο Γενικό Λύκειο. Ειδικότερα, το τμήμα της έρευνας που παρουσιάζεται εστιάζει στη διερεύνηση του άγχους γραφής (writing anxiety), μιας συναισθηματικής διάστασης που επηρεάζει την επίδοση και τη στάση των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο. Υλοποιήθηκε έρευνα δράσης με ενσωματωμένη διδακτική παρέμβαση, στο πλαίσιο της οποίας εξετάστηκε κατά πόσο η διδασκαλία που αξιοποίησε το μοντέλο της Γνωστικής Μαθητείας για την ανάπτυξη μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων σε όλα τα στάδια παραγωγής του γραπτού λόγου συνέβαλε στη συναισθηματική αποφόρτιση και στη μείωση του άγχους γραφής των μαθητών/τριών, διαμορφώνοντας ένα καθοδηγητικό και υποστηρικτικό πλαίσιο εργασίας. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε για ένα σχολικό έτος στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, με συμμετοχή δύο τμημάτων της Α΄ Λυκείου, ενώ, για λόγους τριγωνοποίησης και εγκυρότητας, αξιοποιήθηκε ένα επιπλέον τμήμα ως Ομάδα Ελέγχου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συστηματική ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων δημιούργησε ένα σαφές, σταθερό, δομημένο και υποστηρικτικό για τη διαχείριση του άγχους πλαίσιο εργασίας, ενώ η κοινωνιογνωστική διάσταση της Γνωστικής Μαθητείας ενίσχυσε τον διάλογο, τη συνεργασία και τη συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών κατά τη συγγραφή.

Λέξεις – Κλειδιά: ***άγχος γραφής, Γνωστική Μαθητεία, αυτορρύθμιση, μεταγνώση***

Ορισμός του άγχους γραφής

Ως ψυχολογική έννοια, το άγχος αναφέρεται γενικά σε μια κατάσταση ανησυχίας ή φόβου που προκαλείται από την εμφάνιση κάποιου απειλητικού παράγοντα (Gao, 2023), ένα υποκειμενικό συναίσθημα έντασης και νευρικότητας που σχετίζεται με τη διέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος (Spielberger et al., 1983) και συνήθως εκδηλώνεται σε καταστάσεις που συνεπάγονται αβέβαια αποτελέσματα (Spielberger et al., 1983). Το άγχος γραφής, γνωστό και ως *άγχος συγγραφής* ή *δισταγμός στη γραφή***,** συνιστά μια μορφή άγχους η οποία κατά τους Sabti et al. (2024) προκαλεί στα άτομα αισθήματα έντασης, φόβου ή ανησυχίας, κατά τη διαδικασία της γραφής ή όταν έρχονται αντιμέτωπα με συγγραφικά καθήκοντα που τους φαίνονται υπερβολικά ή ανυπέρβλητα (Kara &

Abdulrahman, 2022). Εκτός από ανησυχία το άγχος γραφής συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα αυτοαμφισβήτησης και απογοήτευσης, τάσεις αποφυγής ή και απόρριψης της διαδικασίας γραφής (Wang et al., 2023) και αρνητικές επιδόσεις στον γραπτό λόγο, διότι επηρεάζει την ικανότητα των μαθητών να ξεκινήσουν, να εργαστούν ή και να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη εργασία γραφής.

Αιτίες του άγχους γραφής

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ποικίλους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση άγχους γραφής. Κεντρική αιτία αποτελεί ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης από τον διδάσκοντα. Σύμφωνα με τους Rezaei και Jafari (2014), το 83% των μαθητών θεωρεί την αξιολόγηση βασική πηγή άγχους, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συγγραφική δραστηριότητα συνδέεται κυρίως με την επίδοση και λιγότερο με την έκφραση ιδεών. Η αναμονή αρνητικής κριτικής ενισχύει την ανησυχία και οδηγεί σε αποφυγή αξιολογικών καταστάσεων (Horwitz et al., 1986), καθώς η παρουσίαση γραπτού έργου μπροστά σε τρίτους βιώνεται ως μορφή «έκθεσης» (Na, 2007). Το κλίμα της τάξης και η ποιότητα της σχέσης μαθητή – καθηγητή αναγνωρίζονται ως καθοριστικοί παράγοντες που μπορούν να εντείνουν ή να μετριάσουν το άγχος γραφής (Kusumaningputri et al., 2018).

Επιπλέον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η μειωμένη αυτοπεποίθηση συνδέονται στενά με την εμφάνιση άγχους, καθώς οι μαθητές εστιάζουν υπέρμετρα στην κρίση των άλλων και στην ανάγκη αποδοχής (Rezaei & Jafari, 2014· Papi & Khajavy, 2023). Η Zhang (2011) αναφέρει, επιπλέον, ως αγχογόνο παράγοντα το χαμηλό επίπεδο γνώσεων πάνω στο θέμα, ενώ οι Rezaei & Jafari (2014) επισημαίνουν τον φόβο των γλωσσικών λαθών, ιδιαίτερα στην L2, λόγω περιορισμένων γνώσεων και ικανοτήτων διατύπωσης και ανάπτυξης των ιδεών, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τους Horwitz et al. (1986).

Τέλος, ο χρονικός περιορισμός, ιδιαίτερα σε συνθήκες γραπτής εξέτασης, έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας επιβάρυνσης. (Kusumaningputri et al., 2018; Rezaei & Jafari, 2014). Η έρευνα της Jawas (2019) έδειξε ότι οι φοιτητές βιώνουν αυξημένη νευρικότητα κατά τη συγγραφή εντός της τάξης, καταφεύγοντας συχνά σε συνεργατικές πρακτικές για τη διαχείριση της πίεσης.

Συνέπειες του άγχους γραφής

Το άγχος γραφής συνοδεύεται από σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα που επηρεάζουν αρνητικά τη γραπτή επίδοση. Οι μαθητές εμφανίζουν φόβο, νευρικότητα και δυσκολία συναισθηματικού ελέγχου, στοιχεία που αποτυπώνονται στη συμπεριφορά και στη γλώσσα του σώματος (Kurniasih, 2017). Έρευνες καταγράφουν εκδηλώσεις ντροπαλότητας, νευρικών κινήσεων και φυσικών αντιδράσεων, όπως εφίδρωση, ταχυκαρδία και γρήγορη αναπνοή (Kusumaningputri et al., 2018).

Σε γνωστικό επίπεδο, το άγχος παρεμποδίζει τη συγκέντρωση και την αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών (Izwandi, 2025), κάτι που επιβεβαιώνεται από τη θεωρία της αποδοτικότητας επεξεργασίας (Eysenck & Calvo, 1992). Η ανησυχία, βασικό συστατικό του άγχους κατάστασης, προκαλεί γνωστική παρεμβολή, επιβαρύνοντας τη μνήμη εργασίας και μειώνοντας την αποδοτικότητα της επίδοσης (Gaki et al., 2023). Η έρευνα των Μαυριδάκη & Βασιλάκη (2013) δείχνει ότι όσο αυξάνεται το άγχος, τόσο ενισχύεται η παρεμβολή άσχετων και σχετικών σκέψεων κατά την εκτέλεση του έργου. Παρότι η ανησυχία μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη προσπάθεια μέσω στρατηγικών επεξεργασίας και, όταν αυτές δεν είναι διαθέσιμες, η επίδοση υποβαθμίζεται (Eysenck et al., 2007). Συνολικά, το άγχος συνδέεται με εξασθένηση της επίδοσης σε απαιτητικές γνωστικά εργασίες (Tsiriotakis et al., 2017).

Οι παραπάνω επιπτώσεις οδηγούν συχνά σε χαμηλό κίνητρο, μειωμένη αυτοπεποίθηση και συμπεριφορές αποφυγής της συγγραφής (Cheng, 2002). Οι μαθητές τείνουν να αναβάλλουν ή να

αποφεύγουν συγγραφικές δραστηριότητες ως στρατηγική διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί η συγγραφική δραστηριότητα (Zhang & Zhang, 2022).

Παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του άγχους γραφής

Για τη μείωση του άγχους γραφής έχουν προταθεί ποικίλες παρεμβάσεις, με σημαντικό μέρος της έρευνας να εστιάζει στην αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη συγγραφική διαδικασία. Παρά τους περιορισμούς της εργαζόμενης μνήμης στη γραφή, η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων επιτρέπει στην εκτελεστική προσοχή να συντονίζει αποτελεσματικά τις πολλαπλές διαδικασίες της γραφής (Tsiriotakis et al., 2017). Οι στρατηγικές αυτές, ως θεμελιώδεις πτυχές της μεταγνώσης, αφορούν δεξιότητες ανώτερης τάξης που σχετίζονται με τον έλεγχο και την παρακολούθηση των γνωστικών διεργασιών (Schraw & Moshman, 1995), επιτρέποντας στους μαθητές να αναστοχάζονται, να ρυθμίζουν τη γραφή τους και να εργάζονται με σαφείς συγγραφικούς στόχους (Teng, 2019).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία στρατηγικών γραφής, όπως ο καταιγισμός ιδεών, ο σχεδιασμός, η συγγραφή προσχεδίου και η αναθεώρηση, συμβάλλει στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Reeves, 1997; Bryce et al., 2023). Παράλληλα, έχει εντοπιστεί αρνητική συσχέτιση μεταξύ άγχους γραφής και χρήσης στρατηγικών, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της συστηματικής και ευέλικτης εφαρμογής τους (Gao, 2023), ενώ ο σαφής καθορισμός στόχων, ο επιμερισμός της συγγραφικής εργασίας σε στάδια και η ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους ενισχύουν το αίσθημα ελέγχου και ασφάλειας κατά τη γραφή (Izwandi, 2025). Ιδιαίτερα οι προσυγγραφικές δραστηριότητες έχουν συνδεθεί με βελτίωση της επίδοσης και μείωση του άγχους, ακόμη και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Schweiker-Marra & Marra, 2000).

Πέρα από τις μεταγνωστικές στρατηγικές, η αυτορρύθμιση αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας στη διαχείριση του άγχους γραφής. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης συνδέεται με θετικότερη στάση απέναντι στη γραφή, αυξημένη αυτο-αποτελεσματικότητα και χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Türkben, 2021 ; Bal et al., 2025).

Ωστόσο, η αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους γραφής δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις γνωστικές και μεταγνωστικές παρεμβάσεις. Παρακινητικοί παράγοντες, όπως το συναισθηματικό κλίμα της τάξης, διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Η υποστηρικτική σχέση δασκάλου – μαθητή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου ή μέντορα συμβάλλουν στη μείωση της συγγραφικής ανησυχίας και στη βελτίωση της κατανόησης των οδηγιών και της ανατροφοδότησης (Golda, 2017).

Επιπλέον, η αξιολόγηση από ομοτίμους, η συνεργατική γραφή και η καθοδηγούμενη υποστήριξη κατά τη συγγραφή έχουν αναδειχθεί ως αποτελεσματικές πρακτικές μείωσης του άγχους (Jawas, 2019). Η συνεργασία σε ζευγάρια ή ομάδες ενισχύει την ανάπτυξη ιδεών και μειώνει την ένταση που προκαλεί η γραφή εντός της τάξης (Ao, 2019). Τέλος, σε ψηφιακά συνεργατικά περιβάλλοντα, η αλληλοϋποστήριξη μέσω μεταγνωστικών στρατηγικών μειώνει το άγχος και αυξάνει την ικανοποίηση από τη συγγραφική διαδικασία (Rahimi & Fathi, 2022).

Η Γνωστική Μαθητεία ως παιδαγωγικό πλαίσιο για τη μείωση του άγχους

Το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται στο πλαίσιο της Γνωστικής Μαθητείας (ΓΜ) δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη γνωστική διάσταση της γραφής, αλλά παρέχει τις αναγκαίες προϋποθέσεις, ώστε να αντιμετωπιστεί και η συναισθηματική της πτυχή και ειδικότερα το άγχος γραφής. Η δομή του μοντέλου, με τα επτά διακριτά και αλληλοσυμπληρούμενα στάδια εργασίας (Ανάπτυξη πρότερης γνώσης, Modeling, Coaching, Scaffolding, Articulation, Reflection, Exploration), όπως προτάθηκε από τους Collins et al. (1989) και συμπληρώθηκε από τους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκη (2015)

δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και σαφώς οριοθετημένο πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ανακουφιστικά για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι Cobourne και Shellenbarger (2019) επισημαίνουν ότι η αντιμετώπιση του άγχους γραφής προϋποθέτει, σε πρώτο στάδιο, τη συνειδητοποίησή του και τον ακριβή προσδιορισμό των αιτίων του. Στο πλαίσιο της ΓΜ, στα στάδια του Reflection και Exploration που αποτελούν ουσιώδη και διακριτά στάδια εργασίας του διδακτικού μοντέλου προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα να αναστοχαστούν τόσο πάνω σε προηγούμενες γραπτές εμπειρίες όσο και στην τρέχουσα γραπτή δραστηριότητα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν κατά τη συγγραφική δραστηριότητα και να εντοπίσουν όχι μόνο λάθη και παραλείψεις στο συγγραφικό έργο, αλλά και τις πηγές του φόβου, του άγχους και της έντασης κατά τη γραφή.

Παράλληλα, η συστηματοποίηση των διαδικασιών σε όλα τα στάδια της γραφής (Σχεδιασμός, Παραγωγή και Οργάνωση Ιδεών, Καταγραφή και Αναθεώρηση – Βελτίωση) αποτελεί μια ακόμη στρατηγική που συνδέεται άμεσα με τη μείωση του άγχους γραφής. Τα αρχικά στάδια της ΓΜ (Modeling, Coaching, Scaffolding) επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να καθοδηγήσει με σαφήνεια τους μαθητές, αφενός καθιστώντας ορατές τις στρατηγικές γραφής που ο ίδιος, ως ειδήμων, εφαρμόζει κατά τη συγγραφή και αφετέρου παρέχοντας ελεγχόμενη και σταδιακά φθίνουσα υποστήριξη. Μέσα από στοχευμένες ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές οδηγούνται προοδευτικά στην αυτορρύθμιση και την αυτονόμησή τους στις επιμέρους διαδικασίες της γραφής. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνεται ένα δομημένο και προβλέψιμο πλαίσιο συγγραφικής εργασίας, το οποίο περιορίζει την αβεβαιότητα και το αίσθημα του αγνώστου, παράγοντες που συχνά εντείνουν το άγχος γραφής.

Επιπλέον, το συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον που προάγει η ΓΜ, στο πλαίσιο της κοινωνιογνωστικής της θεμελίωσης, λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τη συναισθηματική διάσταση της γραφής, όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Η ανταλλαγή απόψεων, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς και η ετεροαξιολόγηση γραπτών κειμένων στα στάδια του, Articulation και Reflection, διευκολύνουν την έκθεση των μαθητών σε εναλλακτικές ιδέες και στρατηγικές γραφής, την υιοθέτηση τεχνικών και συνηθειών που αποδεικνύονται αποτελεσματικές (Cobourne & Shellenbarger, 2019) από τους συμμαθητές τους και τον προσδιορισμό της δικής τους προόδου σε συνάρτηση με αυτή των συνομηλίκων.

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας που αξιοποίησε το μοντέλο της ΓΜ και τα επτά στάδιά του για τη ρητή διδασκαλία μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (Theocharopoulou et al., 2026). Εφαρμόστηκε ημιπειραματικός σχεδιασμός έρευνας δράσης με διδακτική παρέμβαση διάρκειας ενός σχολικού έτους σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου, ενώ ένα τρίτο τμήμα λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου για την τριγωνοποίηση των ευρημάτων. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δίδαξε στην ΠΟ και άλλη εκπαιδευτικός στην ΟΕ, με αμφότερες να ακολουθούν το ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην επίδραση της παρέμβασης στη μείωση του άγχους γραφής των μαθητών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα στο οποίο εστιάζουμε στην παρούσα εισήγηση είναι αν η διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης με την αξιοποίηση της μεθόδου της ΓΜ βοήθησε στη μείωση του άγχους που βίωναν οι μαθητές κατά την παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα περιλάμβανε 59 μαθητές της Α΄ Λυκείου από τρία τμήματα του ίδιου σχολείου. Τα δύο τμήματα (n = 38) συγκρότησαν την Πειραματική Ομάδα και το τρίτο (n = 21) την Ομάδα Ελέγχου, διασφαλίζοντας την οικολογική εγκυρότητα της έρευνας. Οι μαθητές, ηλικίας περίπου 16 ετών, είχαν προηγούμενη εμπειρία στην επιχειρηματολογική γραφή από το Γυμνάσιο, ωστόσο η διδασκαλία στο Λύκειο απαιτεί υψηλότερου επιπέδου συλλογισμό και ρητορική σύνθεση.

Εργαλεία της Έρευνας

STAI–Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης-Προδιάθεσης. Για την αποτίμηση του άγχους των μαθητών κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου χρησιμοποιήθηκε το State-Trait Anxiety Inventory Form Y-1 and Y-2 (STAI, Spielberger et al., 1983), μεταφρασμένο και σταθμισμένο στα ελληνικά (Fountoulakis et al., 2006). Το Form Y-1 εκτιμά το παροδικό άγχος κατά τη στιγμή της συμπλήρωσης, ενώ το Form Y-2 καταγράφει το χαρακτηριστικό άγχος ως διαρκές στοιχείο της προσωπικότητας. Η βαθμολογία της κλίμακας Κατάστασης Άγχους κυμαίνεται από ελάχιστη τιμή 20 έως μέγιστη τιμή 80. Η αξιοπιστία του STAI στο δείγμα ήταν υψηλή, με Cronbach's α = 0.945 (προ-μέτρηση) και α=0.940 (μετά-μέτρηση) για το Y-1 και 0.883 και 0.924 αντίστοιχα για το Y-2, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου.

Ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των μαθητών αναφορικά με το άγχος που βίωναν κατά τη γραφή. Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτήσεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την ανάδειξη της δομής και της υφής της βιωμένης εμπειρίας (Creswell, 2007; Denzin & Lincoln, 2018), παρέχοντας πρόσβαση σε σύνθετες υποκειμενικές διεργασίες που δεν μπορούν να καταγραφούν επαρκώς με ποσοτικά εργαλεία. Η μέθοδος προσφέρει επίσης ευελιξία, ώστε να διερευνηθούν επιπλέον ζητήματα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Karatsareas, 2022).

Αποτελέσματα

State-Trait Anxiety Inventory (Form Y1)

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του STAI-Y1 που μετρά το καταστασιακό άγχος των μαθητών τη στιγμή της συμπλήρωσης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές πριν γράψουν την έκθεσή τους.

Πίνακας 1: Μέσος Όρος (Μ.Ο) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α) της τιμής του καταστασιακού άγχους των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου με βάση τη μέτρηση του STAI-Y1. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των Μέσων Όρων.

STAI Y1	**Πριν τη διδακτική παρέμβαση**	**Μετά τη διδακτική παρέμβαση**	**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας t-test**			**Wilcoxon**	
	ΜΟ (Τ.Α)	**ΜΟ (Τ.Α)**	**N**	**t**	**Sig(2-tailed) p**	**Test Statistic**	**Asymptotic Sig (2-sided)**
STAI Y1 ΠΟ	49.24 (13.777)	42.84 (12.361)	38	3.963	<0.001	115.000	0.001
STAI Y1 ΟΕ	42.95 (10.938)	41.43 (12.851)	21	0.858	0.401	54.500	0.297

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις του καταστασιακού άγχους των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, όπως μετρήθηκε με το STAI-Y1, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, καθώς και τα αποτελέσματα του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας. Η διαφορά των μέσων όρων στα δύο εξαρτημένα δείγματα της ΠΟ είναι στατιστικά σημαντική.

Ειδικότερα, ο μέσος όρος του καταστασιακού άγχους της Πειραματικής Ομάδας μειώθηκε από 49.24 (ΤΑ = 13.777) πριν τη διδακτική παρέμβαση σε 42.84 (ΤΑ = 12.361) μετά την παρέμβαση. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου [t = 3.963, p < 0.001] επιβεβαιώνουν τη στατιστικώς σημαντική μείωση του καταστασιακού άγχους των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αντίθετα, η διαφοροποίηση στην Ομάδα Ελέγχου δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 2: Μέσοι Όροι(Μ.Ο) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α) των τιμών των απαντήσεων των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας σε καθεμία φράση του STAI-Y1. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των Μέσων Όρων.

STAI Y1 ΠΟ	**Πριν τη διδακτική παρέμβαση**	**Μετά τη διδακτική παρέμβαση**	**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας t-test**			**Wilcoxon**	
	ΜΟ (Τ.Α)	**ΜΟ (Τ.Α)**	**N**	**t**	**Sig(2-tailed) p**	**Test Statistic**	**Asymptotic Sig (2-sided)**
Φράση 1η (Αισθάνομαι ήρεμος)	2.47 (0.979)	2.11 (0.924)	38	3.183	0.003	13.000	0.005
Φράση 2η (Αισθάνομαι ασφαλής)	2.24 (1.076)	1.95 (0.804)	38	1.867	0.070	51.500	0.068
Φράση 3η (Νιώθω μία εσωτερική ένταση)	2.71 (0.956)	2.26 (0.891)	38	2.743	0.009	75.000	0.012
Φράση 4η (Αισθάνομαι σφιγμένος)	2.24 (1.051)	1.92 (0.912)	38	2.086	0.044	59.500	0.040
Φράση 5η (Αισθάνομαι άνετα)	2.58 (0.976)	2.29 (0.984)	38	2.324	0.026	45.500	0.029
Φράση 6η (Αισθάνομαι αναστατωμένος)	2.08 (1.050)	1.84 (0.945)	38	1.598	0.118	49.000	0.095
Φράση 7η (Ανησυχώ αυτή τη στιγμή για ενδεχόμενες ατυχίες)	2.79 (1.044)	2.34 (0.909)	38	2.673	0.011	30.500	0.014
Φράση 8η (Αισθάνομαι ικανοποιημένος)	2.71 (0.802)	2.24 (0.786)	38	3.389	0.002	19.500	0.003
Φράση 9η (Αισθάνομαι φοβισμένος)	1.82 (1.087)	1.50 (0.862)	38	2.154	0.038	14.000	0.023
Φράση 10η (Αισθάνομαι βολικά)	2.61 (0.916)	2.37 (0.913)	38	1.713	0.095	42.000	0.084
Φράση 11η (Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση)	2.45 (0.891)	2.05 (0.733)	38	2.956	0.005	50.000	0.007

Φράση 12η (Αισθάνομαι νευρικότητα)	2.50 (1.109)	2.00 (0.986)	38	2.910	0.006	71.500	0.010
Φράση 13η (Τρέμω από νευρικότητα)	1.63 (0.998)	1.37 (0.883)	38	1.959	0.058	24.000	0.058
Φράση 14η (Είμαι αναποφάσιστος)	2.55 (1.083)	2.61 (1.054)	38	-0.321	0.750	128.000	0.643
Φράση 15η (Είμαι χαλαρωμένος)	2.92 (0.941)	2.45 (0.950)	38	2.982	0.005	30.000	0.006
Φράση 16η (Αισθάνομαι ευχαριστημένος)	2.79 (0.963)	2.37 (0.852)	38	3.141	0.003	52.500	0.005
Φράση 17η (Ανησυχώ)	2.53 (1.084)	2.21 (0.875)	38	2.313	0.026	37.500	0.027
Φράση 18η (Είμαι μπερδεμένος)	1.97 (0.944)	2.03 (0.944)	38	-0.361	0.720	125.500	0.707
Φράση 19η (Αισθάνομαι σταθερότητα)	2.61 (0.887)	2.29 (0.927)	38	1.781	0.083	61.500	0.090
Φράση 20η (Αισθάνομαι ευχάριστα)	3.05 (0.957)	2.66 (0.909)	38	2.431	0.020	59.000	0.022

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων όρων παρατηρείται σε 13 από τις 20 φράσεις, ενώ στις υπόλοιπες 7 δεν καταγράφεται σημαντική μεταβολή. Επιπλέον, σε 19 φράσεις οι μέσοι όροι ήταν υψηλότεροι πριν από τη διδακτική παρέμβαση, γεγονός που υποδηλώνει συνολική μείωση του καταστασιακού άγχους μετά την παρέμβαση.

Εξαίρεση αποτελεί η 18η φράση, όπου σημειώνεται οριακή αύξηση του μέσου όρου (από 1.97 σε 2.03). Συνολικά, τα δεδομένα καταδεικνύουν στατιστικώς σημαντική μείωση του καταστασιακού άγχους των μαθητών κατά τη συγγραφική δραστηριότητα μετά τη διδακτική παρέμβαση.

State-Trait Anxiety Inventory (Form Y2)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του STAI-Y2 που μετρά το ιδιοσυγκρασιακό άγχος των μαθητών τη στιγμή της συμπλήρωσης.

Πίνακας 3: Μέσος Όρος (Μ.Ο) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α) της τιμής του ιδιοσυγκρασιακού άγχους των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των Μέσων Όρων.

STAI Y2	**Πριν τη διδακτική παρέμβαση**	**Μετά τη διδακτική παρέμβαση**	**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας t-test**			**Wilcoxon**	
	ΜΟ (Τ.Α)	**ΜΟ (Τ.Α)**	**N**	**t**	**Sig(2-tailed) p**	**Test Statistic**	**Asymptotic Sig (2-sided)**
STAI Y2 ΠΟ	44.03 (10.055)	44.11 (12.121)	38	-0.82	0.935	345.500	0.844

STAI Y2 OE	40.48 (7.865)	40.76 (8.689)	21	-0.237	0.815	54.500	0.297

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις του ιδιοσυγκρασιακού άγχους των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου, όπως μετρήθηκε με το STAI-Y2, στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους. Και στις δύο ομάδες δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων όρων ($p > 0.05$).

Ειδικότερα, στην Πειραματική Ομάδα ο μέσος όρος μεταβλήθηκε οριακά από 44.03 (ΤΑ = 10.055) στην αρχή του έτους σε 44.11 (ΤΑ = 12.121) στο τέλος. Αντίστοιχα, στην Ομάδα Ελέγχου καταγράφηκε ελάχιστη μεταβολή από 40.48 (ΤΑ = 7.865) σε 40.76 (ΤΑ = 8.689). Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η διδακτική παρέμβαση δεν επηρέασε τα επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού άγχους των μαθητών.

Συνέντευξη

Μέσω της συνέντευξης διερευνήθηκε το άγχος γραφής, με έμφαση στις υποκειμενικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, στις αντιλήψεις τους για τη συγγραφική διαδικασία και στους παράγοντες που το ενισχύουν ή το μετριάζουν. Ακολουθούν οι απαντήσεις που δόθηκαν από την Πειραματική Ομάδα.

1η ερώτηση (πριν τη διδακτική παρέμβαση): Ποια στοιχεία σου προκαλούν άγχος κατά τη γραφή επιχειρηματολογικού κειμένου;

Ο κυριότερος παράγοντας άγχους που αναφέρθηκε ήταν η παραγωγή ιδεών (18 αναφορές), γεγονός που υποδηλώνει δυσκολία στο αρχικό στάδιο της συγγραφής. Ακολούθησε ο χρονικός περιορισμός (15 αναφορές), ιδιαίτερα σε εξεταστικά πλαίσια. Με μικρότερη συχνότητα αναφέρθηκαν η κατανόηση του θέματος (7 αναφορές), η διατύπωση των ιδεών και το όριο λέξεων (6 αναφορές έκαστο). Έξι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν βιώνουν άγχος κατά τη συγγραφή, ενώ λιγότερο συχνά καταγράφηκαν η ανησυχία για τον βαθμό (5 αναφορές) και ο φόβος λαθών (4 αναφορές).

2η ερώτηση (πριν τη διδακτική παρέμβαση): Κατά την αξιολόγηση του γραπτού σας, ποιο από τα παρακάτω σας προκαλεί άγχος: η κριτική του/της διδάσκοντα/-ουσας, η κριτική των συμμαθητών/-τριών ή η βαθμολογία;

Η ερώτηση σχετικά με την κριτική του καθηγητή, την κριτική των συμμαθητών και τη βαθμολογία ανέδειξε την αξιολόγηση ως κεντρικό παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις των συμμετεχόντων. Κυρίαρχο στοιχείο αναδείχθηκε ο βαθμός (23 αναφορές), γεγονός που δείχνει ότι η ποσοτική αξιολόγηση λειτουργεί ως βασικός δείκτης επιτυχίας. Ακολούθησε η κριτική του καθηγητή (16 αναφορές), επιβεβαιώνοντας τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως αξιολογικής αυθεντίας. Αντίθετα, η κριτική των συμμαθητών συγκέντρωσε λιγότερες αναφορές (8). Ωστόσο, 12 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα λάμβαναν υπόψη την κριτική των συμμαθητών, στοιχείο που καταδεικνύει θετική στάση απέναντι στην ομότιμη ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης.

1η ερώτηση (μετά τη διδακτική παρέμβαση): Σε σχέση με την αρχή του σχολικού έτους, έχεις αισθανθεί κάποια αλλαγή στο άγχος ή στην άνεση που νιώθεις κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου;

Από τους 38 συμμετέχοντες, οι 26 δήλωσαν μείωση του άγχους, γεγονός που υποδηλώνει θετική επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας. Δέκα συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν είχαν ούτε έχουν άγχος, ενώ μόνο δύο δήλωσαν ότι το επίπεδο άγχους παρέμεινε αμετάβλητο. Δεν καταγράφηκε καμία περίπτωση αύξησης του άγχους. Οι συμμετέχοντες που ανέφεραν μείωση του άγχους απέδωσαν την

αλλαγή κυρίως στη διδασκαλία τεχνικών γραφής (16 αναφορές). Ακολούθησε η σαφής γνώση των βημάτων της συγγραφικής διαδικασίας (8 αναφορές), η οποία φαίνεται να μειώνει την αβεβαιότητα. Επιπλέον, 5 συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη σιγουριά για το γραπτό τους, στοιχείο που συνδέεται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

2η ερώτηση (μετά τη διδακτική παρέμβαση): Κατά την αξιολόγηση του γραπτού σας, ποιο από τα παρακάτω σας προκαλεί άγχος: η κριτική του/της διδάσκοντα/-ουσας, η κριτική των συμμαθητών/-τριών ή η βαθμολογία;

Τα αποτελέσματα του posttest για τον παράγοντα που προκαλεί μεγαλύτερο άγχος παρουσιάζουν διαφοροποίηση σε σχέση με την αρχική μέτρηση. Ο βαθμός παραμένει ο κυριότερος αγχογόνος παράγοντας (13 αναφορές). Ακολουθεί η κριτική των συμμαθητών (12 αναφορές), ενώ η κριτική του καθηγητή συγκεντρώνει τις λιγότερες αναφορές (6). Η μειωμένη αγχογόνος επίδραση της ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό στο posttest μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη μεγαλύτερης εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τη διαδικασία αξιολόγησης ή ως αποτέλεσμα μιας πιο υποστηρικτικής πρακτικής ανατροφοδότησης. Παράλληλα, η αυξημένη έμφαση στην κριτική των συμμαθητών ενδέχεται να αποτυπώνει μετατόπιση προς μια πιο συνεργατική αντίληψη της συγγραφικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της κοινωνιογνωστικής προσέγγισης της γραφής.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι η διδακτική παρέμβαση είχε ουσιαστική και στατιστικώς σημαντική επίδραση στη μείωση του καταστασιακού άγχους των μαθητών κατά τη συγγραφική δραστηριότητα. Η σημαντική μείωση του μέσου όρου του καταστασιακού άγχους, όπως αυτή αποτυπώνεται στις μετρήσεις του STAI-Y1 πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, επιβεβαιώνει τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, όπου αναφέρεται ότι η οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης της γραφής μπορεί να λειτουργήσει αγχολυτικά, ενισχύοντας την αίσθηση ασφάλειας και ελέγχου των μαθητών απέναντι στη συγγραφική διαδικασία (Reeves, 1997· Bryce et al., 2023). Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε μεγάλο αριθμό επιμέρους φράσεων του εργαλείου ενισχύει περαιτέρω την αξιοπιστία του ευρήματος και υποδηλώνει συνολική βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών κατά τη συγγραφή.

Αντίθετα, τα επίπεδα του ιδιοσυγκρασιακού άγχους, όπως μετρήθηκαν με το STAI-Y2, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική μεταβολή ούτε στην Πειραματική Ομάδα ούτε στην Ομάδα Ελέγχου. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη διάκριση μεταξύ καταστασιακού και ιδιοσυγκρασιακού άγχους και υποδηλώνει ότι η διδακτική παρέμβαση επηρέασε κυρίως το άγχος που συνδέεται με τη συγκεκριμένη μαθησιακή δραστηριότητα της γραφής και όχι σταθερότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών.

Τα ποιοτικά δεδομένα συμπληρώνουν και ερμηνεύουν τα ποσοτικά ευρήματα, αναδεικνύοντας τους παράγοντες που συνδέονται με το άγχος γραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πριν από την παρέμβαση, οι μαθητές εντόπιζαν ως βασικές πηγές άγχους την παραγωγή ιδεών κάτι που αναφέρεται και στην έρευνα της Zhang (2011) και τον χρονικό περιορισμό, όπως επισημαίνεται και από τους Kusumaningputri et al. (2018), στοιχεία που συνδέονται με την αβεβαιότητα και την έλλειψη στρατηγικής οργάνωσης της συγγραφικής διαδικασίας. Μετά την παρέμβαση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε μείωση του άγχους, αποδίδοντάς τη κυρίως στη διδασκαλία τεχνικών γραφής, στη σαφή γνώση των σταδίων της συγγραφικής διαδικασίας και στην αυξημένη σιγουριά για το παραγόμενο γραπτό, παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Türkben, 2021· Bal et al., 2025).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούν στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου. Ο βαθμός παραμένει και μετά τη διδακτική παρέμβαση ο κυριότερος αγχογόνος παράγοντας, γεγονός που επιβεβαιώνει τη διαχρονική και ισχυρή επίδραση της ποσοτικής αξιολόγησης στο σχολικό άγχος. Παράλληλα, παρατηρείται μείωση της αγχογόνου επίδρασης της κριτικής του εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να αποδοθεί στην εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία αξιολόγησης και στην εφαρμογή μιας περισσότερο υποστηρικτικής και καθοδηγητικής πρακτικής ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Golda, 2017).

Η αύξηση του άγχους αναφορικά με την κριτική των συμμαθητών από 8 αναφορές πριν τη διδακτική παρέμβαση σε 12 μετά τη διδακτική παρέμβαση θεωρούμε ότι δεν συνιστά αντίφαση με τη βιβλιογραφία, αλλά υποδηλώνει μια ποιοτική μετατόπιση στη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών. Η ενεργός συμμετοχή τους σε διαδικασίες συνεργατικής γραφής και ετεροαξιολόγησης κατέστησε την ομότιμη κριτική πιο άμεση και ουσιαστική, ενισχύοντας το αίσθημα έκθεσης, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύοντας τη δυναμική της ομαδικής δράσης.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η στοχευμένη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών αυτορρύθμισης στη γραφή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μείωση του άγχους γραφής, κυρίως μέσω της συστηματοποίησης της συγγραφικής διαδικασίας, της σαφούς καθοδήγησης και ανατροφοδότησης και της ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω παιδαγωγικής υποστήριξης και σταδιακής εξοικείωσης των μαθητών με πρακτικές ομότιμης αξιολόγησης, ώστε αυτές να λειτουργήσουν μακροπρόθεσμα όχι μόνο ως γνωστικά, αλλά και ως συναισθηματικά ενδυναμωτικές πρακτικές.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε περιορισμένο δείγμα μαθητών και σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Επιπλέον, η παρέμβαση εφαρμόστηκε για ένα σχολικό έτος, χωρίς να διερευνηθεί η μακροπρόθεσμη επίδρασή της στη μείωση του άγχους γραφής.

Προεκτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν την εφαρμογή του μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας σε μεγαλύτερα και πιο ετερογενή δείγματα μαθητών και σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης τέτοιων παρεμβάσεων τόσο στο άγχος γραφής όσο και στην ποιότητα των παραγόμενων κειμένων.

Βιβλιογραφία

Ao, J. (2019). *An empirical study on the influence of peer scaffolding on the English writing anxiety of second-year high school students* (Master's thesis, Yunnan Normal University).

Bal, M., Uyumaz, G., & Maden, B. (2025). Examining the mediating role of metacognitive writing strategies in the relationship between self-regulated writing skills and writing anxiety among middle school students. *British Educational Research Journal*, 51(6), 2964 -2988 https://doi.org/10.1002/berj.4212

Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Gutenberg.

Bryce, J., Faheem, S., Ali, A., & Shina, A. (2023). Writing strategies used by secondary school students in the Maldives: A combination of EMI and L2 experiences. *Issues in Educational Research, 33*(4), 1308–1323 http://www.iier.org.au/iier33/bryce.pdf

Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals, 35*(5), 647–656. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x

Cobourne, K., & Shellenbarger, T. (2019). Taming the writing demons: Overcoming writing apprehension. *Nurse Author & Editor, 29*(1), 1–8. https://doi.org/10.1111/j.1750-4910.2019.tb00035.x

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Erlbaum.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion, 6*(6), 409–434. https://doi.org/10.1080/02699939208409696

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336–353. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336

Fountoulakis, K. N., Papadopoulou, M., Kleanthous, S., Papadopoulou, A., Bizeli, V., Nimatoudis, I., Iacovides, A., & Kaprinis, G. S. (2006). Reliability and psychometric properties of the Greek translation of the State-Trait Anxiety Inventory form Y: Preliminary data. *Annals of General Psychiatry, 5*, 2. https://doi.org/10.1186/1744-859X-5-2

Gaki, I., Vasilaki, E., & Spantidakis, I. (2023). Anxiety and the production of writing. In D. Katsarou (Ed.), *Developmental language disorders in childhood and adolescence* (pp. 298–305). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0644-4.ch022

Gao, L. (2023). The relationship between writing anxiety and writing strategies among Chinese college students. *Journal of Education and Educational Research, 4*(2), 130–134. https://doi.org/10.54097/jeer.v4i2.10840

Golda, T. L. (2017). Strategies for coping with writing anxiety: An experimental study. *The Journal for English Language and Literary Studies, 7*(1), 7. https://tjells.com/brbs/index.php/tjells/article/view/198

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Izwandi, A. A. (2025). Undergraduate students' perceptions of writing anxiety in English academic writing in Taiwan. *International Journal of Innovation and Education Research, 4*(1), 23–34. https://doi.org/10.33369/ijier.v3i2.41924

Jawas, U. (2019). Writing anxiety among Indonesian EFL students: Factors and strategies. *International Journal of Instruction, 12*(4), 733–746. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12447a

Kara, S., & Abdulrahman, S. A. (2022). The effects of product approach on language preparatory school students' writing score in an academic writing course. *Canadian Journal of Language and Literature Studies, 2*(4), 45–65. https://doi.org/10.53103/cjlls.v2i4.57

Karatsareas, P. (2022). Semistructured interviews. In R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research methods in language attitudes* (pp. 99–113). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108867788.010

Kurniasih, N. (2017). Writing anxiety in relation to high performing students' English compositions. *BRIGHT: Journal of English Language Teaching, Linguistics and Literature, 1*(1), 1–8. https://jurnal.stkippgritulungagung.ac.id/index.php/bright/article/view/243

Kusumaningputri, R., Ningsih, T. A., & Wisasongko. (2018). Second language writing anxiety of Indonesian EFL students. *Lingua Cultura, 12*(4), 357–362. https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4268

Μαυριδάκη, Κ., & Βασιλάκη, Ε. (2013). Η προσέγγιση της βιβλιοθεραπείας στην αντιμετώπιση του άγχους και της γνωστικής παρεμβολής. Στο Ι. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη (Επιμ.), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας: Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα*. Εκδόσεις Πεδίο.

Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal, 9*(3), 22–34.

Papi, M., & Khajavy, H. (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics, 43*, 127–139. https://doi.org/10.1017/S0267190523000028

Rahimi, M., & Fathi, J. (2022). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: A mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning, 35*(9), 2627–2674. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1787812

Reeves, L. V. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal, 86*(6), 38–45. http://www.jstor.org/stable/820367

Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the levels, types, and causes of writing anxiety among Iranian EFL students: A mixed method design. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 98*, 1545–1554. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.577

Sabti, A. A., Hassan, A. Y., Turki, H. Y., & Hummadi, A. S. (2024). A study of the causes and the effect of writing anxiety components on Iraqi EFL students' attitudes. *SAGE Open, 14*(4), 1–11. https://doi.org/10.1177/21582440241286392

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351–371.

Schweiker-Marra, K. E., & Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology, 21*(2), 99–114. https://doi.org/10.1080/02702710050084437

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.

Teng, M. F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching, 14*(5), 436–450. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1615493

Theocharopoulou, G., Spantidakis, I., Vasilaki, E., & Papadopoulou, S. (2026). Cognitive apprenticeship in secondary writing instruction: Fostering metacognition and self-regulation. *Studies in Linguistics and Literature, 10*(1), 65–94. https://doi.org/10.22158/sll.v10n1p65

Tsiriotakis, I. K., Vassilaki, E., Spantidakis, I., & Stavrou, N. A. M. (2017). The examination of the effects of writing strategy-based procedural facilitative environments on students' English foreign language writing anxiety levels. *Frontiers in Psychology*, 7, 2074 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02074

Türkben, T. (2021). The effect of self-regulated strategy education on the writing skills of middle school students. *International Journal of Education and Literacy Studies, 9*(2), 52–65. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.52

Wang, G., Wang, H., Sun, X., Wang, N., & Wang, L. (2023). Linguistic complexity in scientific writing: A large-scale diachronic study from 1821 to 1920. *Scientometrics, 128*(1), 441–460. https://doi.org/10.1007/s11192-022-04550-z

Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety* (Unpublished master's thesis). Kristianstad University, Sweden.

Zhang, C., & Zhang, W. (2022). The impact of academic procrastination on second language writing: The mediating role of L2 writing anxiety. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 851120. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851120

Ενεργητική και Επιτελεστική Μάθηση: Σχεδιασμός Διδακτικών Σεναρίων με Επίκεντρο τη Μαθητική Πρακτική και την αξιολόγηση ως μάθηση.

Καλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια , Παιδαγωγικό Ιωαννίνων
Διδάσκουσα Πολυγραμματισμών & Πολυτροπικότητας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει τα αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου δέκα διδακτικών σεναρίων που σχεδιάστηκαν από φοιτητές Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών στο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στόχος της μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στοιχεία ενεργητικής και επιτελεστικής μάθησης κατά τον σχεδιασμό διδασκαλιών βασισμένων στο μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2015· Zapata, Kalantzis & Cope, 2023). Η ανάλυση εστιάζει στις τέσσερις διαδικασίες μάθησης (εμπειρία, εννοιολόγηση, ανάλυση, εφαρμογή) και στον τρόπο που αυτές μετασχηματίζονται σε μαθητοκεντρικές πρακτικές που ενισχύουν την αυτενέργεια, τη συνεργατικότητα και την αναστοχαστική δράση.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν τη σημασία της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη δημιουργία νοημάτων και αξιοποιούν πολυτροπικά μέσα (κειμενικά, οπτικά, πειραματικά και ψηφιακά) για τη στήριξη διαφοροποιημένων μαθησιακών διαδρομών και οχι μόνο για την παρουσίαση περιεχομένου. Ωστόσο, η επιτελεστική διάσταση της μάθησης, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλο σχεδιαστών και αναστοχαστικών συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, εκδηλώνεται σε ποικίλους βαθμούς ωριμότητας. Η μελέτη συμβάλλει στη συζήτηση για τον ρόλο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ως πεδίου καλλιέργειας μετασχηματιστικών παιδαγωγικών πρακτικών που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, και της αξιολόγησης ως μάθηση, και προωθούν τον επιστημονικό γραμματισμό και την κριτική συμμετοχή των μαθητών στις σύγχρονες τάξεις των Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών

Λέξεις Κλειδιά: ενεργητική μάθηση, επιτελεστική μάθηση, πολυγραμματισμοί, διδακτικά σενάρια, φοιτητές Θετικών Επιστημών, επιστημονικός γραμματισμός, αναστοχαστική διδασκαλία, αξιολόγηση ως μάθηση

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην υποχρεωτική εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπη με ένα διπλό παιδαγωγικό διακύβευμα: από τη μία πλευρά, την ανάγκη ενίσχυσης μορφών μάθησης που καλλιεργούν επιστημική κατανόηση, συνεργατική διερεύνηση και ενεργή συμμετοχή των μαθητών· και από την άλλη, την αναδιαμόρφωση των μαθησιακών πρακτικών σε ένα περιβάλλον όπου τα ψηφιακά εργαλεία και η τεχνητή νοημοσύνη μεταβάλλουν τις διαθέσιμες μορφές πρόσβασης, επεξεργασίας και αναπαράστασης της γνώσης (Cope & Kalantzis, 2015· Katsampoxaki-Hodgetts, 2025α). Επιστημική κατανόηση νοείται εδώ όχι ως απομνημόνευση εννοιολογικών ορισμών, αλλά ως ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν στις πρακτικές παραγωγής, ερμηνείας και τεκμηρίωσης της γνώσης, να συνδέουν αναπαραστάσεις με επιχειρήματα και αποδείξεις, και να αναγνωρίζουν τον κοινωνικό και διαδικαστικό χαρακτήρα των επιστημονικών ισχυρισμών. Σε αυτό το εξελισσόμενο πλαίσιο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία

η μελέτη διδακτικών προσεγγίσεων που μετατοπίζουν το κέντρο βάρους από την αναπαραγωγή περιεχομένου προς επιτελεστικές διαδικασίες μάθησης, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη νοηματοδότηση, στη λήψη αποφάσεων και στον αναστοχασμό της μαθησιακής τους δράσης (Kalantzis & Cope, 2020· Zapata, Kalantzis & Cope, 2023).

Παρά τη θεωρητική τεκμηρίωση υπέρ των πολυγραμματισμών στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών και μαθηματικών (Katsampoxaki-Hodgetts & Emvalotis, 2026), η υφιστάμενη έρευνα παραμένει περιορισμένη ως προς τη συστηματική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι επιτελεστικές διαδικασίες γνώσης ενεργοποιούνται στον διδακτικό σχεδιασμό, ιδίως σε μαθησιακά περιβάλλοντα που συνδυάζουν πολυτροπική αλληλεπίδραση, συνεργατική επίλυση προβλήματος και παιγνιώδη δομή δραστηριοτήτων. Ελάχιστες εμπειρικές μελέτες εξετάζουν τις διαδικασίες βιωμένης εμπειρίας (βιώνοντας το νέο και φέροντας το παλιό βίωμα στην τάξη), εννοιολόγησης, κριτικής ανάλυσης και κατάλληλης ή δημιουργικής εφαρμογής μέσα από ρητό αναλυτικό πρίσμα, σε συνάφεια με την αξιολόγηση ως μάθηση και με τρόπο που να αποτυπώνει πώς οι μαθητές διαπραγματεύονται τη γνώση σε πραγματικά διδακτικά σενάρια (Cope & Kalantzis, 2015· Katsampoxaki-Hodgetts, 2025α).

Το ερευνητικό κενό καθίσταται ακόμη πιο έντονο στην τρέχουσα εκπαιδευτική συγκυρία, όπου η τεχνητή νοημοσύνη λειτουργεί ταυτόχρονα ως γνωστικός πόρος και παιδαγωγική πρόκληση: ενώ μπορεί να υποστηρίξει τη διαφοροποίηση, την αναπαράσταση αφηρημένων εννοιών και την πρόσβαση σε νέα είδη κειμενικότητας, δημιουργεί ταυτόχρονα τον κίνδυνο μετατόπισης της μαθησιακής δραστηριότητας προς παθητικές πρακτικές κατανάλωσης έτοιμου περιεχομένου, εάν δεν πλαισιώνεται από συμμετοχικές και κριτικές μορφές μάθησης (Katsampoxaki-Hodgetts, 2025β· Zapata, Kalantzis & Cope, 2023). Σε αυτό το πεδίο, η ανάγκη δεν αφορά απλώς την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, αλλά τον επαναπροσδιορισμό της μαθησιακής πράξης με όρους επιστημικής εμπλοκής και αναστοχασμού.

Η παρούσα μελέτη απαντά σε αυτό το κενό, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι πολυγραμματισμοί και οι επιτελεστικές διαδικασίες γνώσης αναδύονται στον διδακτικό σχεδιασμό μέσα από παιγνιώδη σενάρια μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες. Η ανάλυση οργανώνεται με βάση ένα σύνολο δεσμευμένων (deductive) κωδικών που αντιστοιχούν στις διαδικασίες εμπειρίας, εννοιολόγησης, ανάλυσης και εφαρμογής, καθώς και στις πρακτικές αξιολόγησης ως μάθησης. Η επιλογή αυτού του αναλυτικού πλαισίου δεν αποσκοπεί απλώς στην κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων που περιγράφονται στα σενάρια, αλλά στη συστηματική χαρτογράφηση των μορφών με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν τις θεωρητικές αρχές της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η ερμηνευτική αποτύπωση τόσο της λογικής που διέπει τον διδακτικό σχεδιασμό όσο και του βαθμού στον οποίο οι διαδικασίες γνώσης ενεργοποιούνται ως μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν την ενεργή συμμετοχή και τον αναστοχασμό των μαθητών (Cope & Kalantzis, 2015· Katsampoxaki-Hodgetts & Emvalotis, 2026). Μέσα από αυτή τη στοχευμένη αναλυτική εστίαση, η μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση για το πώς ο διδακτικός σχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μετασχηματισμού της μαθησιακής εμπειρίας στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, ενισχύοντας μορφές επιτελεστικής, κριτικής και νοηματοδοτημένης μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες. Με βάση τα παραπάνω, η μελέτη εξετάζει το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Πώς αναδύονται και πώς ενεργοποιούνται οι επιτελεστικές διαδικασίες γνώσης της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού (εμπειρία (του νέου και του παλιού), εννοιολόγηση (μέσω θεωρίας και ταξινόμησης), ανάλυση (κατάλληλη και κριτική) και εφαρμογή (κατάλληλη και δημιουργική), καθώς και οι πρακτικές αξιολόγησης ως μάθηση, στα διδακτικά σενάρια φοιτητών φυσικών και θετικών επιστημών που εκπαιδευονται για να διδάξουν και να αξιολογήσουν Φυσικές Επιστήμες;

Βιβλιογραφική επισκόπηση

1. Πολυγραμματισμοί, Μάθηση μέσω Σχεδιασμού και κριτικός επιστημονικός γραμματισμός

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αντιμετωπίζει τη μάθηση ως διαδικασία σχεδιασμού νοημάτων: οι μαθητές/τριες δεν λαμβάνουν παθητικά έτοιμες πληροφορίες, αλλά συνθέτουν, τροποποιούν και ξαναδουλεύουν ιδέες σε περιβάλλοντα όπου συνυπάρχουν κείμενο, εικόνα, διάγραμμα, βίντεο, πείραμα και ψηφιακή προσομοίωση (Cope & Kalantzis, 2015· Katsampoxaki-Hodgetts, Cope & Kalantzis, 2024). Στο πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών, ο επιστημονικός γραμματισμός με επιστημικό χαρακτήρα συνδέεται με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε πρακτικές «μικρών επιστημόνων»: διατύπωση ερωτημάτων, πειραματισμός, ερμηνεία δεδομένων, επιχειρηματολογία, σύνδεση με κοινωνικά ζητήματα (Katsampoxaki-Hodgetts & Emvalotis, 2026).

Το μοντέλο της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού οργανώνει αυτές τις πρακτικές σε τέσσερις τύπους διαδικασιών:

Εμπειρία / Βίωμα (του νέου και του ήδη γνωστού): επαφή με φαινόμενα (πείραμα, προσομοίωση, αφήγηση) και σύνδεσή τους με προηγούμενες εμπειρίες.

Εννοιολόγηση (μέσω ταξινόμησης και θεωρίας): ονομασία, ταξινόμηση, διατύπωση κανόνων και σχέσεων.

Ανάλυση (λειτουργική και κριτική): σύγκριση, αιτιολόγηση, εντοπισμός αντιφάσεων, επανεξέταση υποθέσεων.

Εφαρμογή (κατάλληλη και δημιουργική): αξιοποίηση της γνώσης για επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και σχεδιασμό νέων λύσεων με κοινωνικό ή προσωπικό νόημα (Cope & Kalantzis, 2015· Kalantzis & Cope, 2020).

Στα σενάρια escape room που εξετάζονται, οι διαδικασίες αυτές δεν εμφανίζονται ως «στάδια ενός φύλλου εργασίας», αλλά ως πράξεις μέσα στο παιχνίδι: η είσοδος σε ένα μυστικό εργαστήριο, η χρήση εξισώσεων ως κλειδιών για κωδικούς, η ερμηνεία ενός γραφήματος ή μιας προσομοίωσης για να ανοίξει η επόμενη κλειδαριά. Για τον/την εκπαιδευτικό Δημοτικού, η οπτική αυτή λειτουργεί ως πρακτικός φακός: κάθε σταθμός μπορεί να σχεδιαστεί με στόχο να ενεργοποιεί μία ή περισσότερες δεργασίες γνώσης (όχι μόνο γνωστικές διεργασίες) και να δίνει χώρο σε διαφορετικούς μαθητές/τριες να συμμετέχουν.

2. Μάθηση μέσω παιχνιδιού, gamification και escape rooms

Η μάθηση μέσω παιχνιδιού (game-based learning) περιλαμβάνει δραστηριότητες που επιστρατεύουν στοιχεία παιχνιδιού όπως στόχοι, προκλήσεις, κανόνες, ανατροφοδότηση, για να υποστηρίξουν τη μάθηση (Ciuchita et al., 2023). Το gamification αφορά τη χρήση μηχανισμών παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη πλαίσια, ώστε τα άτομα ή οι ομάδες να ολοκληρώνουν αποστολές βασισμένες σε διαθέσιμες πληροφορίες και στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (Clarke et al., 2017).

Σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα escape rooms μπορούν να λειτουργήσουν ως ιδιαίτερα αποτελεσματική εκδοχή game-based learning, ενισχύοντας τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, το κίνητρο και την επιμονή σε απαιτητικές γνωστικές εργασίες (Fotaris & Mastoras, 2019· Veldkamp et al., 2020· Makri et al., 2021). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ψηφιακά και υβριδικά escape rooms έχουν συνδεθεί με βελτιωμένες επιδόσεις, αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα των Φυσικών Επιστημών και ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος (Huang, Kuo & Chen, 2020).

Ένα βασικό παιδαγωγικό ζητούμενο είναι τα escape rooms να μην αντιμετωπίζονται ως «θεαματικές» δραστηριότητες αποσπασμένες από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά να ευθυγραμμίζονται με σαφείς μαθησιακούς στόχους, να οργανώνουν τη γνώση σε νόημαφόρες αποστολές και να ενσωματώνουν αξιολόγηση και ανατροφοδότηση (Nicholson, 2015· Willis, 2020). Από τη σκοπιά της τάξης, αυτό σημαίνει ότι ακόμη και πολύ απλά μέσα (ποτήρια, υγρά, καθημερινά υλικά, καρτέλες, σύντομα βίντεο, Google Forms, QR codes) αρκούν για να στηθεί ένα escape room, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός έχει ξεκάθαρο ποια έννοια ή δεξιότητα θέλει να αναδείξει σε κάθε σταθμό.

3. Διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση μέσα σε ένα escape room

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζει στην υποστήριξη της μάθησης όσο αυτή εξελίσσεται, και όχι στην τελική αποτίμηση της επίδοσης (Black & Wiliam, 2009). Στα escape rooms, η λογική αυτή ενσωματώνεται φυσικά: κάθε απόπειρα λύσης ενός γρίφου είναι ευκαιρία για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ανατροφοδότηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν είναι συγκεκριμένη, κατανοητή, προσανατολισμένη στη δράση και βοηθά τους μαθητές/τριες να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους (Hattie & Timperley, 2007· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Σε ένα escape room, αυτή η ανατροφοδότηση μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές:

ένα Google Form που δίνει hint όταν ο κωδικός είναι λανθασμένος,

μια ερώτηση του/της εκπαιδευτικού που βοηθά την ομάδα να ξαναδεί τα δεδομένα,

μια σύντομη παύση για να σκεφτούν οι ομάδες τι έχουν δοκιμάσει και τι όχι.

Στο παράδειγμα του Καθηγητή Χημόνιου, τα hints που συνδέονται με τις έννοιες («Σκέψου ποιο υλικό χαράσσει ποιο») λειτουργούν ως μικρά ελατήρια μεταγνώσης: οι μαθητές/τριες στρέφουν ξανά την προσοχή τους στο φαινόμενο και όχι απλώς στον αριθμητικό κωδικό. Για τους/τις εκπαιδευτικούς, η πρόκληση είναι να σχεδιάσουν τέτοιου τύπου ανατροφοδότηση ώστε το λάθος να γίνεται αφετηρία νέας προσπάθειας και όχι αφορμή απογοήτευσης.

Παράλληλα, τα escape rooms δημιουργούν συνθήκες για ενσωματωμένη αξιολόγηση ως μάθηση, καθώς η πρόοδος μέσα στο σενάριο λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, ενώ η συνεργατική επίλυση και ο διάλογος οδηγούν σε μεταγνωστική επίγνωση και κριτική επανεξέταση στρατηγικών (Katsampoxaki-Hodgetts, 2025· Katsampoxaki-Hodgetts & Emvalotis, 2026). Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση παύει να αποτελεί εξωτερική διαδικασία ελέγχου και μετατρέπεται σε οργανικό στοιχείο της μαθησιακής εμπειρίας, στενά συνδεδεμένο με τις επιτελεστικές διαδικασίες νοηματοδότησης (Cope & Kalantzis, 2015· Kalantzis & Cope, 2020).

Συνοψίζοντας, ο σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων όπως τα Εκπαιδευτικά Δωμάτια Απόδρασης με βάση την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών και την Μάθηση μέσω Σχεδιασμού σε αυτήν την εισήγηση δεν λειτουργεί ως «εναλλακτική δραστηριότητα» (Kinio et al., 2019) αλλά ως συνεκτικό παιδαγωγικό πλαίσιο που επανατοποθετεί το σχολικό εγχειρίδιο ή τον ρόλο του δασκάλου ως έναν πόρο ανάμεσα σε άλλους και ενισχύει μορφές επιστημικής κατανόησης, συνεργατικής διερεύνησης και αναστοχαστικής συμμετοχής των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες και Μαθηματικών (Katsampoxaki-Hodgetts, 2025· Katsampoxaki-Hodgetts & Emvalotis, 2026).

Μεθοδολογία

Η μελέτη ακολούθησε προσέγγιση ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2018), με σκοπό να διερευνηθεί πώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μετατρέπουν τις θεωρητικές αρχές των πολυγραμματισμών σε συγκεκριμένες επιλογές διδακτικού σχεδιασμού σε escape rooms (Cope &

Kalantzis, 2015). Ο συνολικός ερευνητικός σχεδιασμός εντάσσεται εννοιολογικά στο πλαίσιο της Design-Based Research (DBR), όπου ο διδακτικός σχεδιασμός αντιμετωπίζεται ως δυναμική διαδικασία συν-σχεδιασμού, εφαρμογής, αναστοχασμού και επανασχεδιασμού σε αυθεντικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα (Philippakos, Howell & Pellegrino, 2021).

Τα σενάρια του δείγματος δεν θεωρήθηκαν «τελικά προϊόντα», αλλά στιγμιότυπα μιας ευρύτερης πορείας επαγγελματικής μάθησης των φοιτητών/τριών. Στο πανεπιστημιακό εργαστήριο όπου εκπονήθηκαν, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σχεδιάσουν, να παρουσιάσουν και να αναθεωρήσουν τα σενάριά τους, αξιοποιώντας ανατροφοδότηση από τον/την διδάσκοντα/ουσα και τους συμφοιτητές/τριές τους. Αυτή η κυκλική λογική συνάδει με τη DBR, στην οποία η θεωρία και η πράξη συγκροτούνται αμοιβαία: ο σχεδιασμός εμπνέεται από το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά ταυτόχρονα το εμπλουτίζει (Philippakos et al., 2021· Katsampoxaki-Hodgetts, 2025a).

Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από δέκα ολοκληρωμένα διδακτικά σενάρια escape room που εκπονήθηκαν στο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Πανεπιστημίου Κρήτης από φοιτητές/τριες Θετικών Επιστημών. Τα σενάρια σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο μαθήματος που εστίαζε στη διδακτική των πολυγραμματισμών, στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και στην καλλιέργεια ενεργητικών, επιτελεστικών μορφών μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες (Katsampoxaki-Hodgetts, Cope & Kalantzis, 2024).

Κάθε σενάριο περιλάμβανε:

περιγραφή της ιστορίας και της αποστολής,

σαφώς διατυπωμένους μαθησιακούς στόχους,

ανάλυση σταθμών-γρίφων και των πολυτροπικών μέσων που χρησιμοποιούνταν (κείμενα, εικόνες, πειράματα, προσομοιώσεις, φύλλα εργασίας, ψηφιακά εργαλεία),

οργάνωση των ομάδων και μορφές συνεργατικής εργασίας,

δραστηριότητες αναστοχασμού και αξιολόγησης ως μάθηση.

Τα σενάρια αξιοποιήθηκαν εδώ ως «παράθυρα» στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την επιτελεστική μάθηση, τον επιστημονικό γραμματισμό και την αξιολόγηση στο πλαίσιο ενός παιγνιώδους, αλλά παιδαγωγικά στοχευμένου, περιβάλλοντος.

Η ανάλυση οργανώθηκε μέσα από ένα συνδυαστικό (deductive–inductive) πλαίσιο κωδικοποίησης. Στο παραγωγικό (deductive) μέρος, οι κατηγορίες κωδικοποίησης αντλήθηκαν από τις διαδικασίες της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού – Εμπειρία, Εννοιολόγηση, Ανάλυση, Εφαρμογή – καθώς και από το πλαίσιο της αξιολόγησης ως μάθηση και του αναστοχασμού (Cope & Kalantzis, 2015· Katsampoxaki-Hodgetts, 2025a). Οι διαδικασίες δεν αναζητήθηκαν ως τυπικές «φάσεις» ενός σεναρίου, αλλά ως επιτελεστικές πράξεις: στιγμές όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν, να ονομάσουν, να αιτιολογήσουν, να πάρουν θέση, να εφαρμόσουν.

Παράλληλα, κωδικοποιήθηκαν:

οι μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης,

οι ρητές και άρρητες προσκλήσεις σε αναστοχασμό,

οι τρόποι με τους οποίους η συνεργασία οργανώνεται ως μέρος της μαθησιακής εμπειρίας.

Στο επαγωγικό (inductive) μέρος, καταγράφηκαν μοτίβα που δεν προέκυπταν άμεσα από το θεωρητικό πλαίσιο, όπως οι τρόποι με τους οποίους οι φοιτητές διαχειρίζονταν την ένταση «παιχνίδι–ύλη», τα επίπεδα πολυπλοκότητας των γρίφων, ή η χρήση μεταφορών και αφηγηματικών τεχνικών για να υποστηριχθεί η εμπλοκή των μαθητών/τριών.

Η διαδικασία ανάλυσης περιλάμβανε πολλαπλές αναγνώσεις των σεναρίων, διαδοχικούς κύκλους κωδικοποίησης και συγκριτικής ερμηνείας, με έμφαση στη συνοχή του διδακτικού σχεδιασμού και στη θέση του/της μαθητή/τριας μέσα στη ροή των δραστηριοτήτων (Kalantzis & Cope, 2020· Katsampoxaki-Hodgetts & Emvalotis, 2026).

Η χρήση των σεναρίων για ερευνητικούς σκοπούς έγινε μετά από ενήμερη, γραπτή συγκατάθεση των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία, η μη ταυτοποίηση προσώπων ή σχολείων, καθώς και η αξιοποίηση του υλικού αποκλειστικά για ερευνητική και ακαδημαϊκή χρήση, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της ΕΗΔΕ.

Αποτελέσματα.

Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών κωδικοποίησης στα δέκα σενάρια. Η εικόνα που προκύπτει είναι ένα πλέγμα έντονης επιτελεστικής δραστηριότητας, όπου όλες οι διαδικασίες γνώσης της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού είναι παρούσες, αν και με διαφορετικό βάθος και ωριμότητα.

Πίνακας 1: Ανάλυση σχεδιασμού δέκα διδακτικών σεναρίων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών για την δημιουργία Δωματίων Απόδρασης (Escape rooms) με βάση την Παιδαγωγική προσεγγιση των Πολυγραμματισμών και τις Διεργασίες Γνώσης Μάθηση μέσω Σχεδιασμού.

Κωδικοί	*Σενάρια n(%)*	*Ενδεικτική αναφορά στα σενάρια*
Εμπειρία του νέου (Experiencing-the-new)	*10 (100%)*	*Η τάξη μετατρέπεται σε μυστικό εργαστήριο γεμάτο γρίφους, κωδικούς και μυστικά. | Οι μαθητές βρίσκονται 'παγιδευμένοι' μέσα σε ένα κύτταρο που έχει υποστεί βλάβη. | Βρισκόμαστε στο έτος 2300… οι μαθητές αποτελούν ομάδα μεγάλων επιστημόνων που προσπαθεί να σώσει το τελευταίο λουλούδι.*
Εμπειρία του ήδη γνωστού (Experiencing-the-known)	*9 (90%)*	*Το παιχνίδι αυτό απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου ως ανακεφαλαίωση όλης της ύλης. | Οι γρίφοι λειτουργούν ως επανάληψη βασικών χημικών εννοιών. | Οι μαθητές χρησιμοποιούν γνώσεις από προηγούμενα μαθήματα για να λύσουν τα προβλήματα.*
Εννοιολόγηση μέσω ταξινόμησης (Conceptualising-by-classification)	*10 (100%)*	*Να αναγνωρίζουν τα βασικά οργανίδια του κυττάρου και να τα αντιστοιχίζουν με τις λειτουργίες τους. | Οι μαθητές ταξινομούν τα μείγματα και τις καθαρές ουσίες. | Να ξεχωρίζουν τα κληρονομικά από τα επίκτητα χαρακτηριστικά.*
Εννοιολόγηση μέσω θεωρίας	*10 (100%)*	*Οι μαθητές εφαρμόζουν το Πυθαγόρειο θεώρημα και το θεώρημα του Θαλή για την επίλυση των γρίφων. | Κατανόηση της διαδικασίας κληρονομικότητας μέσα από παραδείγματα. | Εξισορρόπηση χημικής εξίσωσης με βάση τη διατήρηση της μάζας.*
Ανάλυση κατάλληλη / λειτουργική	*10 (100%)*	*Οι μαθητές αιτιολογούν τις απαντήσεις τους και επιλέγουν τις σωστές δηλώσεις. | Ελέγχουν αν οι γραμμές σχηματίζουν τρίγωνο και αν τηρούνται οι αναλογίες. | Κάθε αποτέλεσμα αντιστοιχεί σε ένα ψηφίο του κωδικού απόδρασης.*
Κριτική αναλυση	*9 (90%)*	*Οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στη μαθησιακή τους πορεία. | Ο τροχός του αναστοχασμού ενεργοποιεί την κριτική ανάλυση της εμπειρίας. | Οι μαθητές εντοπίζουν κενά κατανόησης και τα συζητούν με την ομάδα.*

Κατάλληλη εφαρμογή	*10 (100%)*	*Οι συντελεστές της εξίσωσης αποτελούν τον κωδικό της κλειδαριάς. | Οι μαθητές τοποθετούν τους αριθμούς στη σωστή θέση στον άξονα. | Η σωστή σειρά της διαδρομής της πρωτεΐνης αποκαλύπτει τον τελικό κωδικό.*
Δημιουργική εφαρμογή	*8 (80%)*	*Οι μαθητές εφαρμόζουν γνώσεις από προηγούμενες ενότητες σε νέα προβλήματα. | Το λάθος λειτουργεί ως ευκαιρία μάθησης και επαναπροσέγγισης της λύσης. | Οι μαθητές προτείνουν εναλλακτικές στρατηγικές επίλυσης.*
Αναστοχασμός κατά τη δράση (Αξιολόγηση ως μάθηση)	*9 (90%)*	*Η ανατροφοδότηση έρχεται ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. | Κάθε σωστή λύση ξεκλειδώνει το επόμενο στάδιο. | Οι μαθητές βλέπουν άμεσα αν η απάντηση είναι σωστή ή χρειάζεται επανεξέταση.*
Αναστοχασμός για την δράση (αξιολόγηση)	*9 (90%)*	*Στο τέλος γίνεται ανατροφοδότηση, οι μαθητές μοιράζονται τι έμαθαν και πού δυσκολεύτηκαν. | Γραπτές απαντήσεις και συζήτηση αναστοχασμού. | Οι μαθητές αξιολογούν τη συνεργασία και τον ρόλο τους στην ομάδα.*

Εμπειρία του νέου και του ήδη γνωστού

Σε όλα τα σενάρια, η είσοδος στη δραστηριότητα γίνεται μέσα από μια αφηγηματική και βιωματική είσοδο: η τάξη μετατρέπεται σε μυστικό εργαστήριο, σε κύτταρο που έχει υποστεί βλάβη, σε διαστημόπλοιο ή σε αποστολή διάσωσης στο μέλλον. Μέσα από σύντομα κείμενα, βίντεο ή προφορική αφήγηση, οι μαθητές/τριες καλούνται να υιοθετήσουν ρόλους και να νιώσουν ότι η γνώση που θα χρειαστούν «ανήκει» στην ιστορία. Στα περισσότερα σενάρια, η νέα εμπειρία συνδέεται ρητά με προηγούμενη γνώση: το escape room παρουσιάζεται ως επανάληψη ή ανακεφαλαίωση ενότητας, και οι γρίφοι απαιτούν την ενεργοποίηση εννοιών που έχουν ήδη διδαχθεί. Έτσι, η Εμπειρία του ήδη γνωστού αποκτά λειτουργικό ρόλο, καθώς η ανάκληση προηγούμενων γνώσεων γίνεται προϋπόθεση για την πρόοδο στο παιχνίδι.

Εννοιολόγηση μέσω ταξινόμησης και θεωρίας

Η εννοιολόγηση εμφανίζεται με δύο συμπληρωματικές μορφές. Πρώτον, όλοι οι σχεδιασμοί περιλαμβάνουν δραστηριότητες ταξινόμησης και ονοματοδοσίας: αναγνώριση οργανιδίων, διάκριση κληρονομικών–επίκτητων χαρακτηριστικών, ταξινόμηση μειγμάτων και καθαρών ουσιών κ.ά. Εδώ, η κατηγοριοποίηση δεν είναι απλή «άσκηση», αλλά συνδέεται με την αποκάλυψη ενός κωδικού ή την άνοιξη μιας κλειδαριάς· επομένως η έννοια αποκτά άμεση πρακτική σημασία. Δεύτερον, η θεωρητική γνώση χρησιμοποιείται ως εργαλείο δράσης: σε πολλά σενάρια, οι μαθητές/τριες πρέπει να εφαρμόσουν το Πυθαγόρειο θεώρημα, το θεώρημα του Θαλή ή την αρχή διατήρησης της μάζας, ώστε να βρουν την απαιτούμενη τιμή ή σχέση. Η θεωρία, έτσι, παύει να είναι αποκομμένη αναφορά και γίνεται «κλειδί» σε μια πραγματική, έστω και παιγνιώδη, αποστολή.

Ανάλυση λειτουργική και κριτική

Σε όλα τα σενάρια, η λειτουργική ανάλυση είναι εμφανής: οι μαθητές/τριες καλούνται να αιτιολογήσουν επιλογές, να επιλέξουν σωστές δηλώσεις, να ελέγξουν αν ένα αποτέλεσμα «στέκει» και να το συνδέσουν με την επόμενη κίνηση στο παιχνίδι. Ο συσχετισμός κάθε σωστής απάντησης με στοιχείο του κωδικού ενισχύει τη συνείδηση ότι η σκέψη έχει συνέπειες στην εξέλιξη της αποστολής. Η κριτική ανάλυση εμφανίζεται ιδιαίτερα στις φάσεις αναστοχασμού, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται σύμφωνα με τα σενάρια να εντοπίσουν σφάλματα κατανόησης, να συζητήσουν δυσκολίες και να επανεξετάσουν τις στρατηγικές που ακολούθησαν. Αν και αυτή η διάσταση δεν είναι εξίσου ανεπτυγμένη σε όλα τα σενάρια, αποτελεί σαφή τάση προς την κατεύθυνση της κριτικής επιστημικής εμπλοκής.

Εφαρμογή κατάλληλη και δημιουργική

Η κατάλληλη εφαρμογή της γνώσης αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό: οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν υπολογισμούς, μοντέλα και κανόνες για να παραγάγουν αριθμούς, να τοποθετήσουν σημεία σε άξονες, να επιλέξουν διαδρομές ή να συμπληρώσουν πίνακες, με άμεση συνέπεια στην εξέλιξη του παιχνιδιού.

Η δημιουργική εφαρμογή, η μεταφορά γνώσης σε νέο πλαίσιο, η πρόταση εναλλακτικών στρατηγικών, ο επανασχεδιασμός στοιχείων, εμφανίζεται σε μικρότερο αριθμό σεναρίων. Εκεί όπου υπάρχει, οι μαθητές/τριες καλούνται, για παράδειγμα, να φτιάξουν δικό τους γρίφο, να προτείνουν άλλο πείραμα ή να επεκτείνουν τη βασική ιστορία. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι, ενώ η επιτελεστική διάσταση είναι ισχυρή, υπάρχει ακόμη περιθώριο ενίσχυσης των δημιουργικών και κριτικών μεταφορών της γνώσης.

Αξιολόγηση ως μάθηση: αναστοχασμός κατά και μετά τη δράση

Σχεδόν όλα τα σενάρια περιλαμβάνουν μηχανισμούς ενσωματωμένης ανατροφοδότησης: σωστοί/λανθασμένοι κωδικοί, μικρά hints, ορατή πρόοδος ή «πάγωμα» του παιχνιδιού. Ο αναστοχασμός, επομένως, δεν εμφανίζεται μόνο στο τέλος, αλλά συχνά «μέσα στη δράση», όταν οι ομάδες συζητούν τι δεν λειτούργησε και τι χρειάζεται να αλλάξουν. Παράλληλα, τα περισσότερα σενάρια προβλέπουν τελική φάση συλλογικού αναστοχασμού, με γραπτές ή προφορικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφράσουν τι έμαθαν, πού δυσκολεύτηκαν και πώς βίωσαν τη συνεργασία. Σε αυτό το σημείο, η αξιολόγηση αποκτά χαρακτήρα κοινωνικής, συμμετοχικής διεργασίας, εναρμονισμένης με τη λογική της αξιολόγησης ως μάθηση (Black & Wiliam, 2009· Katsampoxaki-Hodgetts, 2025a).

Συμπεράσματα: τι σημαίνουν όλα αυτά για τον/την εκπαιδευτικό που σχεδιάζει escape rooms;

Αν κρατήσουμε μια συνολική εικόνα από τα δέκα σενάρια, είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα escape rooms όχι απλώς ως «παιχνίδια τάξης», αλλά ως πλαίσιο ενεργητικής, επιτελεστικής μάθησης. Η αφηγηματική δομή, οι σταθμοί-γρίφοι, η συνεργατική εργασία και οι κωδικοί συνδέονται συστηματικά με το περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών, σε συμφωνία με τα διεθνή ευρήματα για τον παιδαγωγικό ρόλο των escape rooms (Fotaris & Mastoras, 2019· Veldkamp et al., 2020· Makri et al., 2021). Σε σχέση με τις διαδικασίες γνώσης της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού, τα σενάρια δείχνουν ότι:

η Εμπειρία (νέου και ήδη γνωστού) καλλιεργείται μέσα από αφηγήσεις και πλαισιώσεις που μετατρέπουν την τάξη σε χώρο αποστολής,

η Εννοιολόγηση συνδέεται με ταξινομήσεις, αντιστοιχίσεις και εφαρμογή θεωρητικών σχέσεων, οι οποίες δεν μένουν σε αφηρημένο επίπεδο, αλλά γίνονται «κλειδιά» του παιχνιδιού,

η Ανάλυση αναδύεται τόσο μέσα στη δράση όσο και σε φάσεις αναστοχασμού,

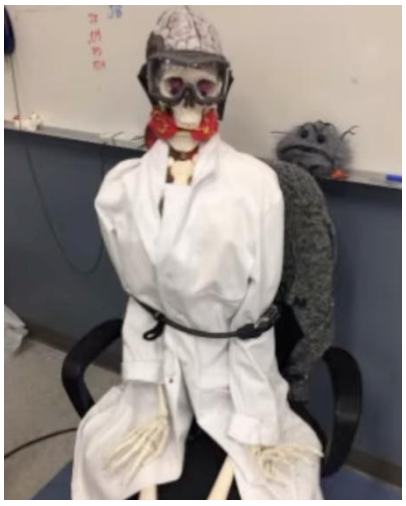
η Εφαρμογή είναι κυρίως λειτουργική, με σημαντικές αλλά άνισες προσπάθειες για δημιουργική μεταφορά.

Τα ευρήματα αυτά συντονίζονται με μελέτες που υπογραμμίζουν ότι τα escape rooms μπορούν να υποστηρίξουν υψηλά επίπεδα γνωστικής εμπλοκής, εφόσον ο σχεδιασμός τους υπακούει σε σαφείς παιδαγωγικές αρχές και όχι μόνο σε λογική εντυπωσιασμού (Clarke et al., 2017· Papaiōannou, 2024· Huang et al., 2020· Makri et al., 2021). Για τον/την εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας, η μελέτη προσφέρει έναν πρακτικό «χάρτη» σχεδιασμού:

Ένα escape room γίνεται παιδαγωγικά ουσιαστικό όταν ξεκινά από το νόημα και τους μαθησιακούς στόχους, και όχι από τους γρίφους. Αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από την παρούσα ανάλυση όσο και από διεθνείς οδηγούς σχεδιασμού εκπαιδευτικών escape rooms (Nicholson, 2015· Willis, 2020).

Η ιστορία δεν είναι διακοσμητικό στοιχείο, αλλά τρόπος να δοθεί λόγος ύπαρξης στις έννοιες. Ένα μυστικό εργαστήριο, ένας πλανήτης που κινδυνεύει ή ένα κύτταρο που πρέπει να «σωθεί» προσφέρουν πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά έχουν κίνητρο να επιστρατεύσουν επιστημονικές γνώσεις (Εικόνα 1).

Εικόνα 1 Παράδειγμα Καθηγητή Χημόνιους που καλούνται οι μαθητές ως επιστήμονες να απελευθρώσουν ξεκλειδώνοντας ένα κωδικό στην αλυσίδα ποδηλάτου με την οποία είναι δεμένος. Από το YouTube βίντεο Lasseter's Lab (How to make an Escape Room for class! // Design a Breakout Lesson Challenge for Biology Students)



Η χρήση απλών υλικών και διαθέσιμων ψηφιακών εργαλείων επιβεβαιώνει ότι η καινοτομία του σχεδιασμού βρίσκεται στην παιδαγωγική αρχιτεκτονική, όχι στον εξοπλισμό (Veldkamp et al., 2020· Makri et al., 2021).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να ενσωματώνεται οργανικά σε κάθε στάδιο του escape room, μετατρέποντας την ανατροφοδότηση σε μέρος του παιχνιδιού και βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης (Black & Wiliam, 2009· Hattie & Timperley, 2007· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Ταυτόχρονα, η μελέτη αναδεικνύει και σημεία προς περαιτέρω ανάπτυξη. Η δημιουργική εφαρμογή της γνώσης, η δυνατότητα των μαθητών/τριών να εφευρίσκουν νέους γρίφους, να επεκτείνουν την ιστορία ή να συνδέουν την επιστημονική έννοια με ζητήματα πολιτειότητας και αξιών, εμφανίζεται λιγότερο συχνά. Ωστόσο, τόσο η βιβλιογραφία των πολυγραμματισμών όσο και οι έρευνες για εκπαιδευτικά escape rooms δείχνουν ότι όταν οι μαθητές/τριες γίνονται και οι ίδιοι/ες σχεδιαστές δραστηριοτήτων, ενισχύεται ουσιαστικά η αίσθηση ιδιοκτησίας της μάθησης και η κριτική τους συμμετοχή (Zapata et al., 2023· Makri et al., 2021· Veldkamp et al., 2020).

Από ερευνητική σκοπιά, οι διαπιστώσεις αυτές πρέπει να διαβαστούν υπό συγκεκριμένους περιορισμούς. Το δείγμα περιορίζεται σε δέκα σενάρια από ένα πανεπιστημιακό πλαίσιο και αποτυπώνει κυρίως τον σχεδιασμό, όχι την πλήρη υλοποίηση στην τάξη ούτε τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών. Η ανάλυση στηρίζεται σε κείμενα και περιγραφές δραστηριοτήτων και όχι σε βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, γεγονός που αφήνει λιγότερο ορατές την ενσώματη και πολυτροπική διάσταση της συνεργασίας, καθώς και τις συναισθηματικές και οργανωτικές πτυχές του παιγνιώδους περιβάλλοντος.

Με βάση αυτούς τους περιορισμούς, ανοίγονται γόνιμες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Χρειάζονται μελέτες που να παρακολουθούν την πορεία από τον αρχικό σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή

των escape rooms σε πραγματικές τάξεις, με συνδυασμό εργαλείων (παρατήρηση, βιντεοσκόπηση, μαθητικά έργα, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια) ώστε να αναδειχθούν πιο λεπτά στοιχεία της μαθησιακής εμπλοκής (Makri et al., 2021· Huang et al., 2020). Επιπλέον, οι προσεγγίσεις Design-Based Research, όπου εκπαιδευτικοί και ερευνητές συν-σχεδιάζουν και επανασχεδιάζουν δωμάτια απόδρασης, μπορούν να φωτίσουν πώς η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών μετασχηματίζεται, στην πράξη, σε σενάρια που καλλιεργούν επιστημονικό, κοινωνικό και κριτικό γραμματισμό (Philippakos et al., 2021· Katsampoxaki-Hodgetts, 2025a· Papaiōannou, 2024).

Για τον/την εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας που επιθυμεί να σχεδιάσει ένα escape room, το βασικό μήνυμα είναι διττό. Από τη μια, τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα δωμάτια απόδρασης μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση, τη συνεργασία και το κίνητρο των μαθητών/τριών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Fotaris & Mastoras, 2019· Veldkamp et al., 2020· Huang et al., 2020). Από την άλλη, η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει ότι αυτή η δυναμική αναπτύσσεται όταν ο σχεδιασμός στηρίζεται σε σαφείς διαδικασίες γνώσης, σε ουσιαστική ανατροφοδότηση και σε χώρο για αναστοχασμό και δημιουργία. Εκεί, ακριβώς, βρίσκεται και το παιδαγωγικό «κέρδος» των δωματίων απόδρασης: όχι μόνο στο ότι τα παιδιά διασκεδάζουν, αλλά στο ότι μαθαίνουν να σκέφτονται, να συνεργάζονται και να βλέπουν τη μάθησή τους ως κάτι που οι ίδιοι/ες σχεδιάζουν και μετασχηματίζουν.

Βιβλιογραφία

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5 KCL Pure+1

Ciuchita, R., Heller, J., Kocher, S., Leclercq, T., Sidaoui, K., & Stead, S. (2023). It is really not a game: An integrative review of gamification for service research. Journal of Service Research, 26(1), 3–20. https://doi.org/10.1177/10946705221076272

Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). escapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games for higher/further education. International Journal of Serious Games, 4(3), 73–86. https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), A pedagogy of multiliteracies: Learning by design (pp. 1–36). Palgrave Macmillan.

Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019). Escape rooms for learning: A systematic review. In L. Elbaek, G. Majgaard, A. Valente, & S. Khalid (Eds.), Proceedings of the 13th International Conference on Game Based Learning, ECGBL 2019 (pp. 235–243). Academic Conferences and Publishing International Limited.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Huang, S.-Y., Kuo, Y.-H., & Chen, H.-C. (2020). Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability. Thinking Skills and Creativity, 37, 100681. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100681

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). The digital learner: Towards a reflexive pedagogy. In M. Montebello (Ed.), Handbook of research on digital learning. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9304-1

Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2025a). ACTIVE CITIZENSHIP THROUGH MULTILITERACIES IN SCIENCE EDUCATION AND ASSESSMENT. In ICERI2025 Proceedings (pp. 2460–2468). https://doi.org/10.21125/iceri.2025.0814

Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2025b). Διαμορφώνοντας την εκπαίδευση του μέλλοντος: Εκπαιδευτική αξιολόγηση και βιωμένα δημοκρατικά αναλυτικά προγράμματα. Εκδόσεις Δίσιγμα. 10.5281/zenodo.16949973

Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2025γ). Evaluation of a biology textbook unit: Cultivating literacies and multimodality in science education. Education Sciences, 2025(2). https://doi.org/10.26248/edusci.v2025i2.1908

Katsampoxaki-Hodgetts, K., Cope, B., & Kalantzis, M. (2024). Teaching literacies and multimodality: A reflexive and transformative approach in the digital era. Disigma Publications.

Katsampoxaki-Hodgetts, K., & Emvalotis, A. (2026). Fostering multiliteracies pedagogy in K12 science and mathematics: A systematic review (2010–2024). Studies in Science Education, 1–33. https://doi.org/10.1080/03057267.2025.2604954

Kinio, A. E., Dufresne, L., Brandys, T., & Jetty, P. (2019). Break out of the classroom: The use of escape rooms as an alternative teaching strategy in surgical education. Journal of Surgical Education, 76(1), 134–139. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.06.030

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE.

Papaiōannou, T. (2024). Educational escape rooms: A constructive alternative for cultivating information privacy competencies (Διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο). Ψηφιακή Βιβλιοθήκη ΕΑΔΔ. https://doi.org/10.12681/eadd/58086

Philippakos, Z. A., Howell, E., & Pellegrino, A. (Eds.). (2021). Design-based research in education: Theory and applications. Guilford Press.

Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. Educational Research Review, 31, 100364. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364

Zapata, G. C., Kalantzis, M., & Cope, B. (2023). Multiliteracies in international educational contexts: Towards education justice. Routledge.

Παράρτημα

Τίτλος: Το Μυστήριο του Μυστικού Εργαστηρίου του Καθηγητή Χημόνιου

Ιστορία: Η ιστορία ξεκινά σε ένα σχολείο, όπου δύο καθηγητές χημείας, ο Καθηγητής Χημόνιος και ο κ. Σκουριάς, ήταν κάποτε οι καλύτεροι φίλοι και συνεργάτες, γνωστοί ως η "Δύναμη της Χημείας" . Μαζί έκαναν τη χημεία ζωντανή για τους μαθητές τους, γεμάτη με πειράματα και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, με τον καιρό, προέκυψε μια μεγάλη διαφωνία. Ο κ. Σκουριάς πίστευε ότι η διδασκαλία έπρεπε να είναι αυστηρή και βασισμένη στην αποστήθιση, ενώ ο Καθηγητής Χημόνιος υποστήριζε τη δύναμη της εξερεύνησης και της πρακτικής μάθησης. Αυτό τελικά τους χώρισε και δημιούργησε ένταση στη σχέση τους. Ο κ. Σκουριάς, απογοητευμένος και ανασφαλής, αποφάσισε να σαμποτάρει τον Καθηγητή Χημόνιο, κλειδώνοντάς τον στη μικρή αποθήκη του εργαστηρίου και κρύβοντας όλα τα πειραματικά του δεδομένα και εργαλεία σε τέσσερις σταθμούς γεμάτους προκλήσεις. Πιστεύει ότι οι μαθητές του Καθηγητή Χημόνιου θα αποτύχουν, αποδεικνύοντας ότι η μέθοδος του δεν είναι σωστή. Ωστόσο, στο βάθος, ο κ. Σκουριάς κρύβει έναν προσωπικό φόβο: θέλει να προστατέψει τους μαθητές από επικίνδυνα πειράματα. Ο Καθηγητής Χημόνιος είναι κλειδωμένος στην αποθήκη και οι μαθητές σας καλούνται να τον βοηθήσουν να ελευθερωθεί, λύνοντας τους γρίφους.

Σταθμός 1: Το Κλειδί της Σκληρότητας Πρόκληση: Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν διάφορα δείγματα υλικών (π.χ., τάλκης, γύψος, γυαλί, χαλκός) για να δημιουργήσουν τη δική τους κλίμακα Mohs. Πρέπει να κάνουν δοκιμές χάραξης (scratch tests) για να προσδιορίσουν ποιο υλικό είναι πιο σκληρό από το άλλο.

Λίστα Υλικών: 1. Τάλκης (σκληρότητα 1) 2. Γύψος (σκληρότητα 2) 3. Γυαλί (σκληρότητα περίπου 5.5) 4. Χαλκός (σκληρότητα περίπου 3) Στόχος: Οι μαθητές πρέπει να κάνουν τις δοκιμές και να κατατάξουν τα υλικά με βάση τη σκληρότητά τους. Η σωστή σειρά είναι: 1) Τάλκης, 2) Γύψος, 3) Χαλκός, 4) Γυαλί.

Σχηματισμός Κωδικού: ○ Ο αριθμητικός κωδικός που σχηματίζεται είναι 1, 2, 4, 3. ○ Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν αυτόν τον κωδικό για να προχωρήσουν στον επόμενο σταθμό. Βίντεο του κ. Σκουριά: Πριν ξεκινήσουν, οι μαθητές βλέπουν τον κ. Σκουριά σε ένα βίντεο: ● Ο κ. Σκουριάς λέει: "Πιστεύετε ότι μπορείτε να βρείτε τη σωστή σειρά σκληρότητας; Ο φίλος σας, ο Καθηγητής Χημόνιος, πάντα έλεγε ότι είστε έξυπνοι. Ας δούμε αν είχε δίκιο... Αλλά θυμηθείτε, το γυαλί δεν είναι πάντα τόσο σκληρό όσο νομίζετε. " Χρήση του Κωδικού στη Google Form: Οι μαθητές εισάγουν τον αριθμητικό κωδικό στη Google Form. ○ Σωστή Απάντηση: Εμφανίζεται ένα δεύτερο βίντεο του κ. Σκουριά που λέει: "Μπράβο, μάλλον είστε πιο έξυπνοι απ’ όσο περίμενα. Τ ο επόμενο στοιχείο είναι 'ΠΥΚΝΟΤΗΤΑ' . Προχωρήστε, αν τολμάτε. " ○ Λάθος Απάντηση: Τ ο Google Form δίνει ένα hint, όπως "Δοκίμασε ξανά. Σκέψου ποιο υλικό χαράσσει ποιο. "

Σταθμός 2: Πυκνότητα Υλικών Πρόκληση: Οι μαθητές πρέπει να τοποθετήσουν τέσσερα διαφορετικά υγρά (μέλι, γάλα, νερό, λάδι) σε έναν διάφανο σωλήνα και να παρατηρήσουν πώς αυτά κατατάσσονται ανάλογα με την πυκνότητά τους. Οδηγίες: ● Οι μαθητές τοποθετούν τα υγρά σε έναν δοκιμαστικό σωλήνα και παρατηρούν τη σειρά με την οποία τοποθετούνται το ένα πάνω από το άλλο. ● Τ α υγρά που θα χρησιμοποιήσουν είναι: 1. Λάδι (το λιγότερο πυκνό) 2. Γάλα 3. Μέλι (το πιο πυκνό) 4. Νερό Στόχος: ● Οι μαθητές πρέπει να καταγράψουν τη σειρά με την οποία κατατάσσονται τα υγρά από κάτω προς τα πάνω

● Ο αριθμητικός κωδικός που σχηματίζεται είναι 3,2,4,1 Google form, Συνδυασμός: ● Όταν οι μαθητές βρουν τον σωστό κωδικό και τον εισάγουν στη Google Form, το βίντεο συνεχίζει με τον κ. Σκουριά να λέει: "Πολύ καλά, φτάσατε ως εδώ. Ίσως να αξίζει να δείτε το στοιχείο για τον επόμενο σταθμό: 'Θερμική Αγωγιμότητα' " . ● Λογικά δεν υπάρχει περίπτωση λάθους απάντησης αφού τα υγρά θα κάτσουν στην σωστή θέση ανεξαρτήτως χειρισμού , άρα θα αναγνωρίσουν όλη τη σωστή σειρά και επομένως τον αντίστοιχο κωδικό

Σταθμός 3: Θερμική Αγωγιμότητα - Προσομοίωση με το PhET Πρόκληση: Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν την προσομοίωση του PhET Interactive Simulations για να συγκρίνουν τη θερμική αγωγιμότητα διαφορετικών υλικών, όπως χαλκός, γραφίτης, και αλουμίνιο. Ένα παράδειγμαπροσωμοίωσης: Ενέργεια: μορφές και μετατροπές - Διατήρηση της ενέργειας, Ενεργειακά συστήματα, Μεταφορά ενέργειας - Διαδραστικές Προσομοιώσεις PhET Οδηγίες: ● Οι μαθητές πρέπει να θερμάνουν εικονικά την μία άκρη της ράβδου και να παρακολουθήσουν πώς μεταδίδεται η θερμότητα. ● Πρέπει να καθορίσουν ποιο υλικό είναι ο καλύτερος αγωγός της θερμότητας. ● Οι μαθητές θα σημειώσουν ότι ο χαλκός είναι ο καλύτερος αγωγός της θερμότητας. Χρήση του Κωδικού στη Google Form: ● Οι μαθητές εισάγουν την απάντηση (χαλκός) στη Google Form. ○ Σωστή Απάντηση: Ο κ. Σκουριάς λέει: "Εντυπωσιακό! Αλλά δεν τελείωσα ακόμα. Τ ο επόμενο στοιχείο σας είναι οι 'Φυσικές και Χημικές Ιδιότητες' . Καλή τύχη... θα τη χρειαστείτε. " ○ Και εδώ λόγω της προσομοίωσης όλοι θα αναγνωρίσουν την σωστή απάντηση

Σταθμός 4: Κατηγοριοποίηση Φυσικών και Χημικών Ιδιοτήτων με Ασφαλή Πειράματα Πρόκληση: Οι μαθητές πρέπει να κατηγοριοποιήσουν ιδιότητες διάφορων υλικών σε "Φυσικές" ή "Χημικές" μέσω πειραμάτων. Υλικά και Στάδια Πειράματος: 1. Χαλκός και Μαγνήτης: ○ Διαδικασία: Δοκιμάζουν αν ο χαλκός έλκεται από έναν μαγνήτη. ○ Παρατήρηση: Ο χαλκός δεν είναι μαγνητικός. ○ Κατηγοριοποίηση: Φυσική ιδιότητα. 2. Ξύδι και Μαγειρική Σόδα: ○ Διαδικασία: Ανάμειξη ξιδιού με μαγειρική σόδα και παρατήρηση της παραγωγής αερίου. ○ Παρατήρηση: Παραγωγή φυσαλίδων και αερίου. ○ Κατηγοριοποίηση: Χημική ιδιότητα. 3. Νερό και Έλαιο: ○ Διαδικασία: Ανάμειξη νερού με έλαιο. ○ Παρατήρηση: Τ ο έλαιο δεν αναμιγνύεται με το νερό. ○ Κατηγοριοποίηση: Φυσική ιδιότητα. Χρήση του Κωδικού στη Google Form: ● Οι μαθητές εισάγουν τη σωστή χημική ιδιότητα στη Google Form. ○ Σωστή Απάντηση: Ο κ. Σκουριάς λέει: "Πολύ καλά... καταφέρατε να το καταλάβετε. Ας δούμε αν μπορείτε να βρείτε τον φίλο σας τώρα μέσα από το επόμενο βίντεο. " ○ Λάθος Απάντηση: Τ ο Google Form δίνει ένα hint: "Δοκίμασε ξανά. Σκέψου ποιες ιδιότητες αλλάζουν όταν γίνονται χημικές αντιδράσεις και ποιες παραμένουν ίδιες. Μήπως χρειάζεται να σκεφτείς τις αλλαγές που προκαλούν τα υλικά σε αυτό το πείραμα;" Τελικό Κωδικό και Άνοιγμα της Μικρής Αποθήκης του Εργαστηρίου Τελικό Βίντεο του κ. Σκουριά: ● Ο κ. Σκουριάς λέει: "Ο φίλος σας, ο Καθηγητής Χημόνιος, είναι κλειδωμένος στη μικρή αποθήκη του εργαστηρίου. Θα σας δώσω έναν τελευταίο γρίφο: Na, O, Cl, H. Αν ξέρετε τι κάνετε, θα βρείτε την απάντηση στον περιοδικό πίνακα,πάνω από κάθε στοιχείο. " ○ Οι μαθητές πρέπει να αποκρυπτογραφήσουν τα χημικά σύμβολα σε ατομικούς αριθμούς: 11-8-17-1.

Άνοιγμα της Αποθήκης: ● Οι μαθητές βρίσκουν τον Καθηγητή Χημόνιο, που τους συγχαίρει και τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και της πρακτικής μάθησης. Προσθέτει ότι η πραγματική επιστήμη είναι γεμάτη περιπέτειες και εκπλήξεις, και ότι η καλύτερη ανακάλυψη γίνεται όταν οι άνθρωποι τολμούν να πειραματιστούν και να αναρωτηθούν. Στο τέλος, τους υπενθυμίζει ότι κάθε επιτυχία είναι αποτέλεσμα της περιέργειας και της συνεργασίας τους. Τέλος δραστηριότητας]

Πέρα από την "ποδιά και τα γυαλιά": εικόνες της επιστήμης και των επιστημόνων μέσα από σκίτσα & ιχνογραφήματα παιδιών του Δημοτικού σχολείου

Νεκτάριος Τσαγλιώτης
Διευθυντής στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου
Τατιάνα Σπανέλλη
Διευθύντρια στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις διαχρονικές μετατοπίσεις στις αναπαραστάσεις μαθητών/-τριών του δημοτικού για την επιστήμη και τους/τις επιστήμονες/-ισσες, καλύπτοντας μια περίοδο είκοσι ετών (2006-2026). Το δείγμα προέρχεται από το 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου και περιλαμβάνει πάνω από 400 ιχνογραφήματα και κείμενα παιδιών Ε΄ και Στ΄ τάξης, τα οποία συλλέχθηκαν στο πλαίσιο μαθημάτων στο Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Αξιοποιώντας μια πολυτροπική μεθοδολογία ανάλυσης, βασισμένη στο τροποποιημένο Draw-A-Scientist Test (DAST), η έρευνα εξετάζει πώς αλληλεπιδρούν τα κυρίαρχα πολιτισμικά στερεότυπα με τη σχολική εμπειρία. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι, παρά την ανθεκτικότητα του αρχετύπου του "εκκεντρικού επιστήμονα", η συστηματική εργαστηριακή διδασκαλία οδηγεί στην απομυθοποίηση της επιστημονικής πρακτικής. Παρατηρείται μία σαφής μετατόπιση προς την οικειοποίηση του επιστημονικού χώρου, την κατανόηση της επιστήμης ως συνεργατικής διαδικασίας και την ενίσχυση της έμφυλης ταυτότητας, με τα παιδιά να προβάλλουν τον εαυτό τους στον ρόλο του ενεργού επιστήμονα. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της βιωματικής μάθησης στη διαμόρφωση του επιστημονικού γραμματισμού και συζητά τις παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων για την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για πολυμορφικές & ποικίλες προσεγγίσεις της επιστημονικής δραστηριότητας με πρακτικο-βιωματικό αντίκρισμα, ώστε η διδακτική αξιοποίηση των παιδικών ιχνογραφημάτων να συγκροτεί ένα έναυσμα διαλόγου και αναστοχασμού μέσα στην τάξη.

Λέξεις Κλειδιά: Draw-A-Scientist Test (DAST), στερεότυπα επιστημόνων, παιδικές απεικονίσεις (παραστάσεις), ιχνογραφήματα, επιστημονική ταυτότητα, φύλο και επιστήμη, ποιοτική έρευνα.

1. Οι εικόνες της επιστήμης ως κοινωνικές και πολιτισμικές (ανα)παραστάσεις

Η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες νοηματοδοτούν την επιστήμη και τους ανθρώπους που την υπηρετούν, αποτελεί ένα διαχρονικό και κρίσιμο πεδίο ενδιαφέροντος για την έρευνα στη Εκπαίδευση για τις Φυσικές Επιστήμες. Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφική θεώρηση επιβάλλει την υπέρβαση μιας απλοϊκής προσέγγισης που αντιμετωπίζει τα σχέδια, σκίτσα και ιχνογραφήματα των παιδιών ως αμιγώς ατομικές, γνωστικές ή εικαστικές κατασκευές. Αντιθέτως, οι "εικόνες της επιστήμης" (images of science) που αναδύονται μέσα από τα σκίτσα αυτά δεν συγκροτούνται "στο κενό", αλλά εντάσσονται δυναμικά σε ευρύτερα συστήματα κοινωνικά παραγόμενων νοημάτων και αξιών.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη υιοθετεί ως θεμελιώδη θεωρητική παραδοχή της "θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων" (Social Representations Theory). Σύμφωνα με τον Moscovici (1984), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν συστήματα ιδεών, αξιών και πρακτικών που επιτρέπουν στα άτομα να προσανατολίζονται στον κοινωνικό και υλικό κόσμο και να τον επικοινωνούν. Υπό αυτό το πρίσμα, τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να καταστήσουν οικείο και κατανοητό ένα σύνθετο και συχνά απόμακρο κοινωνικό αντικείμενο όπως η "Επιστήμη" και οι "επιστήμονες/-ισσες σε δράση στο εργαστήριο", αντλούν από πολιτισμικά διαθέσιμα σχήματα και σύμβολα. Συνεπώς, τα σχέδια των μαθητών/-τριών δεν είναι απλές ζωγραφιές, αλλά πολιτισμικά τεκμήρια/τεχνουργήματα (cultural artifacts) που καθιστούν ορατό τον τρόπο με τον οποίο η συλλογική συνείδηση μιας κοινωνίας, σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή, αντιλαμβάνεται την επιστημονική δραστηριότητα.

Η ιστορική αφετηρία αυτής της ερευνητικής παράδοσης, η απαρχή του νήματος, εντοπίζεται στην εμβληματική εργασία των Mead & Métraux (1957). Ήδη από τα μέσα του 20ού αιώνα, η έρευνά τους ανέδειξε μια ισχυρή, τυποποιημένη εικόνα: οι μαθητές/-τριες είχαν την τάση να περιγράφουν και να αναπαριστούν τον επιστήμονα (κυρίως άνδρα) ως μια φιγούρα ιδιοφυή αλλά κοινωνικά απομονωμένη, "εγκατεστημένη" αποκλειστικά στον χώρο του εργαστηρίου, περιτριγυρισμένη από φιάλες και εξοπλισμό, και ουσιαστικά αποκομμένη από την καθημερινή ζωή και την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή η αρχετυπική εικόνα του "μοναχικού επιστήμονα" (lone scientist) αποδείχθηκε εξαιρετικά ανθεκτική στον χρόνο, λειτουργώντας ως ένα ηγεμονικό πρότυπο που διαπερνά τη σχολική κουλτούρα και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Η κρισιμότητα αυτών των (ανα)παραστάσεων έγκειται στο γεγονός ότι δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες. Οι Driver *et al.* (1996) υποστήριξαν πειστικά ότι οι "εικόνες της επιστήμης και των επιστημόνων" που διαμορφώνουν τα παιδιά και οι νέοι επηρεάζουν καθοριστικά όχι μόνο τις στάσεις τους απέναντι στα επιστημονικά ζητήματα, αλλά και τη δυνατότητα ταύτισής τους με επιστημονικούς ρόλους. Όταν η επιστήμη αναπαρίσταται ως μια δραστηριότητα ελιτίστικη, μοναχική και συχνά επικίνδυνη, δημιουργείται μια ψυχολογική και κοινωνική απόσταση που αποθαρρύνει πολλούς μαθητές, και ιδιαίτερα μαθήτριες, από το να οραματιστούν τον εαυτό τους ως μελλοντικούς/-ες επιστήμονες/-ισσες.

Περαιτέρω, οι παιδικές αυτές απεικονίσεις συνδέονται άρρηκτα με επιστημολογικές αντιλήψεις για τη "Φύση της Επιστήμης" (Nature of Science - NoS). Όπως επισημαίνουν οι Lederman (2013) και Lederman *et al.* (2002), ο τρόπος που ένα παιδί σχεδιάζει έναν επιστήμονα ανακλά υπόρρητες παραδοχές για το πώς παράγεται η επιστημονική γνώση, ποιος είναι ο βαθμός βεβαιότητάς της και ποιος ο κοινωνικός της χαρακτήρας. Για παράδειγμα, η απουσία συνεργατικών σχημάτων στα ιχνογραφήματα μπορεί να υποδηλώνει μια παρανόηση της επιστήμης ως ατομικού επιτεύγματος, ενάντια σε μια ιδέα συλλογικής, κοινωνικής προσπάθειας.

Συμπερασματικά, ακολουθώντας την κριτική προσέγγιση του Hodson (2014), αναγνωρίζουμε ότι η επιστήμη δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα εντός των οποίων διδάσκεται και ασκείται. Η μελέτη, επομένως, των σχεδίων/σκίτσων/ιχνογραφημάτων των παιδιών, ειδικά όταν αυτή εκτείνεται σε βάθος εικοσαετίας, όπως στην προκείμενη ερευνητική μελέτη, δεν αποτελεί απλά μια καταγραφή στερεοτύπων, αλλά μια "διαχρονικότητα" των μεταβαλλόμενων (ή μη) κοινωνικών νοημάτων για την επιστήμη. Επιτρέπει τη διερεύνηση όχι μόνο της ανθεκτικότητας των παλαιών προτύπων, αλλά και την ανίχνευση πιθανών ρωγμών ή μετασχηματισμών που ανακύπτουν καθώς οι κοινωνίες εξελίσσονται, τα πρότυπα αλλάζουν ή/και μεταβάλλονται.

2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εργαλεία ανάλυσης: από την ψυχομετρική τυποποίηση στην πολυτροπική ερμηνεία

Η μελέτη των παιδικών σχεδίων/ιχνογραφημάτων ως ερευνητικό τεκμήριο διαθέτει βαθιές και σύνθετες ρίζες στην ιστορία των επιστημών της αγωγής και της ψυχολογίας. Η αρχική χρήση του σχεδίου, όπως καθιερώθηκε από την Goodenough (1926) με το τεστ νοημοσύνης "Draw-A-Man Test", εστίαζε στην αξιολόγηση της γνωστικής ωριμότητας. Ωστόσο, στον χώρο της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, το επιστημολογικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε σταδιακά από τη μέτρηση της νοημοσύνης στη διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των κοινωνικών (ανα)παραστάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχέδια/ιχνογραφήματα των παιδιών έπαψαν να αντιμετωπίζονται ως απλές "εικαστικές δημιουργίες" ή δείκτες δεξιότητας και αναγνωρίστηκαν ως πυκνά "οπτικά κείμενα" (visual texts). Αυτά τα κείμενα αποκαλύπτουν πώς οι μαθητές/-τριες εσωτερικεύουν, αναπαράγουν, αλλά και ενίοτε αμφισβητούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές εικόνες για την επιστήμη.

2.1. Η θεσμοθέτηση του DAST: το πρότυπο του Chambers και οι επτά δείκτες στερεοτυπίας

Μια αποφασιστική καμπή στην ερευνητική μεθοδολογία σημειώθηκε με τη δημοσίευση της θεμελιώδους εργασίας του Chambers (1983), ο οποίος τυποποίησε τη διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω του Draw-A-Scientist Test (DAST). Αντλώντας από τα ευρήματα των Mead & Métraux (1957), ο Chambers επιχείρησε να ποσοτικοποιήσει τις αντιλήψεις και απεικονίσεις των μαθητών/-τριών σε ένα ευρύ δείγμα 4.807 ατόμων. Η καινοτομία της προσέγγισής του έγκειται στην εγχειρηματοποίηση (operationalization) του "στερεοτύπου" μέσω του καθορισμού επτά συγκεκριμένων "τυπικών δεικτών" (standard indicators):

1. Λευκή εργαστηριακή ρόμπα (σύμβολο κύρους και καθαρότητας).
2. Γυαλιά οράσεως (σύμβολο διανοητικής εργασίας ή οπτικής ανεπάρκειας).
3. Τριχοφυΐα προσώπου (γένια, μουστάκι – ένδειξη ανδρικού φύλου και ηλικίας).
4. Σύμβολα έρευνας (επιστημονικά όργανα, εργαστηριακός εξοπλισμός).
5. Σύμβολα γνώσης (βιβλία, βιβλιοθήκες, ντοσιέ).
6. Προϊόντα τεχνολογίας ("θαυμαστά" μηχανήματα, πύραυλοι).
7. Σχετικές λεζάντες (τύποι όπως "Εύρηκα!" ή μυστικιστικά σύμβολα).

Η ανάλυση του Chambers κατέδειξε ότι τα στερεότυπα αυτά δεν είναι έμφυτα, αλλά αρχίζουν να εμφανίζονται συστηματικά από τη δευτέρα ή τρίτη τάξη του δημοτικού, κορυφώνονται δε στην πέμπτη τάξη, υποδηλώνοντας την ισχυρή και πρώιμη επίδραση των σχολικών και εξωσχολικών κοινωνικών μηνυμάτων στη διαμόρφωση της "εικόνας της επιστήμης" (ibid.).



Εικ. 1: Ιχνογράφημα "αρχέτυπου" επιστήμονα με "ρόμπα και γυαλιά" στο "Εργαστήριο Χημικών". *Εργαστήριο ΦΕ 2006.*



Εικ. 1: Ιχνογραφήματα "αρχέτυπου" επιστήμονα με "ρόμπα και γυαλιά", με "μετατοπίσεις στυλ". *Εργαστήριο ΦΕ 2026.*

2.2. Η ανάγκη για "αντικειμενικότητα" και η διεύρυνση στους/στις εκπαιδευτικούς: η εποχή των λιστών ελέγχου (checklists)

Καθώς η έρευνα ωρίμαζε, αναδείχθηκε η ανάγκη για εργαλεία που δεν θα κατέγραφαν απλά *τι* ζωγραφίζουν τα παιδιά, αλλά θα φώτιζαν και το *γιατί*. Ο Finson (2002), ανασκοπώντας πενήντα χρόνια ερευνών, υπογράμμισε ότι τα σχέδια δεν είναι ουδέτερα αλλά διαμεσολαβούνται από τη φυλετική και εθνοτική ταυτότητα των μαθητών/-τριών. Σε μετέπειτα μελέτη του (2003), εξέτασε την εφαρμοσιμότητα του DAST-C σε διαφορετικές φυλετικές ομάδες, τονίζοντας ότι τα στερεότυπα μπορεί να λειτουργούν διαφορετικά σε υπο-ομάδες του πληθυσμού που υπο-εκπροσωπούνται στην επιστήμη.

Παρά τη δημοφιλία του, το αρχικό DAST δέχθηκε κριτική για μεθοδολογική χαλαρότητα και υποκειμενικότητα στην ερμηνεία. Οι ερευνητές/-τριες συχνά δυσκολεύονταν να συμφωνήσουν στην παρουσία ή απουσία αμφιλεγόμενων στοιχείων. Ως απάντηση σε αυτό το έλλειμμα αξιοπιστίας, οι Finson, Beaver & Cramond (1995) ανέπτυξαν τη λίστα ελέγχου DAST-C (Checklist). Το εργαλείο αυτό αποτέλεσε μια σημαντική μεθοδολογική εξέλιξη, καθώς μετέτρεψε την ερμηνεία των σχεδίων σε μια αυστηρά συστηματική διαδικασία καταγραφής, ενισχύοντας δραστικά τη διυποκειμενική αξιοπιστία (inter-rater reliability).

Το DAST-C επέτρεψε τη διεξαγωγή μεγάλων ποσοτικών ερευνών και τη στατιστική συσχέτιση των στερεοτύπων με δημογραφικούς παράγοντες. Παράλληλα, η μεθοδολογία επεκτάθηκε και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με το DASTT-C (Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist) από τους Thomas, Pedersen & Finson (2001). Η παραλλαγή αυτή υπήρξε κρίσιμη, καθώς έστρεψε το φακό από τους μαθητές και τις μαθήτριες στους/στις εκπαιδευτικούς, διερευνώντας τα νοητικά τους μοντέλα για τη διδασκαλία (π.χ. δασκαλοκεντρική vs μαθητοκεντρική προσέγγιση) και αποδεικνύοντας την ευελιξία του εργαλείου στη διάγνωση πεποιθήσεων σε διαφορετικούς πληθυσμούς.

2.3. Κριτική ανασκόπηση και κοινωνιοπολιτισμικές προεκτάσεις

Με την ωρίμανση του ερευνητικού πεδίου, η κοινότητα άρχισε να εμβαθύνει πέρα από την απλή καταμέτρηση οπτικών συμβόλων/παραστάσεων. Ο Finson (2002), σε μια σημαίνουσα ανασκόπηση πενήντα ετών έρευνας, έθεσε κρίσιμα ερωτήματα για τους περιορισμούς του εργαλείου. Τόνισε ότι τα σχέδια δεν δημιουργούνται σε πολιτισμικό κενό, αλλά αποτελούν προϊόντα αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του.

Σε μεταγενέστερη και πιο ειδική μελέτη του (Finson, 2003), εξέτασε την εφαρμοσιμότητα του DAST-C σε μαθητές διαφορετικών φυλετικών ομάδων. Υπογράμμισε ότι η φυλετική και εθνοτική ταυτότητα του/της μαθητή/-τριας διαμεσολαβεί την εικόνα που σχηματίζει για τον επιστήμονα και την επιστημόνισσα. Για παράδειγμα, η απουσία απεικόνισης Αφροαμερικανών επιστημόνων/-ισσών από Αφροαμερικανούς/-ες μαθητές/-τριες δεν είναι απλώς μια "εικαστική επιλογή", αλλά δείκτης αποκλεισμού και αδυναμίας ταύτισης με το κυρίαρχο πρότυπο. Αυτή η στροφή ανέδειξε την ανάγκη να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα κοινωνικο-πολιτισμικά συμφραζόμενα των υποκειμένων κατά την ανάλυση, διότι οι απεικονίσεις που προκύπτουν φαίνεται να μην είναι "πολιτισμικά ελεύθερες".

2.4. Από τη διχοτόμηση στη διαβάθμιση: η εισαγωγή των ρουμπρικών (Rubrics)

Η σημαντικότερη, ίσως, μεθοδολογική μετατόπιση των τελευταίων ετών προήλθε από την εργασία της Farland-Smith (2012, 2017). Η ερευνήτρια αμφισβήτησε τη χρησιμότητα της διχοτομικής λογικής (binary logic) "υπάρχει/δεν υπάρχει" των λιστών ελέγχου, υποστηρίζοντας ότι αυτή η προσέγγιση ισοπεδώνει τις λεπτές αποχρώσεις της έκφρασης των μαθητών/-τριών. Αντ' αυτού, πρότεινε τη χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης (Rubrics) στο τροποποιημένο (modified) DAST (mDAST) τεστ. Οι ρουμπρίκες αυτές

επιτρέπουν την ταξινόμηση των σχεδίων/ιχνογραφημάτων σε επίπεδα πολυπλοκότητας, προσφέροντας μια πιο ποιοτική και διαβαθμισμένη ερμηνεία της εικόνας/ιχνογραφήματος. Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις ερευνητές/-τριες να "αφουγκραστούν" τι "λένε" οι εικονογραφήσεις και τα ιχνογραφήματα των παιδιών, αναγνωρίζοντας τις "αποχρώσεις" και τις λεπτομέρειες που χάνονται στις απλές μετρήσεις.

Πρότεινε, λοιπόν, τη χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης (rubrics) στο πλαίσιο του τροποποιημένου mDAST. Οι ρουμπρίκες αυτές επιτρέπουν την ταξινόμηση των σχεδίων σε ένα συνεχές (continuum), διακρίνοντας τρία βασικά επίπεδα απεικόνισης:

- "Εντυπωσιοθηρική" (Sensationalized): Εικόνες που παραπέμπουν σε τέρατα, μαγεία, κακούς επιστήμονες ή φανταστικά στοιχεία.
- "Παραδοσιακή" (Traditional): Η κλασική στερεοτυπική εικόνα με τη ρόμπα και τα γυαλιά.
- "Ευρύτερη της Παραδοσιακής" (Broader than Traditional): Εικόνες που δείχνουν επιστήμονες σε καθημερινά ρούχα, να συνεργάζονται, ή/και να εργάζονται εκτός εργαστηρίου.

Αυτή η μεθοδολογική καινοτομία επιτρέπει την ποιοτική αξιολόγηση του βαθμού στερεοτυπίας και την ανίχνευση λεπτών μετατοπίσεων που θα χάνονταν σε μια απλή ποσοτική καταγραφή. Η εγκυρότητα αυτών των σύγχρονων παραλλαγών επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη συνθετική εργασία των Brochey-Taylor & Taylor (2024), οι οποίοι τεκμηριώνουν ότι, παρά τα χρόνια που πέρασαν, το εργαλείο παραμένει ισχυρό αρκεί να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα.

2.5. Προς μια πολυτροπική προσέγγιση: σχέδιο, αφήγηση και διάλογος

Η σύγχρονη βιβλιογραφία φαίνεται να συγκλίνει στην άποψη ότι η ερμηνεία των σχεδίων/ιχνογραφημάτων εμπλουτίζεται δραματικά όταν συνδυάζεται με τον γραπτό ή προφορικό λόγο των παιδιών. Οι Manzoli *et al.* (2006) ανέδειξαν τη σημασία της αφήγησης (story-telling) που συνοδεύει το σχέδιο/ιχνογράφημα. Μέσα από τις λεζάντες και τα μικρά κείμενα, τα παιδιά νοηματοδοτούν τις εικόνες τους, προσδίδοντας κίνητρα, συναισθήματα και ηθική υπόσταση στις μορφές που σχεδιάζουν, στοιχεία που είναι αδύνατον να εξαχθούν μόνο από την "εικαστική ανάλυση" της απεικόνισης.

Ο Barman (1996) είχε ήδη προτείνει τη συνέντευξη ως συμπληρωματική τεχνική, ενώ ο Miele (2014) προτείνει τη χρήση του DAST όχι μόνο ως εργαλείο αξιολόγησης αλλά και ως εργαλείο διερεύνησης (inquiry) και έναυσμα διαλόγου στην τάξη. Όπως επισημαίνουν και οι Haney, Russell & Bebell (2004), η "ζωγραφική στην εκπαίδευση" αποτελεί ένα ισχυρό μέσο τεκμηρίωσης της σχολικής εμπειρίας.

Στην παρούσα μελέτη, η υιοθέτηση μιας τέτοιας πολυτροπικής μεθοδολογίας, που συνδυάζει την εικαστική ανάλυση (μέσω των δεικτών του Chambers και των ρουμπρίκων της Farland-Smith) με την ανάλυση περιεχομένου των συνοδευτικών κειμένων ("λεζάντες, μικρά ιστορήματα"), επιτρέπει την προσέγγιση των δεδομένων ως ολοκληρωμένων "οπτικών αφηγήσεων". Αυτή η προσέγγιση προσφέρει μια πληρέστερη κατανόηση των νοημάτων που τα παιδιά αποδίδουν στην επιστήμη, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς των παλαιότερων μονοδιάστατων μετρήσεων.

3. Φύλο, επιστημονική ταυτότητα και η αναπαράσταση του εαυτού: από το στερεότυπο στο "Γίγνεσθαι"

Η διερεύνηση των παιδικών σχεδίων και ιχνογραφημάτων δεν εξαντλείται στην καταγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών (π.χ. ρόμπες και γυαλιά), αλλά επεκτείνεται κριτικά στη βαθύτερη σχέση ανάμεσα στην εικόνα της επιστήμης και στην εικόνα του εαυτού. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη σχέση διαδραματίζει το

φύλο, καθώς και η έννοια της "Επιστημονικής Ταυτότητας" (Science Identity). Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι στερεοτυπικές απεικονίσεις λειτουργούν συχνά ως συμβολικοί φραγμοί, καθορίζοντας ποιος/ποια "δικαιούται" να είναι επιστήμονας/-ισσα και ποιος/ποια αποκλείεται από αυτόν τον ρόλο.

3.1. Η έμφυλη διάσταση της επιστήμης: τάσεις και αντιστάσεις

Η ανάλυση του φύλου στις απεικονίσεις των επιστημόνων/-ισσών αποτελεί έναν από τους πιο διερευνημένους τομείς της σχετικής βιβλιογραφίας. Η πρόσφατη και εξαιρετικά σημαντική μετα-ανάλυση των Miller *et al.* (2018), η οποία εξέτασε δεδομένα πέντε δεκαετιών (1966-2016) από τις Η.Π.Α., προσφέρει μια πανοραμική εικόνα των μεταβολών. Τα ευρήματά τους καταδεικνύουν ότι τα έμφυλα στερεότυπα (gender-science stereotypes) δεν είναι στατικά. Ενώ στις δεκαετίες του '60 και του '70 η απεικόνιση γυναικών επιστημόνων ήταν σχεδόν ανύπαρκτη (κάτω του 1%), στις μέρες μας παρατηρείται σημαντική αύξηση, με τα κορίτσια να ζωγραφίζουν γυναίκες επιστημόνισσες σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό.

Ωστόσο, η αισιοδοξία αυτή μετριάζεται από μια ανησυχητική διαπίστωση: η στερεοτυπική αντίληψη του "άνδρα επιστήμονα" ισχυροποιείται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Ενώ στο νηπιαγωγείο τα παιδιά ζωγραφίζουν συχνά επιστήμονες του ιδίου φύλου, φτάνοντας στο γυμνάσιο, ακόμα και τα κορίτσια τείνουν να υιοθετούν το κυρίαρχο ανδρικό πρότυπο. Αυτό το φαινόμενο υπογραμμίζει την επίδραση της κοινωνικοποίησης και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Όπως επισημαίνουν οι Steinke *et al.* (2007), τα ΜΜΕ βομβαρδίζουν τους/τις εφήβους με εικόνες που συνδέουν την επιστήμη με την αρρενωπότητα, περιορίζοντας το φάσμα των "πιθανών εαυτών" (possible selves) για τα κορίτσια .

Παράλληλα, πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η αλλαγή είναι αργή και άνιση. Οι D'Addezio & Besker (2024), συγκρίνοντας σχέδια/ιχνογραφήματα μαθητών/-τριών μεταξύ 2011 και 2021, διαπίστωσαν ότι παρόλο που υπάρχει πρόοδος, η ανδρική φιγούρα παραμένει η προεπιλογή ("default") για την πλειονότητα των μαθητών/-τριών, ειδικά όταν καλούνται να σκεφτούν έναν "σημαντικό επιστήμονα". Επιπλέον, οι Joy *et al.* (2024) διεύρυναν τη συζήτηση πέρα από το φύλο, εξετάζοντας τον τόνο του δέρματος (skin tone), και κατέδειξαν ότι η επιστήμη εξακολουθεί να γίνεται αντιληπτή όχι μόνο ως ανδρική αλλά και ως "λευκή" δραστηριότητα, αποκαλύπτοντας μια διαθεματική (intersectional) φύση του αποκλεισμού.

3.2. Από την εικόνα στην ταυτότητα

Για να κατανοήσουμε πώς αυτές οι εικόνες μεταφράζονται σε επαγγελματικές φιλοδοξίες ή αποστροφή προς την επιστήμη, είναι απαραίτητο να στραφούμε στην έννοια της "επιστημονικής ταυτότητας". Η Avraamidou (2019) προτείνει την επανανοηματοδότηση της επιστημονικής ταυτότητας όχι ως μιας στατικής ιδιότητας που κάποιος "έχει" ή "δεν έχει", αλλά ως μιας δυναμικής διαδικασίας "γίγνεσθαι" (becoming), υποδεικνύοντας ότι η ταυτότητα πρέπει να θεωρείται ζωτικό στοιχείο για την κατανόηση του πώς άνθρωποι *ενδιαφέρονται, συμμετέχουν και ενσωματώνονται* στην επιστήμη σήμερα και στο μέλλον (MacLeod & Avraamidou, 2025).

Σύμφωνα με το πλαίσιο που προτείνει η Avraamidou, η ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τις "ιστορίες που ζούμε" και τις "αφηγήσεις που κατασκευάζουμε" για τον εαυτό μας σε σχέση με την επιστήμη. Η ταυτότητα ορίζεται ως φακός (identity as a lens) μέσα από τον οποίο το άτομο βλέπει τον κόσμο και τη θέση του σε αυτόν. Όταν, λοιπόν, ένας μαθητής ή μία μαθήτρια καλείται να ζωγραφίσει έναν επιστήμονα ή μία επιστημόνισσα, δεν εκτελεί απλώς σε μια "σχεδιαστική εργασία" απεικόνισης. Συμμετέχει σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτότητας: συγκρίνει την εσωτερική του εικόνα για τον εαυτό του με την πολιτισμικά διαθέσιμη εικόνα του επιστήμονα και της επιστημόνισσας στο πεδίο.

Αν η κυρίαρχη αφήγηση για την επιστήμη είναι αυτή του "Dr. Boring", μιας φιγούρας έξυπνης αλλά βαρετής και αποκομμένης από την καθημερινή ζωή, όπως περιγράφει ο Crump (2024) σε μελέτη φοιτητών, τότε οι μαθητές/-τριες που δεν βλέπουν τους εαυτούς τους να ταιριάζουν σε αυτό το καλούπι-πρότυπο, αποξενώνονται, περισσότερο ενδεχομένως. Η Avraamidou (2019) τονίζει ότι οι βιωμένες εμπειρίες (lived experiences) εντός και εκτός σχολείου, σε συνδυασμό με την αναγνώριση (recognition) από τους άλλους/-ες, διαμορφώνουν το αν ένα παιδί θα μπορέσει να πει: "είμαι επιστήμονας" ή "είμαι επιστημόνισσα" (MacLeod & Avraamidou, 2025).

3.3. Η απεικόνιση του εαυτού ως επιστήμονα/-ισσα

Η σύνδεση της ταυτότητας με το σχέδιο/ιχνογράφημα γίνεται ακόμα πιο σαφής σε έρευνες που τροποποιούν την "εντολή του DAST", ζητώντας από τα παιδιά να ζωγραφίσουν "τον εαυτό τους ως επιστήμονα/-ισσα". Οι Dickson *et al.* (2021) αξιοποίησαν αυτή την προσέγγιση για να διερευνήσουν το χάσμα ανάμεσα στην αντίληψη των παιδιών για τους/τις επιστήμονες/-ισσες και την αντίληψη για τον εαυτό τους. Τα ευρήματά τους είναι αποκαλυπτικά: ενώ τα παιδιά μπορεί να αναπαράγουν στερεότυπα όταν σχεδιάζουν έναν "γενικό" επιστήμονα, όταν σχεδιάζουν τον εαυτό τους, συχνά εισάγουν στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας, του φύλου τους και των ενδιαφερόντων τους, δημιουργώντας υβριδικές εικόνες με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, η δυνατότητα αυτής της προβολής δεν είναι δεδομένη. Όπως επισημαίνουν οι Christidou, Bonoti & Kontopoulou (2016) στη συγκριτική μελέτη Ελλάδας-ΗΠΑ, τα πολιτισμικά στερεότυπα μπορούν να είναι τόσο ισχυρά που να εμποδίζουν τα παιδιά ακόμα και να φανταστούν τον εαυτό τους στον ρόλο αυτό. Η ταυτότητα, επομένως, είναι μια "επιτελεστική" (performative) πράξη. Τα σχέδια, ιχνογραφήματα και οι ιστορίες των παιδιών στην παρούσα μελέτη (2006-2026) αποτελούν ακριβώς τέτοια τεκμήρια επιτέλεσης ταυτότητας. Μέσα από αυτά, μπορούμε να ιχνηλατήσουμε πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες διαπραγματεύονται τη θέση τους στον κόσμο της επιστήμης, με αποδοχή ή/και ανατροπή των κυρίαρχων αφηγήσεων.

Συμπερασματικά, η οπτική της Avraamidou (2019) για την ταυτότητα ως αφήγηση και βιωμένη εμπειρία προσφέρει το απαραίτητο θεωρητικό εργαλείο για να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα της παρούσας διαχρονικής μελέτης. Μας επιτρέπει να δούμε τις μετατοπίσεις στα σχέδια των παιδιών όχι ως τυχαίες αλλαγές "μόδας" ή συγκυριών της εποχής, αλλά ως δείκτες βαθύτερων μετασχηματισμών στον τρόπο με τον οποίο οι νέες γενιές, και ειδικά τα κορίτσια, διεκδικούν το δικαίωμα στην επιστημονική ταυτότητα (MacLeod & Avraamidou, 2025).

4. Το Ελληνικό πλαίσιο: διαχρονικές τάσεις, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και αντιστάσεις

Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων για την επιστήμη στον ελληνικό χώρο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η Ελλάδα αποτελεί ένα πολιτισμικό περιβάλλον όπου οι παραδοσιακές αξίες συνυπάρχουν με τον ταχύ εκσυγχρονισμό και την ενσωμάτωση ευρωπαϊκών προτύπων. Η εγχώρια βιβλιογραφική παραγωγή, αν και μικρότερη σε όγκο από την αγγλοσαξονική, έχει προσφέρει σημαντικά δεδομένα που χαρτογραφούν τις αντιλήψεις των Ελλήνων μαθητών/-τριών και εφήβων, παρέχοντας το απαραίτητο συγκριτικό πλαίσιο για την παρούσα μελέτη.

4.1. Η χαρτογράφηση του στερεοτύπου στην Ελλάδα

Οι Christidou, Hatzinikita & Samaras (2012) διερεύνησαν τις εικόνες των Ελλήνων εφήβων για τους/τις επιστήμονες/ισσες, εστιάζοντας όχι μόνο στην εμφάνιση αλλά και στο πλαίσιο δραστηριότητας. Τα ευρήματά τους επιβεβαίωσαν την κυριαρχία του "τυπικού" στερεοτύπου και στην ελληνική πραγματικότητα: ο επιστήμονας αναπαρίσταται κατά κύριο λόγο ως άνδρας, μεμονωμένος, που

εργάζεται σε εργαστήριο χημείας. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η διαπολιτισμική συγκριτική μελέτη των Christidou, Bonoti & Kontopoulou (2016), η οποία εξέτασε σχέδια παιδιών από την Ελλάδα και τις Η.Π.Α. Η έρευνα αυτή ανέδειξε ότι ορισμένα στερεότυπα (όπως η λευκή ρόμπα και τα γυαλιά) είναι "διαπολιτισμικά ανθεκτικά" (enduring stereotypes), υπερβαίνοντας τα εθνικά σύνορα. Αυτό υποδηλώνει ότι η "εικόνα της επιστήμης" είναι πλέον ένα παγκοσμιοποιημένο πολιτισμικό προϊόν, το οποίο διαμεσολαβείται από διεθνή μέσα (ταινίες, διαδίκτυο, κινούμενα σχέδια) που καταναλώνουν εξίσου τα παιδιά και στις δύο χώρες. Ωστόσο, εντοπίστηκαν και διαφοροποιήσεις που αναδεικνύουν τοπικές ιδιαιτερότητες, υπογραμμίζοντας ότι η πρόσληψη της επιστήμης δεν είναι ποτέ εντελώς ομοιογενής.

4.2. Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το ερώτημα της αλλαγής

Εστιάζοντας ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που αποτελεί και το πεδίο της παρούσας έρευνας, οι Emvalotis & Koutsianou (2018) έθεσαν το καίριο ερώτημα: "Έχει αλλάξει κάτι;" (Has anything changed?). Μελετώντας τις εικόνες Ελλήνων μαθητών/-τριών δημοτικού για τους/τις επιστήμονες/-ισσες και το έργο τους, οι ερευνητές διαπίστωσαν μια ενδιαφέρουσα στασιμότητα στα βασικά χαρακτηριστικά, παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων που προωθούν τη διερευνητική μάθηση.

Η μελέτη τους κατέδειξε ότι, παρόλο που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την επιστήμη στο σχολείο, η κυρίαρχη εικόνα παραμένει προσκολλημένη σε παρωχημένα πρότυπα. Ωστόσο, σημείωσαν και δειλά σημάδια διαφοροποίησης, κυρίως ως προς την αύξηση της απεικόνισης γυναικών επιστημόνων από κορίτσια, εύρημα που συνάδει με τις διεθνείς τάσεις. Το έργο τους λειτουργεί ως ένα χρονικό σημείο αναφοράς (benchmark) για τη δική μας ανάλυση, επιτρέποντας τη σύγκριση των δεδομένων μας με μια ευρύτερη εθνική τάση.

4.3. Η ανάγκη για διαχρονική εμβάθυνση: η συμβολή της παρούσας μελέτης

Παρά τον πλούτο των παραπάνω ερευνών, η ελληνική βιβλιογραφία, όπως και η διεθνής σε μεγάλο βαθμό, χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία συγχρονικών (cross-sectional) μελετών. Οι έρευνες αυτές, δηλαδή, αποτελούν "φωτογραφικά στιγμιότυπα" μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής. Αυτό που λείπει είναι η διαχρονική παρακολούθηση (longitudinal tracking) στον ίδιο εκπαιδευτικό και κοινωνικό χώρο, η οποία θα επέτρεπε την ανίχνευση της εξέλιξης των αντιλήψεων σε πραγματικό χρόνο.

Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει ακριβώς αυτό το ερευνητικό κενό. Αξιοποιώντας ένα αρχείο σχεδίων που καλύπτει μια εικοσαετία (2006-2026) από το ίδιο σχολικό περιβάλλον (9ο ΔΣ Ρεθύμνου), προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία "μικρο-ιστορικής" ανάλυσης. Σε αντίθεση με τις μακρο-μελέτες που ισοπεδώνουν τις τοπικές διαφορές, η εστίαση σε έναν συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και σε ένα πολιτισμικό υπόβαθρο, σε βάθος χρόνου επιτρέπει να δούμε πώς ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές (π.χ. οικονομική κρίση, πανδημία, άνοδος της τεχνολογίας, ενδεχόμενες αλλαγές στα ΑΠ/σχολικά εγχειρίδια) αποτυπώνονται σταδιακά στη συνείδηση και στη φαντασία των παιδιών.

Η μελέτη μας, λοιπόν, δεν φιλοδοξεί απλώς να επιβεβαιώσει τα ευρήματα των Christidou *et al.* (2010; 2016) και Emvalotis *et al.* (2018), αλλά να εμβαθύνει στις διαδικασίες μετασχηματισμού των αναπαραστάσεων. Μέσα από την ανάλυση των "νοηματικών μετατοπίσεων", επιδιώκουμε να κατανοήσουμε πώς οι Έλληνες μαθητές και οι μαθήτριες αναδιαπραγματεύονται την επιστημονική τους ταυτότητα σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο.

5. Συνδέοντας τις εικόνες με τη Φύση της Επιστήμης (NoS): από την αισθητική στην επιστημολογία

Η ανάλυση των παιδικών σχεδίων/ιχνογραφημάτων για τους επιστήμονες δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια επιφανειακή καταγραφή ενδυματολογικών επιλογών ή εργαστηριακών εξαρτημάτων. Πέρα από την κοινωνιολογική τους διάσταση, οι απεικονίσεις αυτές συνιστούν αποκαλυπτικούς δείκτες για την κατανόηση της Φύσης της Επιστήμης (Nature of Science - NoS). Όπως τεκμηριώνουν οι Driver *et al.* (1996), οι "εικόνες της επιστήμης" που συγκροτούν τα παιδιά και οι νέοι συνδέονται άρρηκτα με τις αντιλήψεις τους για την επιστημολογική υπόσταση της επιστημονικής γνώσης: πώς παράγεται, πώς επικυρώνεται και ποια είναι τα όριά της.

5.1. Η στερεοτυπική εικόνα ως επιστημολογικό εμπόδιο

Η εδραιωμένη εικόνα του "μοναχικού επιστήμονα" που εργάζεται απομονωμένος στο εργαστήριό του, περιτριγυρισμένος από φιάλες και περίπλοκα μηχανήματα, δεν είναι απλώς ένα αισθητικό κλισέ. Αντιθέτως, ανακλά μια βαθιά ριζωμένη, αλλά συχνά εσφαλμένη, αντίληψη για την επιστημονική πρακτική. Σύμφωνα με τον Lederman (2013) και την εκτεταμένη ερευνητική του ομάδα, η εικόνα αυτή ενισχύει τον μύθο της επιστήμης ως ατομικού επιτεύγματος μιας ιδιοφυΐας, παραγνωρίζοντας τον θεμελιωδώς κοινωνικό και συνεργατικό χαρακτήρα της επιστημονικής έρευνας.

Όταν οι μαθητές/-τριες σχεδιάζουν επιστήμονες που φωνάζουν "Εύρηκα!" κρατώντας έναν δοκιμαστικό σωλήνα που αφρίζει, αναπαράγουν μια απλοϊκή θεώρηση της επιστημονικής μεθόδου ως μιας στιγμιαίας, σχεδόν "μαγικής" ανακάλυψης. Αυτή η οπτική αγνοεί τις διαδικασίες του ελέγχου, της επαλήθευσης, της αβεβαιότητας και της συλλογικής κριτικής που διέπουν την πραγματική επιστήμη. Οι McComas, Almazroa & Clough (1998), στο κλασικό έργο τους για τους "μύθους της επιστήμης", υπογραμμίζουν ότι τέτοιες παρανοήσεις δυσχεραίνουν την κατανόηση του ρόλου της επιστήμης στην κοινωνία. Αν οι μαθητές/-τριες πιστεύουν ότι η επιστήμη είναι μια απόλυτη και αντικειμενική αλήθεια που αποκαλύπτεται από μοναχικές αυθεντίες, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη φύση των σύγχρονων επιστημονικών αντιπαραθέσεων (π.χ. κλιματική αλλαγή, πανδημίες).

5.2. Η ανάγκη για ρητή διδασκαλία του NoS

Η ερμηνεία των σχεδίων υπό το πρίσμα του NoS αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για αναπροσανατολισμό της διδακτικής πρακτικής. Ο Hodson (2014) προτείνει μια τριμερή διάκριση στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών:

1. Μάθηση της επιστήμης (Learning Science - περιεχόμενο/έννοιες).
2. Μάθηση *για* την επιστήμη (Learning *about* Science - φύση/ιστορία/κοινωνιολογία).
3. Άσκηση/εφαρμογή της επιστήμης (Doing Science - πρακτική διερεύνηση).

Ο Hodson (2014) υποστηρίζει ότι συχνά η εκπαίδευση εστιάζει υπερβολικά στο περιεχόμενο και την πρακτική, παραμελώντας τον αναστοχασμό *για* την επιστήμη. Τα ευρήματα από μελέτες που χρησιμοποιούν το DAST, όπως των Özgelen (2017) και Thomson, Zakaria & Radut-Taciu (2019), επιβεβαιώνουν ότι όταν λείπει η ρητή και αναστοχαστική διδασκαλία του NoS, οι μαθητές/-τριες τείνουν να διατηρούν τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις, ακόμη και αν συμμετέχουν σε πειράματα. Η απλή εμπλοκή σε πειραματικές δραστηριότητες ("doing science") δεν αρκεί για να αλλάξει την εικόνα του επιστήμονα και της επιστημόνισσας με τη δουλειά τους στο πεδίο και στο εργαστήριο, αν δεν συνοδεύεται από συζήτηση για το ποιος κάνει επιστήμη και πώς.

5.3. Τα παιδικά σχέδια & ιχνογραφήματα ως εργαλείο μετασχηματισμού

Συνεπώς, τα σχέδια/ιχνογραφήματα και τα κείμενα που εξετάζει η παρούσα μελέτη δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται μόνο ως διαγνωστικά εργαλεία, αλλά και ως παιδαγωγικά εναύσματα. Η παρουσία σχεδίων όπου οι μαθητές/-τριες απεικονίζουν ομάδες επιστημόνων να συνεργάζονται, ή ακόμα και τον εαυτό τους να κάνει επιστήμη στο σχολείο, αποτελεί ένδειξη μιας πιο ώριμης κατανόησης του NoS. Αντίθετα, η εμμονή σε εικόνες "τρελών επιστημόνων" (mad scientists) με σύμβολα κινδύνου υποδηλώνει μια αποξένωση και φόβο προς την επιστημονική διαδικασία.

Η ανάλυση των Lederman *et al.* (2002) για τη σχέση απόψεων NoS και οπτικών απεικονίσεων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή των εικόνων και των παραστάσεων απαιτεί αλλαγή στην κουλτούρα της τάξης. Η παρούσα μελέτη, καταγράφοντας την εξέλιξη των σχεδίων/ιχνογραφημάτων σε βάθος εικοσαετίας, φιλοδοξεί να ανιχνεύσει εάν οι σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις έχουν επιτύχει να κλονίσουν το κυρίαρχο θετικιστικό Παράδειγμα. Μελετώντας τις μετατοπίσεις από το "ατομικό" στο "συλλογικό" και από το "μαγικό" στο "μεθοδικό", μπορούμε να αξιολογήσουμε την ποιότητα του επιστημονικού γραμματισμού που καλλιεργείται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

6. Μεθοδολογία της έρευνας: σχεδιασμός, πλαίσιο και πολυτροπική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία θεμελιώνεται σε έναν ποιοτικό, ερμηνευτικό ερευνητικό σχεδιασμό (qualitative interpretive design), ο οποίος ενσωματώνει χαρακτηριστικά μιας διαχρονικής μελέτης περίπτωσης (longitudinal case study). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής στρατηγικής υπαγορεύτηκε από την επιστημολογική αναγκαιότητα να υπερβούμε τη στατική, "φωτογραφική" αποτύπωση των στερεοτύπων και να διερευνήσουμε τις δυναμικές διεργασίες νοηματοδότησης, οικειοποίησης και μετασχηματισμού της "εικόνας της επιστήμης" (image of science) και των επιστημόνων/-ισσών σε βάθος χρόνου.

6.1. Το ερευνητικό πλαίσιο: το σχολείο ως "Ζωντανό Εργαστήριο" ΦΕ

Η έρευνα διεξήχθη στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου, μια σχολική μονάδα αστικού ιστού στην Κρήτη, καλύπτοντας τη χρονική περίοδο 2006-2026. Το σχολείο αυτό δεν επελέγη τυχαία, αλλά αποτελεί έναν χώρο όπου εφαρμόζεται συστηματικά η εργαστηριακή πρακτική στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών, μέσα από πειράματα, κατασκευές, διερευνήσεις με απλά και καθημερινά υλικά. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες των Ε΄ και Στ΄ τάξεων (ηλικίας 10-12 ετών). Η επιλογή του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος κρίνεται καίρια, καθώς σύμφωνα με τη αναπτυξιακή ψυχολογία και τη βιβλιογραφία (Chambers, 1983; Mead & Metraux, 1957; Farland-Smith, 2017; Özgelen, 2017), σε αυτή τη φάση τα παιδιά:

1. Έχουν ήδη εσωτερικεύσει τα κυρίαρχα πολιτισμικά στερεότυπα.
2. Διαθέτουν την εκφραστική ωριμότητα να παράγουν σύνθετες οπτικές και κειμενικές αφηγήσεις.
3. Βρίσκονται στο κρίσιμο στάδιο διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των στάσεων απέναντι στην επιστήμη ενόψει της μετάβασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το σώμα δεδομένων (corpus) περιλαμβάνει περισσότερα από 400 εικαστικά/ιχνογραφικά, αλλά και κειμενικά τεκμήρια, τα οποία παρήχθησαν εντός του σχολικού προγράμματος και αρχειοθετήθηκαν συστηματικά, δημιουργώντας ένα μοναδικό "αρχείο βιωμένης σχολικής εμπειρίας" και πρακτικής.

6.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων: το DAST ως πολυτροπική και βιωματική βφήγηση

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε μια τροποποιημένη και εμπλουτισμένη παραλλαγή του κλασικού πρωτοκόλλου Draw-A-Scientist Test (DAST). Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς των αμιγώς εικαστικών/ιχνογραφικών δοκιμασιών, η παρούσα μελέτη εισήγαγε μία καινοτομία στην πολυτροπική έκφραση των παραστάσεων (multimodal expression).

Η εντολή/προτροπή που δόθηκε στα παιδιά εξελίχθηκε σε δύο άξονες:

- Οπτική Αναπαράσταση: *"Ζωγραφίστε τον εαυτό σας ή έναν επιστήμονα ή μία επιστημόνισσα την ώρα που εργάζεται"*. Η συμπερίληψη του "εαυτού" (yourself) είναι κρίσιμη, καθώς προσκαλεί το παιδί να προβληθεί στον ρόλο, ενεργοποιώντας μηχανισμούς ταυτότητας (identity work).
- Κειμενική Πλαισίωση (Contextualization): *"Γράψτε μια λεζάντα, έναν διάλογο ή μια μικρή ιστορία που εξηγεί τι συμβαίνει. Τι σκέφτεται ο/η επιστήμονας/-ισσα; Τι θα θέλατε εσείς να κάνετε στο εργαστήριο;"*.

Αυτή η προσθήκη επέτρεψε τη συλλογή όχι μόνο περιγραφικών στοιχείων, αλλά και μετα-γνωστικών δεδομένων (π.χ. επεξηγήσεις πειραμάτων, όπως η θερμική διαστολή, χημικές αλληλεπιδράσεις, κινήσεις σωμάτων) και ψυχο-συναισθηματικών δεδομένων (επιθυμίες, φόβοι, φιλοδοξίες). Όπως αναδεικνύεται και από τα ευρήματα, χωρίς το κείμενο, πολλές από τις λεπτές νοηματικές αποχρώσεις (π.χ. η ιστορική αναφορά στη Μαρί Κιουρί ή η επιστημονική εξήγηση του κενού αέρος) θα παρέμεναν αθέατες ή ακόμα και άρρητες.

6.3. Πλαίσιο της ανάλυσης: τριγωνοποίηση δεδομένων

Η επεξεργασία του υλικού πραγματοποιήθηκε μέσω μιας τριγωνοποιημένης διαδικασίας ανάλυσης τριών επιπέδων, συνδυάζοντας μια ποιοτική χαρτογράφηση και εμβάθυνση:

- Επίπεδο 1: Σημειολογική Ανάλυση Στερεοτύπων (Visual Semiotics). Εφαρμογή των επτά κλασικών δεικτών του Chambers (1983) (ρόμπα, γυαλιά, τριχοφυΐα, σύμβολα γνώσης κ.λπ.) για τη δημιουργία μιας "γραμμής βάσης".
- Επίπεδο 2: Αξιολόγηση Επιστημονικού Γραμματισμού (Epistemic Analysis). Αναζήτηση δεικτών που φανερώνουν κατανόηση της Φύσης της Επιστήμης (NoS) και του επιστημονικού περιεχομένου (Content Knowledge). Εδώ εξετάστηκε αν τα σχέδια/ιχνογραφήματα απεικονίζουν "μαγικές" διαδικασίες (π.χ. μαγικά φίλτρα, περίεργες ουσίες) ή "αιτιοκρατικά" φυσικά φαινόμενα (π.χ. διανύσματα δυνάμεων, πειραματικές διατάξεις και κατασκευές).
- Επίπεδο 3: Ανάλυση Οικειοποίησης και Ταυτότητας (Appropriation & Identity Analysis). Εστίαση στο πώς το παιδί τοποθετεί τον εαυτό του και τους οικείους του (δάσκαλο, συμμαθητές) μέσα στο επιστημονικό πεδίο. Αναλύθηκαν στοιχεία όπως η συνεργασία, το χιούμορ, η χρήση του α' ενικού/πληθυντικού προσώπου ("Εμείς", "Θέλω") και η (ανα)παράσταση οικείων χώρων (σχολική τάξη και Εργαστήριο ΦΕ).

7. Ανάλυση δεδομένων και συζήτηση αποτελεσμάτων: από τον μύθο στην εξοικείωση

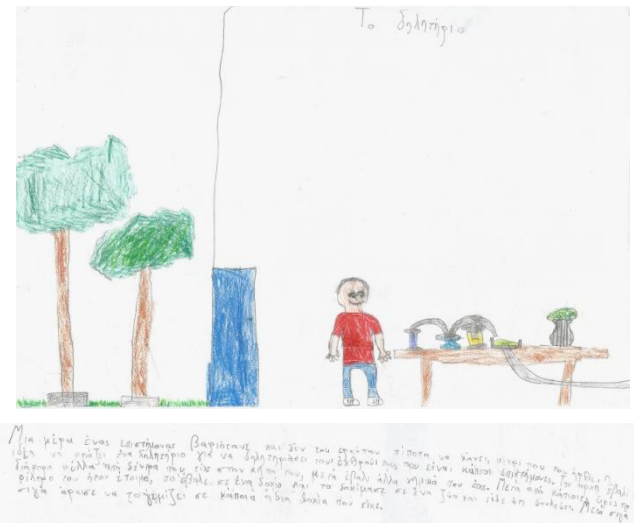
Μία αρχική ανάλυση του αρχειακού υλικού αποκαλύπτει μια σύνθετη και μάλλον γοητευτική εξελικτική πορεία. Ενώ ο "σκληρός πυρήνας" του στερεοτύπου παραμένει ανθεκτικός ως πολιτισμική αναφορά, η παιδαγωγική παρέμβαση του Εργαστηρίου ΦΕ φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά, μετασχηματίζοντας την εικόνα της επιστήμης από μια "απόμακρη, μαγική πράξη" σε μια "οικεία, μεθοδική και συνεργατική

διαδικασία", με υψηλό πρακτικο-βιωματικό αντίκρισμα. Ενδεικτικά ευρήματα, με αντίστοιχα εικονογραφήματα και κείμενα, των κατηγοριών που διαμορφώνονται, παρουσιάζονται παρακάτω.

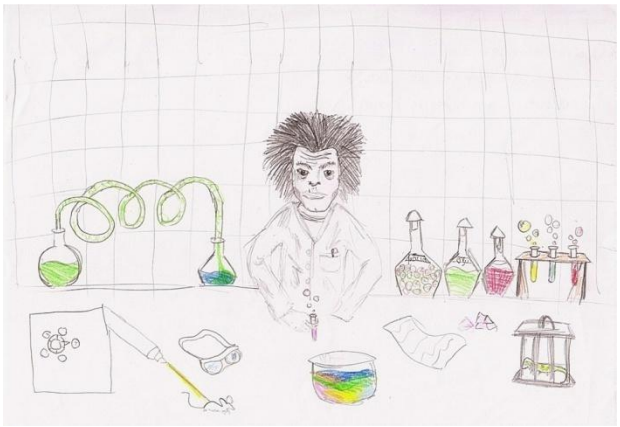
7.1. Η ανθεκτικότητα του αρχετύπου και η πολιτισμική διαπραγμάτευση

Τα δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι το αρχέτυπο του "εκκεντρικού επιστήμονα" (Mead & Metraux, 1957) επιβιώνει διαχρονικά, λειτουργώντας ως μια εύκολα ανακλήσιμη "οπτική συντομογραφία".

- Το κλασικό στερεότυπο ως "άγκυρα" απεικόνισης: Τόσο από το 2006 όσο και το 2026, μαθητές/-τριες καταφεύγουν στην εικόνα του "Αϊνστάιν", ως γνωστού και χαρακτηριστικού, εμβληματικού επιστήμονα. Ο μαθητής (Ζησ) σχεδιάζει (2006) τον τυπικό επιστήμονα με γυαλιά και ακατάστατα μαλλιά, ενώ είκοσι χρόνια μετά (2026), ο μαθητής (Γεω) επανέρχεται με μια σχεδόν πανομοιότυπη, αλλά πιο εξπρεσιονιστική εκδοχή, με κόκκινα μαλλιά, γενειάδα, η λέξη "WOW" και μαθηματικοί τύποι να αιωρούνται στο παρασκήνιο. Αυτό υποδεικνύει ότι το στερεότυπο είναι βαθιά ριζωμένο ακόμη και σε μια "ποπ κουλτούρα" με "στιλιστικές μετατοπίσεις" και αναπαράγεται ανεξάρτητα από τη σχολική εμπειρία (πρβλ. Εικ 1 και Εικ. 2).
- Η ηθική αμφισημία και η "δύναμη" ή "ισχύς" της επιστήμης**:** Το στερεότυπο δεν είναι πάντα καλοκάγαθο. Στην περίπτωση του (Τζε) (2025), η επιστημονική γνώση εργαλειοποιείται για σκοπούς εκδίκησης. Ο επιστήμονας παρασκευάζει *"δηλητήριο για να δηλητηριάσει τους εχθρούς του, που είναι κάποιοι επιστήμονες"*. Έτσι, *"στην αρχή βάζει φύλλα από διάφορα δένδρα που έχει στον κήπο του"*, στη συνέχεια το *"δοκιμάζει σε ζώα"* για να δει αν έχει πετύχει. Το εύρημα αυτό, που εμπίπτει στην κατηγορία "εντυπωσιοθηρική" (sensationalized) της Farland-Smith, αναδεικνύει μια κρίσιμη πτυχή: τα παιδιά αντιλαμβάνονται την επιστήμη ως *ισχύ*, η οποία, αν δεν πλαισιωθεί ηθικά, ενδέχεται να γίνει καταστροφική, ακόμη και για "άλλους επιστήμονες" (πρβλ. Εικ 3 & Εικ. 4).



Εικ. 3: Ιχνογράφημα εργαλειοποίησης της επιστήμης, με αμφίσημο ηθικό αποτύπωμα. *Εργαστήριο ΦΕ 2025.*

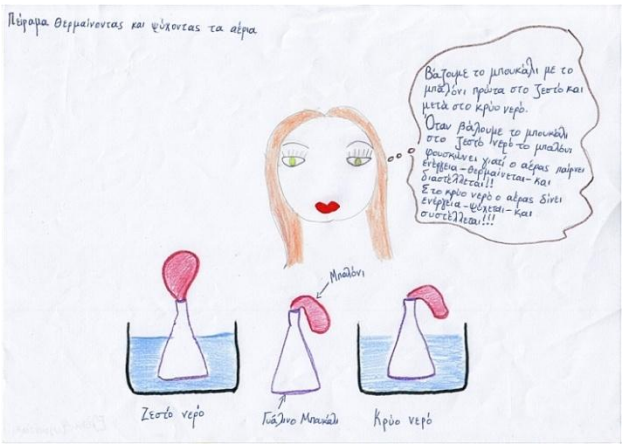


Εικ. 4: Ιχνογράφημα "μοχθηρού", "μοναχικού" επιστήμονα. Πειραματίζεται με "επικίνδυνα φίλτρα". *Εργαστήριο ΦΕ 2010.*

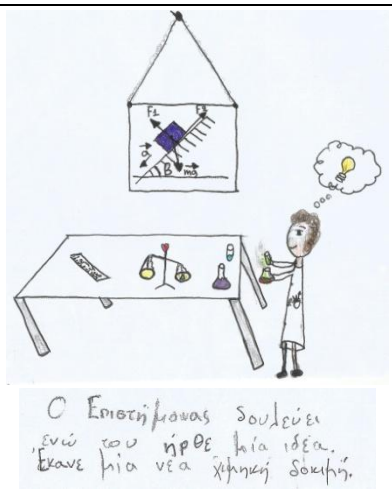
7.2. Από τη "μαγεία" στον επιστημονικό γραμματισμό (scientific literacy)

Η πιο ουσιαστική, ωστόσο, μετατόπιση που καταγράφεται αφορά στο πέρασμα από την "αλχημεία" και τα "φίλτρα με μαγικές ιδιότητες" στην "επιστήμη" καθεαυτή. Ενώ στα πρώιμα ή στερεοτυπικά σχέδια/ιχνογραφήματα κυριαρχούν τα χρωματιστά υγρά που αφρίζουν χωρίς λόγο, στα σχέδια των μαθητών/-τριών που έχουν δεχθεί εργαστηριακή εκπαίδευση εμφανίζονται σαφείς επιστημολογικοί δείκτες για τη φύση της γνώσης και της επιστήμης, όπως διεξάγεται στο πεδίο και στο εργαστήριο.

- Η εννοιολόγηση των Φυσικών νόμων: Η μαθήτρια (Ελε) (2012) δεν σχεδιάζει απλώς εξοπλισμό, αλλά αποτυπώνει και εξηγεί το φαινόμενο της θερμικής διαστολής και συστολής των αερίων. Το σχέδιο συνοδεύεται από επιστημονικό κείμενο: *"Όταν βάλουμε το μπουκάλι στο ζεστό νερό... ο αέρας παίρνει ενέργεια ... και διαστέλλεται"*. Εδώ, η εικόνα παύει να είναι "καλλιτεχνική έκφραση" και γίνεται εργαλείο σκέψης και (ανα)παράστασης της "αόρατης" μικροσκοπικής πραγματικότητας, που αποκτά δομή και εννοιολογικό περιεχόμενο (πρβλ. Εικ. 5).
- Μηχανιστική εξήγηση vs "τύχη": Η μαθήτρια (Σοφ) (2025) εισάγει στο σχέδιό της την "έννοια του διανύσματος" και της "ανάλυσης δυνάμεων σε κεκλιμένο επίπεδο" (χωρίς να το έχει διδαχτεί ιδιαίτερα), όπως εμφανίζεται στο "πίνακα" του απεικονιζόμενου εργαστηρίου. Η "ιδέα" (λάμπα), που εμφανίζεται στο ιχνογράφημα, δεν είναι μια "θεϊκή έμπνευση" από μηχανής, αλλά φαίνεται να είναι αποτέλεσμα μελέτης και πειραματισμού (*"έκανε μια νέα χημική δοκιμή"*), δηλαδή της συστηματικής εργασίας, "δουλειάς" του επιστήμονα (πρβλ. Εικ. 6).
- Ιστορική και πειραματική ακρίβεια και αναφορά: Η μαθήτρια (Ελε) (2016) αναπαριστά το πείραμα της ελεύθερης πτώσης μιας "δέσμης φτερών" και μιας "μπάλας bowling" στο "κενό" ("Low Oxygen", στο ιχνογράφημα) μέσα σε ένα μεγάλο ειδικό θάλαμο, όπως έχει παρακολουθήσει σε σχετικό βίντεο με τον Brian Cox, (δια)συνδέοντάς το με την ιστορική αναφορά της αποστολής Apollo 15 (1971), όπου ο αστροναύτης David Scott έριξε ένα σφυρί και ένα φτερό μαζί προς την επιφάνεια της Σελήνης και έπεσαν ταυτόχρονα. Η επεξήγησή της υποδηλώνει την κατάκτηση της έννοιας του ελέγχου μεταβλητών για ένα "δίκαιο πείραμα": κατανοεί ότι για να πέσουν ταυτόχρονα το σφυρί και το φτερό, πρέπει να αφαιρεθεί η αντίσταση του αέρα, όπως είχε διαπιστώσει και ο Γαλιλαίος που εισήγαγε την ιδέα. Τα διαφορετικά πλαίσια αναφοράς (ειδικός θάλαμος και Σελήνη), χαρακτηρίζουν τις συνθήκες του πειράματος και την εννοιολογική του βάση (πρβλ. Εικ.7).



Εικ. 5: Ιχνογράφημα απεικόνισης της θερμικής διαστολής του αέρα, με πείραμα & σχετικό κείμενο. *Εργαστήριο ΦΕ 2012.*



Εικ. 6: Ιχνογράφημα με έναν "συστηματικά" εργαζόμενο επιστήμονα, που δοκιμάζει νέες ιδέες. *Εργαστήριο ΦΕ 2010.*



Εικ. 7: Ιχνογράφημα με "ελεύθερη πτώση", στην επιφάνεια της Σελήνης (α) & σε ειδικό θάλαμο (δ). *Εργαστήριο ΦΕ 2016.*



Εικ. 8: Ιχνογράφημα με σκίτσο της Μαρί Κιουρί, μπροστά & με μια βιογραφία της στο πίσω μέρος. *Εργαστήριο ΦΕ 2026.*

7.3. Έμφυλες ταυτότητες και ιστορική συνείδηση: το "σπάσιμο" της γυάλινης οροφής

Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει μια εντυπωσιακή εξέλιξη στην απεικόνιση του φύλου. Τα κορίτσια διεκδικούν ορατότητα, όχι μόνο ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά, μέσω της ταύτισης με ιστορικά πρότυπα, και όχι μόνο.

- Το πρότυπο της Μαρί Κιουρί: Η μαθήτρια (Νεφ) (2026) δημιουργεί ένα πορτρέτο της Μαρί Κιουρί, συνοδευόμενο από μια λεπτομερή βιογραφία, με απλό και κατανοητό λόγο. Η γνώση της για τα δύο βραβεία Νόμπελ και την ακτινοβολία δείχνει ότι η διδασκαλία και οι αναφορές στην Ιστορία της Επιστήμης παρέχει στα κορίτσια τα απαραίτητα πρότυπα ρόλων (role models) για να οραματιστούν τον εαυτό τους ως επιστημόνισσες. Η επιστήμη δεν είναι πια "ανδρική υπόθεση", αλλά πεδίο γυναικείας προοπτικής και αριστείας (πρβλ. Εικ. 8 & Εικ. 10).
- Η ανθρώπινη διάσταση του λάθους και της αποτυχίας: Η μαθήτρια (Ελ) (2020) τολμά να απεικονίσει την αποτυχία. Η επιστημόνισσά της βιώνει μια έκρηξη και *"τα σχέδιά της πέσανε στο πάτωμα"*. Σύμφωνα με την Avraamidou (2019), τέτοιες αφηγήσεις είναι κρίσιμες για τη συγκρότηση ταυτότητας, καθώς εξανθρωπίζουν την επιστήμη και την παρουσιάζουν ως μια διαδικασία "δοκιμής και πλάνης", όπου το λάθος είναι αποδεκτό και αναμενόμενο ή αλλιώς "το λάθος το παίρνουμε αγκαλιά" και μαθαίνουμε μαζί του (πρβλ. Εικ. 9).



Εικ. 9: Ιχνογράφημα επιστημόνισσας που έκανε "λάθος συνδυασμό" και έγινε μια "έκρηξη". *Εργαστήριο ΦΕ 2020.*



Εικ. 10: Ιχνογράφημα επιστημόνισσας που εργάζεται σε ένα εργαστήριο, ίσως είναι και "σχολικό". *Εργαστήριο ΦΕ 2011.*

7.4. Η οικειοποίηση του χώρου του Εργαστηρίου: διαδικασία του "κάνουμε επιστήμη"

Ίσως το πιο συγκινητικό και παιδαγωγικά σημαντικό εύρημα προέρχεται από τα τεκμήρια που δείχνουν *πώς* η επιστήμη "κατοικεί" πλέον μέσα στο σχολείο, τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί μαζί της, με αυξημένο βαθμό ιδιοποίησης και δέσμευσης στη επιστημονική δραστηριότητα (appropriation).

- **Η** απομυθοποίηση της αυθεντίας: Σε ένα ιχνογράφημα του (Γεω) (2009), ο μαθητής ζωγραφίζει το "Εργαστήριο Φυσικών Επιστημόνων" και δεν επιλέγει να ζωγραφίσει έναν ανώνυμο επιστήμονα, αλλά επιλέγει να βάλει στο κάδρο τον δάσκαλό του. Η επιστήμη φαίνεται να αποκτά για τα παιδιά "πρόσωπο και όνομα", εκείνο του δασκάλου τους, που πειραματίζεται και συζητά μαζί τους στα μαθήματα. Ο επιστήμονας δεν είναι ένας ξένος κάπου απόμακρα και "εκεί έξω", αλλά ο και ο "δικός τους άνθρωπος" που τους καθοδηγεί καθημερινά (πρβλ. Εικ. 11).

- Από το "άχαρο μπουντρούμι" στην "οικεία" σχολική τάξη/εργαστήριο: Ενώ τα στερεοτυπικά σχέδια δείχνουν απομονωμένα και κλειστά εργαστήρια χωρίς έξοδο (πρβλ. Εικ 6), τα σχέδια των μαθητών του σχολείου, είναι γεμάτα σημάδια οικειότητας: θρανία, καρέκλες, πίνακες ανακοινώσεων και, κυρίως, πόρτες και παράθυρα (πρβλ. Εικ. 10). Η "πόρτα" συμβολίζει την προσβασιμότητα: το εργαστήριο είναι ένας κοινωνικός χώρος όπου μπαίνεις, συνεργάζεσαι και μαθαίνεις, μέσα σε ένα φιλικό και μη απειλητικό περιβάλλον διερεύνησης. Τα δρώντα πρόσωπα του εργαστηρίου είναι τα χαρούμενα πρόσωπα των συμμαθητών και συμμαθητριών που "κάνουν επιστήμη" μέσα στον "ιδιοποιημένο" τους χώρο. Συνήθως, τα ιχνογραφήματα αυτά προκύπτουν τον δεύτερο χρόνο ενασχόλησης με την επιστήμη, πιθανότατα στην Στ. τάξη, όπου έχουν ήδη συσσωρευτεί αρκετές εμπειρίες εργαστηριακής πρακτικής, εξοικείωσης και συμμετοχικής μάθησης (πρβλ. Εικ. 12).

- Η συλλογική ταυτότητα ("εμείς"): Οι μαθητές/-τριες εργάζονται συλλογικά στον οικείο χώρο του εργαστηρίου, με "πειράματα και πειράγματα", όπως τα χαμένα κλειδιά ενός μαθητή που άλλοι/-ες τα έχουν "χρησιμοποιήσει" σε ένα επιτυχημένο πείραμα με αγωγούς και απλά κυκλώματα ηλεκτρισμού, όπως τα έχει ιχνογραφήσει ο (Στε) (2013) σε ένα αντίστοιχο καρτούν (πρβλ. Εικ. 13). Ο μαθητής (Τζα) (2026) δεν χρησιμοποιεί το "Εγώ" στο ιχνογράφημά του, αλλά μάλλον συνειδητά το "Εμείς": *"Εμείς στο εργαστήριο της Φυσικής που κάνουμε πειράματα"*. Το σχέδιο δείχνει μια ομάδα παιδιών σε ένα φωτεινό, ανοιχτό περιβάλλον (με ήλιο και σχολικό κήπο), επιβεβαιώνοντας ότι η βιωμένη επιστήμη της καθημερινότητας είναι μια πράξη συλλογική και χαρούμενη (πρβλ. Εικ. 14).



Εικ. 11: Ιχνογράφημα με "Εργαστήριο Φυσικών Επιστημόνων" και με απεικόνιση "δασκάλου-επιστήμονα". *Εργ. ΦΕ 2009.*



Εικ. 12: Ιχνογράφημα οικείου "σχολικού εργαστηρίου", με παιδιά, εκπαιδευτικό, υλικά και πειράματα. *Εργ. ΦΕ 2011.*



Εικ. 13: Ιχνογράφημα-καρτούν με ομάδα παιδιών που κάνουν "πειράματα και πειράγματα" ηλεκτρισμού. *Εργ. ΦΕ 2013.*



Εικ. 14: Ιχνογράφημα εργαστηρίου και σχολικού κήπου με τα παιδιά που "κάνουν πειράματα". *Εργαστήριο ΦΕ 2026.*

7.5. Κοινωνικο-τεχνικές φαντασιώσεις: από το γκαράζ ως τη NASA

Ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες εντάσσουν την επιστήμη στα δικά τους ενδιαφέροντα και αξιακά συστήματα, αποκαλύπτοντας διαφορετικές και ενδιαφέρουσες "κοινωνικο-τεχνικές φαντασιώσεις" (sociotechnical imaginaries).

- Τεχνο-επιστήμη και "μαστορέματα": Ο μαθητής (Στε) (2008) ιχνογραφεί ένα ζευγάρι επιστημόνων ως επιδέξιους τεχνίτες/μηχανικούς σε ένα οικείο "σπιτικό εργαστήριο". Εκεί, στο "Εργαστήριο Φυσικής" ο/η επιστήμονας/-ισσα επιτελεί έργο όταν *"συναρμολογάει τηλεσκόπια, μοτοσικλέτα, αυτοκίνητο"*. Μέσα από αυτή την οπτική, η "τεχνο-επιστήμη" αποσυνδέεται από την αφηρημένη θεωρία και συνδέεται με την υλική παραγωγή και την κατασκευή, ακόμη και με την καθημερινότητα και τα "επιστημονικά μαστορέματα" (tinkering), που μάλιστα μπορεί να ασκείται τόσο από άνδρες όσο και από γυναίκες.

- Εμπορευματοποίηση και εναλλακτικά επιστημονικά "πρότυπα": Η μαθήτρια (Στε) (2025) τοποθετεί τον επιστήμονα σε ένα περιβάλλον υψηλής τεχνολογίας ("NASA"), αλλά ο στόχος της έρευνας φαίνεται να είναι απροσδόκητα "πεζός και εμπορικός": *"ένα φίλτρο που σου εξαφανίζει τις ρυτίδες"*. Το εύρημα αυτό φαίνεται να είναι κοινωνιολογικά βαρύνον, καθώς δείχνει πώς τα κυρίαρχα πρότυπα ομορφιάς και η καταναλωτική κουλτούρα διεισδύουν ακόμη και στους πιο "σκληροπυρηνικούς" επιστημονικούς θεσμούς, διαμορφώνοντας ενδεχομένως τις αντιλήψεις των κοριτσιών για το τι συνιστά "χρήσιμη έρευνα", ή τουλάχιστον έτσι θα μπορούσαν να φαντασιώνονται οι μαθητές/-τριες (ή μήπως όχι;) .

- Η "cool" επιστήμη σε μια "ευφάνταστη" καθημερινότητα & "τρέλα": Ο μαθητής Αντ (2025) επαναπροσδιορίζει τον επιστήμονα ως ήρωα μιας ενδιαφέρουσας περιπέτειας. Ο ευφάνταστος "Κύριος Εναέριος" ζει στο διάστημα και είναι *"ο πιο cool επιστήμονας του κόσμου"*, εργάζεται σε ένα *"εργαστήριο που είναι μέσα σε ένα διαστημικό σταθμό"* και καθώς *"μια μέρα προσπαθούσε να κάνει ένα χημικό διάλυμα που θα σε κάνει να πετάς όταν είσαι πάνω στη γη", "δεν άκουσε το διαστημόπλοιο που πέρασε έξω από το παράθυρο"* διότι ήταν *"πολύ αφοσιωμένος"*. Αυτό το σενάριο, μιας σύγχρονης επιστημονικής πρακτικής μέσα σε ένα διαστημικό σταθμό, μαρτυρά επίσης την μετατόπιση του εργαστηριακού χώρου, ακόμη και σε "διαστημικά περιβάλλοντα", όπως τα συλλαμβάνει η φαντασία των παιδιών (πρβλ. Εικ. 17). Αλλά, επειδή και η "τρέλα", ενδέχεται να είναι "σοφία που δεν έχει ακόμα χαρτογραφηθεί", όπως έλεγε και ο Foucault, η (Μαρ) (2017) ιχνογραφεί έναν "τρελο-επιστήμονα" που κατάφερε *"να φτιάξει ένα φίλτρο για να*

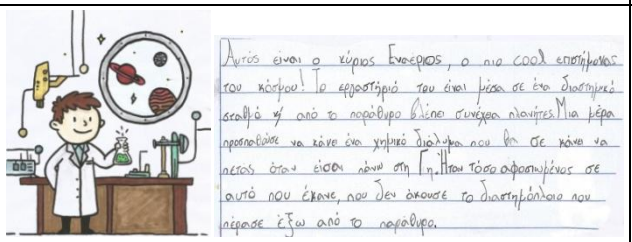
βγάλει μαλλιά", αλλά μάλλον ότι εργάστηκε *"χωρίς διάλειμμα"* για *"ένα ολόκληρο χρόνο"* και *"γι αυτό τρελάθηκε"* (αφοσίωση στο όριο της τρέλας, ενδεχομένως) (πρβλ. Εικ. 18).



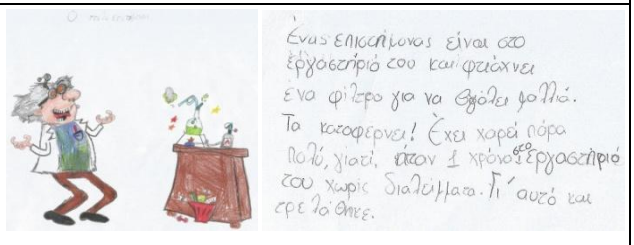
Εικ. 15: Ιχνογράφημα επιστημόνων που στο "οικιακό" "Εργαστήριο Φυσικής" συναρμολογούν. *Εργαστήριο ΦΕ 2008.*



Εικ. 16: Ιχνογραφήματα επιστήμονα, που αν και εργάζεται στη NASA, κάνει "πειράματα για τις ρυτίδες". *Εργ. ΦΕ 2025.*



Εικ. 17: Ιχνογράφημα επιστημόνισσας που έκανε "λάθος συνδυασμό" και έγινε μια "έκριξη". *Εργαστήριο ΦΕ 2026.*



Εικ. 18: Ιχνογραφήματα "τρελο-επιστήμονα" που χάρηκε με την ανακάλυψή του, αλλά τρελάθηκε. *Εργαστήριο ΦΕ 2017.*

8. Συμπεράσματα: η επιστήμη ως βίωμα και διεκδίκηση στον σύγχρονο κόσμο

Η παρούσα διαχρονική μελέτη, καλύπτοντας μια περίοδο είκοσι ετών (2006-2026) με ιχνογραφήματα και σχετικά κείμενα παιδιών στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου, επιχείρησε να χαρτογραφήσει τις μετατοπίσεις στις (ανα)παραστάσεις των μαθητών/-τριών για την επιστήμη και τους ανθρώπους της. Η μέχρι τώρα ανάλυση αυτού του αρχειακού υλικού οδηγεί σε τρία θεμελιώδη συμπεράσματα, τα οποία φωτίζουν τη δυναμική σχέση ανάμεσα στα πολιτισμικά στερεότυπα και στη σχολική εμπειρία.

Πρώτον, επιβεβαιώνεται ότι το στερεότυπο/αρχέτυπο του "εκκεντρικού επιστήμονα" φαίνεται να συνεχίζει λειτουργεί ως μια ανθεκτική πολιτισμική "άγκυρα" (anchor stereotype). Η εικόνα του μοναχικού, λευκού άνδρα με την άσπρη ρόμπα, τα γυαλιά και τα ακατάστατα, ατημέλητα μαλλιά επιβιώνει μέσα στον χρόνο, τροφοδοτούμενη από την ποπ κουλτούρα και τα ΜΜΕ. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι το στερεότυπο αυτό δεν είναι αδιαπέραστο. Όταν οι μαθητές/-τριες εμπλέκονται ενεργά σε συστηματικές εργαστηριακές παρεμβάσεις και πρακτικές, η στερεοτυπική εικόνα αρχίζει να ρηγματώνεται, να μετατοπίζεται και να συνυπάρχει με πιο ρεαλιστικές και ανθρωποκεντρικές αναπαραστάσεις.

Δεύτερον, η μετάβαση από τη "μαγική" (μυστηριακή και ανεξήγητη) στην "επιστημονική" (διερευνημένη και τεκμηριωμένη) θέαση του κόσμου συντελείται μέσω της οικειοποίησης του εργαστηριακού χώρου, των μέσων και των εργαλείων. Τα παιδιά που βιώνουν την μαθητική τους ζωή μέσα στο "Εργαστήριο ΦΕ" δεν ζωγραφίζουν πλέον άβατους και απομονωμένους χώρους ("μπουντρούμια"), αλλά την τάξη τους,

τον/την δάσκαλό/-α τους και τους συμμαθητές/-τριές τους (δηλαδή το "Εμείς"). Η επιστήμη απομυθοποιείται: δεν είναι η πράξη μιας απομονωμένης ιδιοφυΐας, αλλά μια συλλογική, συνεργατική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε οικείους χώρους και περιλαμβάνει τη δοκιμή, την αποδοχή του λάθους και την επιβεβαίωση. Η χρήση επιστημονικών όρων και συμβόλων στα ιχνογραφήματα φαίνεται να τεκμηριώνει την κατάκτηση ενός επιπέδου επιστημονικού γραμματισμού που επιτρέπει στα παιδιά να ερμηνεύουν τον φυσικό κόσμο μέσα από τη δική τους ιδιοσυγκρασία, με έμφαση στην προσπάθεια για επιστημονική συνέπεια και συνέχεια.

Τρίτον, και ίσως σημαντικότερο, καταγράφεται μια σαφής ενδυνάμωση της έμφυλης και επαγγελματικής ταυτότητας, ιδιαίτερα στα κορίτσια. Η μετατόπιση από τις γενικές γυναικείες φιγούρες στην ταύτιση με ιστορικά πρόσωπα (όπως η Μαρί Κιουρί) και στην προβολή του εαυτού ως μελλοντικού επιστήμονα/-ισσα, υποδεικνύει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας της Επιστήμης και η καθημερινή βιωματική εμπλοκή και συμμετοχή φαίνεται να λειτουργούν απελευθερωτικά. Τα παιδιά δεν αναπαριστούν/απεικονίζουν απλά την επιστήμη, αλλά τη *διεκδικούν* ως πεδίο δικής τους δράσης και δημιουργίας.

Συνοψίζοντας, η μελέτη αναδεικνύει ότι το σχολείο δύναται να λειτουργήσει ως ένας ισχυρός μετασχηματιστικός παράγοντας. Μέσα από τη βιωματική εμπλοκή, οι μαθητές και οι μαθήτριες παύουν να είναι παθητικοί θεατές του «τρελού, εκκεντρικού και απόμακρου επιστήμονα» και αναδύονται ως ενεργά υποκείμενα που διεκδικούν τον χώρο, τα εργαλεία και τη γνώση, μετατρέποντας την «εικόνα της επιστήμης» από μια στατική (ανα)παράσταση σε ένα ζωντανό και δυναμικό «σχέδιο ταυτότητας» και δράσης, που επίσης ενδέχεται να χαράξει διαφορετικές πορείες βίου και πράξης.

Βιβλιογραφία

Avraamidou, L. (2019). Stories we live, identities we build: How are elementary teachers' science identities shaped by their lived experiences? *Cultural Studies of Science Education, 14*(1), 33–59. https://doi.org/10.1007/s11422-017-9855-8

Barman, C. R. (1996). How do students really view science and scientists? Interview your students using the Draw-A-Scientist Test and contribute to an original research project. *Science and Children, 34*(1), 30-33.

Brochey-Taylor, J., & Taylor, J. A. (2024). Synthesizing validity and reliability evidence for the Draw-A-Scientist Test (DAST) and its variations. *Educational Research and Reviews, 19*(3), 44-52. https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/E71A3C271977

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist Test. *Science Education, 67*(2), 255-265. https://doi.org/10.1002/sce.3730670213

Christidou, V., Bonoti, F., & Kontopoulou, A. (2016). American and Greek children's visual images of scientists: Enduring or fading stereotypes? *Science & Education, 25*(566), 497-522. https://doi.org/10.1007/s11191-016-9832-8

Christidou, V., Hatzinikita, V., & Samaras, G. (2010). The image of scientific researchers and their activity in Greek adolescents' drawings. *Public Understanding of Science, 21*(5), 626-647. https://doi.org/10.1177/0963662510383101

Crump, V. (2024). Dr Boring: what the Draw-A-Scientist Test shows science undergraduate students think about scientists. *Discover Education, 3*, Article 263. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00365-7

D'Addezio, G., & Besker, N. (2024). Science and scientists from children's point of view: Comparison and gender outlooks among 2011 and 2021 primary school student drawings. *Frontiers in Education, 8*, Article 1179179. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1179179

Dickson, M., McMinn, M., Cairns, D., & Osei-Tutu, S. (2021). Children's perceptions of scientists, and of themselves as scientists. LUMAT: *International Journal on Math, Science and Technology Education, 9*(1), 643-669. https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1605

Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Open University Press.

Emvalotis, A., & Koutsianou, A. (2018). Greek primary school students' images of scientists and their work: Has anything changed? *Research in Science & Technological Education, 36*(1), 69-85. https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1366899

Farland-Smith, D. (2012). Development and field test of the modified Draw-A-Scientist Test and the Draw-A-Scientist Rubric. *School Science and Mathematics, 112*(2), 109-116. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00124.x

Farland-Smith, D. (2017). The evolution of the analysis of the Draw-A-Scientist Test: What children's illustrations of scientists tell us and why educators should listen. In P. Katz (Ed.), *Drawing for science education* (pp. 169-178). Brill/SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-875-4_15

Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics, 102*(7), 335-345. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18217.x

Finson, K. D. (2003). Applicability of the DAST-C to the images of scientists drawn by students of different racial groups. *Journal of Elementary Science Education, 15*(1), 15-26. https://doi.org/10.1007/BF03174741

Finson, K. D., Beaver, J. B., & Cramond, B. L. (1995). Development and field test of a checklist for the Draw-A-Scientist Test. *School Science and Mathematics, 95*(4), 195-205. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1995.tb15762.x

Goodenough, F.L. (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings*. New York: Harcourt Brace.

Haney, W., Russell, M., & Bebell, D. (2004). Drawing on education: Using drawings to document schooling and support change. *Harvard Educational Review, 74*(3), 241-272. https://doi.org/10.17763/haer.74.3.w0817u84w7452011

Hodson, D. (2014). Learning science, learning about science, doing science: Different goals demand different learning methods. *International Journal of Science Education, 36*(15), 2534–2553. https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722

Joy, A. J., Mathews, C. J., Hartstone-Rose, A., & Mulvey, K. L. (2024). What does a scientist look like? Children's perceptions of scientist gender and skin tone. *School Science and Mathematics, 124*(1), 1–13. https://doi.org/10.1111/ssm.18308

Lederman, N. G. (2013). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (2nd ed., pp. 831-879). Routledge.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(6), 497–521. https://doi.org/10.1002/tea.10034

MacLeod, E., Avraamidou, L. (2025). Identity-based Research in Science Education: Past, Present, and Possible Futures. In: Cakmakci, G., Tasar, M.F. (eds) *Connecting Science Education with Cultural Heritage. Contributions from Science Education Research*, vol 15. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-90944-3_5

Manzoli, F., Castelfranchi, Y., Gouthier, D., & Cannata, I. (2006). *Children's perceptions of science and scientists: A case study based on drawings and story-telling.* In Proceedings of the 9th International Conference on Public Communication of Science and Technology (PCST-9), Seoul, Korea.

McComas, W. F., Almazroa, H., & Clough, M. P. (1998). Does nature of science belong in the science education curriculum? In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education* (pp. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0188-7_1

Mead, M., & Métraux, R. (1957). Images of the scientists among high-school students. *Science, 126*(3270), 384–390. https://doi.org/10.1126/science.126.3270.384

Miele, E. (2014). Using the Draw-A-Scientist Test for inquiry and evaluation. *Journal of College Science Teaching, 43*(4), 36-40. http://www.jstor.org/stable/43632010

Miller, D. I., Nolla, K. M., Eagly, A. H., & Uttal, D. H. (2018). The development of children's gender-science stereotypes: A meta-analysis of 5 decades of U.S. Draw-A-Scientist studies. *Child Development, 89*(6), 1943-1955. https://doi.org/10.1111/cdev.13039

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Özgelen, S. (2017). Primary school students' views on science and scientists. In N. Katz (Ed.), *Drawing for science education* (pp. 191–203). Brill/SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-875-4_17

Steinke, J., Lapinski, M. K., Crocker, N., Zietsman-Thomas, A., Williams, Y., Evergreen, S. H., & Kuchibhotla, S. (2007). Assessing media influences on middle school–aged children's perceptions of women in science using the - Draw-A-Scientist Test (DAST). *Science Communication, 29*(1), 35-64. https://doi.org/10.1177/1075547007306508

Thomas, J. A., Pedersen, J. E., & Finson, K. D. (2001). Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *School Science and Mathematics, 101*(4), 193-201. https://doi.org/10.1023/A:1014216328867

Thomson, M. M., Zakaria, Z., & Radut-Taciu, R. (2019). Perceptions of scientists and stereotypes through the eyes of young school children. *Education Research International, 2019*, Article 6324704. https://doi.org/10.1155/2019/6324704

«Άπορος κόρη και θυγάτηρ παρήλικος αγρότη» : Μια επανάγνωση των ιστορικών πηγών υπό το ανακαινιστικό πρίσμα του ρόλου των συναισθημάτων.

Μαρίνα Σούκα
Εκπαιδευτικός, Phd Ιστορίας της Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, αξιοποιώντας το διεπιστημονικό ρεύμα της «Συναισθηματικής Στροφής» στην Ιστορία, εξετάζει τις εμπειρίες υποψήφιων διδασκαλισσών κατά τον Μεσοπόλεμο. Εστιάζει στον κομβικό ρόλο της «προστάτιδας κόρης» που κλήθηκαν να αναλάβουν, καθώς οι παραδοσιακοί οικογενειακοί ρόλοι ανατράπηκαν από τις συνέπειες του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και της Μικρασιατικής Καταστροφής. Βασισμένη σε αρχειακό υλικό του Διδασκαλείου Κρήτης, η έρευνα αναδεικνύει πώς συναισθήματα όπως η φροντίδα, η θυσία, η ευθύνη και η ανησυχία για το μέλλον διαμόρφωσαν τη γυναικεία ταυτότητα και τις επαγγελματικές επιλογές της εποχής. Η μελέτη υποστηρίζει ότι η παράλειψη της συναισθηματικής διάστασης δημιουργεί κενό στην κατανόηση της περιόδου, καθώς οι συγκινήσεις των υποκειμένων επηρεάζουν τους θεσμούς και τις κοινωνικές λειτουργίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στα κυρίαρχα συναισθήματα που προκάλεσαν οι οικονομικές επιπτώσεις του πολέμου, στην εσωτερική σύγκρουση μεταξύ ευθύνης και φόβου για τον ρόλο του οικονομικού προστάτη, και στον τρόπο με τον οποίο οι νέοι κοινωνικοί ρόλοι ενδυνάμωσαν τη νέα ταυτότητα της εργαζόμενης γυναίκας. Η προσέγγιση αυτή προσφέρει μια διαφορετική ανάγνωση των ιστορικών πηγών, συνδέοντας το ατομικό βίωμα με το συλλογικό γίγνεσθαι και το ιδιωτικό με το δημόσιο πεδίο.

Λέξεις Κλειδιά: συναισθηματική στροφή στην ιστορία, , ιστορικές πηγές, «προστάτιδα κόρη», Διδασκαλείο Κρήτης, γυναικεία ταυτότητα.

Εισαγωγή

Δεν υπάρχει ιστορία χωρίς ευαισθησία.

Δεν υπάρχει ιστορία χωρίς συναίσθημα.

Lucien Febvre (1941)

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο σύγχρονο ερευνητικό ρεύμα της Συναισθηματικής Στροφής στην Ιστορία, επιχειρώντας μια εναλλακτική ανάγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαμορφώνεται στην Κρήτη κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Ενώ η παραδοσιακή ιστοριογραφία εστιάζει συχνά στις θεσμικές αλλαγές και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής, η παρούσα προσέγγιση στρέφει τον ερευνητικό της φακό στις υποκειμενικές εμπειρίες και τις εσωτερικές διαδρομές των γυναικών που φοίτησαν στο Διδασκαλείο Κρήτης. Αξιοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία της μικροϊστορίας και ανασύροντας τον αποσιωπημένο ρόλο των συναισθημάτων, η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της γυναικείας υποκειμενικότητας. Οι υποψήφιες δασκάλες δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικά υποκείμενα, αλλά ως δρώντα άτομα που στοχάζονται, αισθάνονται και ενεργούν μέσα σε ένα τοπίο ριζικών κοινωνικοοικονομικών ανατροπών, τις οποίες πυροδότησαν ο Α΄

Παγκόσμιος Πόλεμος και η Μικρασιατική Καταστροφή. Είτε εμπνευσμένες από τα ιδεολογικά ρεύματα της εποχής, είτε ωθούμενες από την εσωτερική ανάγκη να υπερβούν την προκαθορισμένη μοίρα τους, οι γυναίκες αυτές διεκδικούν το μέλλον τους. Συχνά, η ανάδυση της νέας τους ταυτότητας συνδέεται άρρηκτα με την οικονομική αναγκαιότητα, καθώς καλούνται να επωμιστούν τον ρόλο της προστάτιδας της οικογένειας, διασφαλίζοντας την επιβίωση της.

Η μελέτη εκκινεί από την παραδοχή ότι η ιστορία της εκπαίδευσης και των υποκειμένων της παραμένει ημιτελής αν δεν συνυπολογιστεί το πλέγμα των συναισθηματικών αντιδράσεων που προκάλεσαν οι κοινωνικές κρίσεις που συνέβησαν την εξεταζόμενη περίοδο. Μέσα από την ανάλυση αρχειακών πηγών του Διδασκαλείου Κρήτης, αναδεικνύεται ο ρόλος της "προστάτιδας κόρης" ως μια σύνθετη ταυτότητα που ισορροπεί ανάμεσα στην ανάγκη και την αυτονομία. Η μικροϊστορική εξέταση του αρχείου υπό το ανακαινιστικό πρίσμα των συναισθημάτων φωτίζει το πλέγμα των συναισθημάτων που διαμόρφωσαν την ταυτότητα και τις επιλογές αυτών των γυναικών. Η φροντίδα, η θυσία, η ευθύνη, η αξιοπρέπεια, αλλά και η ανησυχία για το μέλλον, αναδεικνύουν τα συναισθήματα, τις αγωνίες, τις συγκινήσεις που βίωσαν τα υποκείμενα, και τα οποία επιδρούν όχι μόνο στις αντιλήψεις των ανθρώπων, στους θεσμούς και στις λειτουργίες τους, αλλά αποτελούν και τον χρηστικό καταστατικό χάρτη επανάγνωσης της ιστορίας (Χουρδάκης, 2021).

Η μεθοδολογική αυτή μετατόπιση προς την «ιστορία των ευαισθησιών» επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή, μετατρέποντας τη σχολική Ιστορία από μια στατική αφήγηση σε ένα πεδίο κριτικής ενσυναίσθησης. Η αποκωδικοποίηση του συναισθηματικού κώδικα των πηγών επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν το παρελθόν ως μια έμπρακτη διαπραγμάτευση αξιών και αναγκών, προσφέροντας μια οργανική σύνδεση ανάμεσα στο αρχειακό τεκμήριο και τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό αναδύονται κρίσιμα ερωτήματα: Ποια ήταν τα συναισθήματα ευθύνης ή/και φόβου που βίωσαν οι γυναίκες (όπως οι υποψήφιες δασκάλες) που αναγκάστηκαν να αναλάβουν τον ρόλο του κύριου οικονομικού προστάτη της οικογένειας; Πώς οι νέοι κοινωνικοί ρόλοι που ανέλαβαν ενδυνάμωσαν συναισθηματικά τις υποψήφιες δασκάλες και πώς η νέα “εργασιακή ταυτότητα της δασκάλας” συνδέθηκε με τη χειραφέτησή τους;

Στο πρώτο μέρος της μελέτης οριοθετείται το ιστορικό και θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Αρχικά, αναλύονται οι πολιτικοκοινωνικές ζυμώσεις στην Κρήτη από τις αρχές του 20ού αιώνα έως τον Μεσοπόλεμο, εστιάζοντας στον τρόπο που αυτές οι ανακατατάξεις επαναπροσδιόρισαν τη γυναικεία εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται οι συνθήκες ίδρυσης και λειτουργίας του πρώτου κρατικού Διδασκαλείου Θηλέων Ηρακλείου. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία της μικροϊστορίας και της «Συναισθηματικής Στροφής», τα οποία επιτρέπουν την ανάγνωση των πηγών πέρα από τη θεσμική τους διάσταση, αναδεικνύοντας τον ρόλο των συναισθημάτων τα οποία θα «συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο εμπεριστατωμένης περιγραφής της πολιτικής δράσης» (Βερέμη, 2008:106), και ανασκευάζουν την υποβάθμιση της συναισθηματικής σφαίρας έναντι της διανοητικής (Fevre, 2015:107).

Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσονται οι λόγοι των υποκειμένων στην επαφή τους με τον μηχανισμό του Διδασκαλείου. Μέσα από την ανάλυση των αρχειακών ιχνών, αναδεικνύεται η σταδιακή ενδυνάμωση της υποκειμενικότητάς τους. Η φοίτηση και η απόκτηση του διπλώματος δεν λογίζονται πλέον ως απλή εκπαιδευτική διεκπεραίωση, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία αυτοπραγμάτωσης. Το Διδασκαλείο μετατρέπεται σε μια συναισθηματική κοινότητα όπου η ατομική ανάγκη μετουσιώνεται σε δημόσια φωνή, επιτρέποντας στις γυναίκες αυτές να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους και να διεκδικήσουν μια αυτόνομη θέση στην κοινωνική πραγματικότητα του Μεσοπολέμου.

Το ιστορικό πλαίσιο

Στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα η ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα, η οποία θα πραγματοποιηθεί την 1η Δεκεμβρίου του 1913, ωθεί το νησί να συμπορευτεί με τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης του ελληνικού Βασιλείου. Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι για τους Κρήτες η ένωση στο πλαίσιο της παιδείας δεν σήμαινε αφομοίωση, αλλά μια οργανική λειτουργικότητα που θα τους επέτρεπε να διατηρήσουν την κρητική τους ταυτότητα (Χουρδάκης & Δρακάκης, 2016). Οι μεταβαλλόμενες ιδεολογικές και κοινωνικές συνθήκες που σημειώνονται την περίοδο αυτή, απότοκες των ιστορικών γεγονότων (εθνικός διχασμός, συνθήκη των Σεβρών, Μικρασιατική τραγωδία, η οικονομική και πολιτική αστάθεια πριν και μετά το 1922 και μέχρι το 1928), σηματοδοτούν το μεταίχμιο μιας νέας εποχής. Το ζήτημα της εκπαίδευσης κυρίως της δημοτικής και δειλά της μέσης αποκτά κεντρική θέση στο γενικότερο ζήτημα του εκσυγχρονισμού και της αστικοποίησης της χώρας (Φούκας, 2022:180). Και ενώ το Σύνταγμα του 1907 καθώς και η εκπαιδευτική νομοθεσία που εφαρμόστηκε μέχρι και το 1911, είχαν προβλέψει για τη βελτίωση της δημοτικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης και της γυναικείας, εντούτοις η εκπαίδευση εξακολουθούσε να βάλλεται από τα κακώς κείμενα των προηγούμενων χρόνων, με αποτέλεσμα το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού να παραμένει «*βεβυθισμένο εν βαθυτάτη και παχυλή αμαθεία!*» (εφ. Ασπίς, 1912).

Στο πλαίσιο όμως αυτής της αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος οι γυναίκες εξακολουθούσαν να παραμένουν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς γίνονται οι αποδέκτες μιας εκπαίδευσης αρκετά διαφοροποιημένης από την αντίστοιχη των ανδρών. Συνακόλουθα, η ανώτερη εκπαίδευση για τα θήλεα ήταν στενά συνδεδεμένη με τα Ανώτερα Παρθεναγωγεία, των οποίων η διάρθρωση και η λειτουργία δεν ήταν άμεσα συναρτώμενη με τη Μέση Εκπαίδευση, θα αποτελούσε όμως αργότερα τη βάση για την ίδρυση του Διδασκαλείου θηλέων. Κατά συνέπεια, ο μεγαλύτερος όγκος γυναικείου μαθητικού δυναμικού συγκεντρωνόταν στα ανώτερα Παρθεναγωγεία, αφού το επάγγελμα της δασκάλας παρέμενε η κοινωνικά αποδεκτή επαγγελματική διέξοδος για τα κορίτσια.

Το 1908 στον κρητικό τύπο αναδεικνύεται για ακόμη μια φορά το ζήτημα της αναδιάρθρωσης της μόρφωσης των γυναικών με αφορμή τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια για τις μεταρρυθμίσεις στη μέση και ανώτερη εκπαίδευση των γυναικών, που υπέβαλλε το ίδιο έτος στο Ελληνικό κράτος ο Υπουργός Παιδείας Στάης και προέβλεπαν την ίδρυση ενός Διδασκαλείου Θηλέων και κυρίως το κίνημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού που εκείνη την περίοδο διαμορφώνει και διαχέει το πρόγραμμά του .

Σημαντικό βήμα στη συνεχόμενη απαίτηση για ««πνευματική ανύψωση» των γυναικών αποτελεί η έκθεση για την ίδρυση Διδασκαλείου θηλέων που υποβάλλει το 1910 προς την Ανωτέρα Διεύθυνση Παιδείας ο Γενικός Επιθεωρητής Παιδείας Ε. Γενεράλις και σκοπό έχει να εφοδιάσει τις υποψήφιες διδασκάλισσες με τα αναγκαία εφόδια που θα τις καταστήσουν ικανές για το διδασκαλικό τους έργο. Για το λόγο αυτό προτείνει να μην διορίζονται στο μέλλον δασκάλες, παρά μόνο αυτές που θα αποκτούσαν το διδασκαλικό τους δίπλωμα μετά από εξετάσεις.

Πολλές βέβαια, ήταν οι φωνές που αντιστέκονταν στο δικαίωμα της εκπαίδευσης και της εργασίας των γυναικών που θα τις απομάκρυνε από τον παραδοσιακό οικιακό χώρο, προβάλλοντας το επιχείρημα των κατώτερων πνευματικών τους ικανοτήτων, που δικαιολογούσαν την υποβαθμισμένη και διαφοροποιημένη γυναικεία εκπαίδευση σε σχέση με την αντρική. Όμως ήδη από το τέλος της Αυτονομίας της Κρήτης είχαν αρχίσει να διαμορφώνονται νέες κοινωνικές ανάγκες, με την πρόοδο των επιστημών και την πληθυσμιακή αύξηση, που δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για έξοδο των γυναικών στο δημόσιο χώρο. Ωστόσο, η πρόσβαση αυτή τελούσε υπό περιορισμούς αφενός μεν εξαιτίας της ανεπαρκούς γυναικείας μόρφωσης και αφετέρου εξαιτίας της επικρατούσας νοοτροπίας μιας κοινωνίας

που αντιστεκόταν σε τέτοιους νεοτερισμούς, υποστηρίζοντας ότι «*…σήμερον η γυνή εργάζεται όπως ο ανήρ, διότι έχει ανάγκη όπως ζήση, να τραφή. Εις την μεγάλην σημερινήν μεταβολήν των συνθηκών του βίου, εις το μέγα φαινόμενο της αυξήσεως του πληθυσμού… με τη μετανάστευσιν και με τόσας άλλας νέας κοινωνικάς συνθήκας, έπρεπε να δοθούν βεβαίως εις τας γυναίκας τα μέσα να δύνανται να ζουν από τον εαυτόν των. Το να εκπαιδεύεται όμως η γυνή όπως και οι άνδρες, να δίδωμεν εις αυτήν την ιδίαν πνευματικήν τροφήν, αυτό ακριβώς αποτελεί τον σπόρον του μεγάλου και σοβαρωτάτου τούτου ηθικού ζητήματος….. Διότι ελησμόνησαν ότι η φύσις δεν δημιουργεί μίαν γυναίκαν χωρίς ταυτοχρόνως να δημιουργήση και μίαν τροφόν*» (Ελεύθερον Βήμα, 1908).

Από το 1914 και μετά η γυναικεία εκπαίδευση προσαρτάται και διέπεται από τη νομοθεσία του ελληνικού κράτους, το οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη της μόρφωσης και της εκπαίδευσης των διδασκαλισσών. Οι εκπρόσωποι των προοδευτικών κινημάτων στην Ελλάδα υπεραμυνόμενοι της ανάγκης εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, η οποία θα αποτελούσε το όχημα των κοινωνικών αλλαγών, υποστήριζαν την καθιέρωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα διευκόλυνε την εγκαθίδρυση ενός οργανωμένου αστικο-φιλελεύθερου κράτους. Για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού υπερασπίζονται την ανάγκη του «δασκαλικού κόσμου να φωτίζεται πλατύτερα και να ενημερώνεται για τα εκπαιδευτικά προβλήματα», γεγονός που απαιτεί την αναμόρφωση των προγραμμάτων των Διδασκαλείων του κράτους συμπεριλαμβανομένων και των Διδασκαλείων Θηλέων.

Περί της μεθόδου

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μια πολυεπίπεδη μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας τα εργαλεία της Μικροϊστορίας με τις σύγχρονες θεωρίες της Συναισθηματικής Ιστορίας. Στόχος είναι η μετατόπιση του ερευνητικού βλέμματος από το «κέντρο» των θεσμικών μεταρρυθμίσεων στην «περιφέρεια» των βιωμένων εμπειριών, ανασυνθέτοντας το υποκειμενικό σύμπαν των γυναικών που φοίτησαν στο Διδασκαλείο Κρήτης κατά τον Μεσοπόλεμο.

Η Μικροϊστορική Οπτική και η Αναζήτηση Ενδείξεων

Η έρευνα επιδιώκει να «ακούσει» τις αποσιωπημένες φωνές του παρελθόντος. Το αρχειακό υλικό του Διδασκαλείου Κρήτης (Αιτήσεις υποψήφιων διδασκαλισσών, Πιστοποιητικά γέννησης, Πρακτικά Συλλόγου Διδασκόντων) δεν αντιμετωπίζεται ως απλή παράθεση δεδομένων, αλλά ως ένα σύνολο από «εύθραυστους δείκτες» και ενδείξεις. Μέσα από τον μικροϊστορικό φακό ανάλυσης, που επιτρέπει στον ερευνητή να ανακαλύψει λεπτομέρειες που παραμένουν αόρατες υπό το πρίσμα μιας γενικευμένης ιστορικής αφήγησης, οι υποψήφιες δασκάλες του Διδασκαλείου Κρήτης αναδεικνύονται όχι ως παθητικά αντικείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ως δρώντα υποκείμενα που συγκροτούν την ταυτότητά τους μέσα σε ένα περιβάλλον ριζικών ανατροπών. Όπως επισημαίνει ο Hobsbawm (1998:58), η εστίαση στη μικρή κλίμακα μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε μια «αόρατη πραγματικότητα» που υποκρύπτεται στις παραδρομές των αρχείων, αποκαλύπτοντας την πραγματική λειτουργία των κοινωνικών όψεων που μια γενικευμένη ιστορική αφήγηση θα παραμόρφωνε.

Συναισθηματική Ιστορία

Η μελέτη των συναισθημάτων που βίωσαν τα υποκείμενα της μελέτης μας στο πλαίσιο της συναισθηματικής στροφής στην ιστορία κατέχει κεντρική θέση στην εργασία, διότι αφενός θα αναδείξει τις πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στην εξουσία και αφετέρου θα αποτελέσει τον κρίκο που θα συνδέσει το ατομικό με το συλλογικό, το δημόσιο με το ιδιωτικό, το πολιτικό με το

ψυχολογικό (ψυχοϊστορία), το ερευνητικό με το εκπαιδευτικό, ανασκευάζοντας αυτό που κατά βάση θεωρούσαμε μέχρι πρόσφατα ως ανορθολογισμό και ουτοπία ή ρομαντικό κατάλοιπο (Χουρδάκης άσυλα). Η συνομιλία της μικροϊστορικής ανάλυσης και της μελέτης των συναισθημάτων (emotions) θα αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας διαμόρφωσαν την υποκειμενικότητά τους. Η συγκρότηση ενός "Αρχείου Συναισθημάτων" για τις υποψήφιες δασκάλες του Διδασκαλείου Ηρακλείου θα είναι ένα ερευνητικό ζητούμενο που δεν θα προσθέσει απλώς μερικές «πινελιές» στην Ιστορία αλλά θα μας βοηθήσει να αναθεωρήσουμε την ιστορική μας κατανόηση για τα δεδομένα της μεσοπολεμικής κοινωνίας και της θέσης της γυναίκας και δη της υποψήφιας δασκάλας και θα προσπαθήσει να "ρίξει φως" στα αναδυόμενα ερωτήματα:. Άραγε πόσο «χώρο» είχε μια δασκάλα να κινηθεί ανάμεσα στις ανάγκες της και τις κοινωνικές επιταγές; Μπόρεσαν στο τέλος οι υποψήφιες δασκάλες να αντισταθούν στα επιβαλλόμενα πρότυπα και διαμορφώνοντας τις δικές τους συναισθηματικές κοινότητες να καταφέρουν να χειραφετηθούν;

Το Διδασκαλείο Θηλέων Κρήτης: μία συναισθηματική επιτέλεση

Η γενεαλογία της εσωτερικής διοίκησης του Διδασκαλείου Ηρακλείου δεν ήταν μόνο μια αυστηρή διοικητική ιεραρχία, αλλά ένας μηχανισμός ελέγχου και επιβολής επιβεβλημένων προτύπων συμπεριφοράς και ηθικών αξιών που συνάδουν με το παραδοσιακό αρχέτυπο της ιδανικής δασκάλας, μιας φιγούρας υπομονετικής, φιλόστοργης και ηθικής. Σε ένα τέτοιο κανονιστικό πλαίσιο τοποθετείται ο εξουσιαστικός λόγος του Υπουργείου, όταν απευθύνεται στην Διευθύντρια του Διδασκαλείου εφιστώντας της την προσοχή να συστήσει στις μαθήτριες του εκπαιδευτηρίου να «συμμορφώνονται με τις διατάξεις του εσωτερικού κανονισμού των σχολείων της Μέσης Παιδείας ειδάλλως να γνωρίσετε αυταίς ότι αν παραβαίνουσαι ταύτας θα τιμωρούνται αυστηρώς και θα χαρακτηρίζεται προσηκούντως η διαγωγή αυτών κατά το τέλος του σχολικού έτους». Στο ίδιο πνεύμα η ίδια εισηγείται στον Σύλλογο Διδασκόντων του Διδασκαλείου την υποχρεωτική καθιέρωση της στολής από τις μαθήτριες η οποία περιγράφεται με κάθε λεπτομέρεια: «δια ταύτην (ποδιάν) ωρισμένου υφάσματος υπό τον όρον αύτη να είνε (sic) 0,25 άνωθεν της επιφανείας του εδάφους, τελείως κλειστή εις τον λαιμόν. Απαγορεύονται α) αι διαφανείς και βραχείαι περικνημίδες, β) η επιτηδευμένη κόμμωσις, γ) τα κοσμήματα, δ) οι ποικιλόσχημοι και πεφορτισμένοι πίλοι εξ ανθέων».

Ουσιαστικά η διοικητική αρχή του Διδασκαλείου διαμέσου ενός πλέγματος κανονιστικών λόγων εγκαθιδρύει ένα καθεστώς πειθαρχίας και ελέγχου επιβάλλοντας σύμφωνα με τον Reddy (2001) συγκεκριμένα συναισθηματικά καθεστώτα (emotional regimes), που καθορίζουν ως αποδεκτά κάποια ενεργήματα (κανόνες ένδυσης, συμπεριφοράς, έκφρασης συναισθημάτων) και αποκλείουν κάποια άλλα. Η επιβεβλημένη αμφίεση των μαθητριών, επιβεβαιώνει την κυρίαρχη αντίληψη περί γυναικείας ηθικής, που επιβάλλεται κυρίως μέσω μιας διαρκούς πειθαρχίας που αφορά όλα τα μέρη του σώματος, και που υπενθυμίζεται και εκφράζεται διαρκώς μέσω του καταναγκασμού του ενδύματος ή της κόμης. Η επιβολή των κανόνων αποσκοπεί σε μια μαθητεία υποταγής του σώματος, στην οποία μαθαίνουν να συναινούν οι γυναίκες παρά τους περιορισμούς που τους επιβάλλει, καθώς ενσωματώνουν μια θηλυκότητα σύμφυτη με την περιφρόνηση της χυδαιότητας, που συνδέεται με το υπερβολικά βαθύ ντεκολτέ ή το μήκος της φούστας ή το βαρύ μακιγιάζ, τα οποία τις περισσότερες φορές θεωρούνται πολύ «θηλυκά». Οι ανταγωνιστικές αρχές της ανδρικής και της γυναικείας ταυτότητας εγγράφονται με τη μορφή μόνιμων τρόπων στάσης του σώματος, στησίματος, που αποτελούν ένα είδος φυσικοποίησης μιας ηθικής πρακτικής.

Από την αρχή του σχολικού έτους 1923 μέχρι την οριστική παύση του Διδασκαλείου το 1935 η ηγεσία του ιδρύματος ανατίθεται στον καθηγητή Σταύρο Μπουρλώτο ο οποίος αναλαμβάνει τη μεταρρύθμιση του ιδρύματος. Σύμφωνα με τον Μπουρλώτο, κύριος στόχος του Διδασκαλείου δεν είναι μόνο να μεταδώσει

«επαγγελματική μόρφωση» στις υποψήφιες δασκάλες, αλλά να φροντίσει και για την ανθρωπιστική τους παιδεία καθιστώντας τες «ηθικά υποκείμενα και ενάρετους και χρηστούς πολίτες που θα δρουν αποτελεσματικά στην κοινωνία και θα έχουν την ψυχική δύναμη να εφαρμόσουν τους ηθικούς νόμους» . Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σκοπός της αγωγής είναι να επιδράσει στη "φύση" των μαθητριών προκειμένου να αναπτύξει τις ικανότητες, τις προδιαθέσεις και τις δεξιότητές τους, ώστε να εκπληρώσουν τον κοινωνικό και ατομικό προορισμό τους. Η επίδραση θα έχει μονιμότερα αποτελέσματα αν επιδράσει «εις τα ένδον, εις τα βάθη της ψυχοφυσικής υποστάσεως του ανθρώπου, εκεί που εφάπτεται ο υλικός και πνευματικός αυτού κόσμος, εις τους αρμούς και τα θεμέλια της οντότητός του» (Αντωνόπουλος, 1930:10-37).

Η έννοια της ηθικής αναδεικνύεται ως ένας βιο-εξουσιαστικός/βιο-πολιτικός μηχανισμός ελέγχου της φύσης του ατόμου με σκοπό την εδραίωση μιας «ηθικής υγιεινής» που θα συμβάλει στην καθιέρωση και διαφύλαξη της κοινωνικής ισορροπίας και αρμονίας. Μόνο το "ηθικό σωφρονισμένο" υποκείμενο θεσπίζεται ως η κανονικότητα της ανθρώπινης διατύπωσης και το μέτρο όλων των πραγμάτων. Η παρέκκλιση από τα επιβεβλημένα ηθικά όρια και η παραβίαση των αυστηρών κανόνων που περιγράφονται στον εσωτερικό κανονισμό του εκπαιδευτηρίου και καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του, τιμωρούνται παραδειγματικά με τον αμετάκλητο χαρακτηρισμό της διαγωγής των μαθητριών που εκτρέπονται του «κανόνα», με την απομάκρυνση από την αίθουσα παραδόσεων ή με την αποβολή τους από το ίδρυμα.

Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που μπορούμε να θέσουμε είναι: πώς αισθάνονται οι υποψήφιες μαθήτριες μέσα σε ένα τόσο ασφυκτικό πλαίσιο ελέγχου και ποινικοποίησης μιας συμπεριφοράς που παρέκκλινε από τα ηθικώς αποδεκτά πρότυπα; Επίσης, έχουν την ελευθερία να αντισταθούν και να ενεργοποιήσουν εσωτερικές διεργασίες που θα τους επιτρέψουν να υπερβούν τους περιορισμούς και τις απαγορεύσεις και να επινοήσουν έναν «εαυτό εκ-νέου»;

Άσυλα συναισθημάτων: οι αιτήσεις των υποψήφιων σπουδαστριών

Η συγκρότηση ενός αρχείου συναισθημάτων για τις υποψήφιες σπουδάστριες του Διδασκαλείου Θηλέων Ηρακλείου στο οποίο θα αναδεικνύονται οι προσδοκίες, οι φόβοι, η ελπίδα, οι δυσκολίες, η απογοήτευση, η χαρά, η πικρία, η στεναχώρια που αισθάνονται στην προσπάθειά τους να υπερκεράσουν τις δυσκολίες που ορθώνονται μπροστά τους για να αποκτήσουν το πτυχίο της δασκάλας και μέσω αυτού μια επαγγελματική αποκατάσταση είναι ένα ερευνητικό ζητούμενο. Η συγκρότηση αυτού του "αρχείου ευαισθησιών" θα υπαγόταν σύμφωνα με τη Rosenwein στις λεγόμενες "συναισθηματικές κοινότητες" (emotional communities), στις οποίες τα μέλη τους μοιράζονται κοινούς τρόπους έκφρασης και αυτοπραγμάτωσης. Η μελέτη τέτοιων "κοινοτήτων" καθιστά το παρελθόν πιο αφομοιώσιμο και προσλήψιμο, ενώ παράλληλα μας διασυνδέει αμεσότερα με τα κοινωνικά υποκείμενα που προσπάθησαν να ξεφύγουν από την προκαθορισμένη μοίρα τους και να αλλάξουν τα δεδομένα της ζωής τους. Κυρίως όμως, μας επιτρέπει την επανάγνωση των ταυτοτήτων και των νοοτροπιών τους σε μια συγκεκριμένη εποχή που απαιτούσε προκαθορισμένους ρόλους.

Μια κατηγορία "αισθηματικών ομοταξιών" (Χουρδάκης, 2021) σύμφωνα με το σχήμα της Rosenwein είναι τα πιστοποιητικά ηλικίας και οι αιτήσεις που καταθέτουν οι υποψήφιες δασκάλες προκειμένου να συμμετέχουν στις εισιτήριες εξετάσεις της σχολής από τις οποίες προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία που καθιστούν τα άτομα αυτά "ορατά" και "οικεία". Πολλές από αυτές μετακινούνται από το γεωγραφικό χώρο της Κρήτης, ενώ άλλες ταξιδεύουν από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, κυρίως νησιά, αλλά και της Αθήνας ή ακόμη και από περιοχές της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, όταν αναγκάστηκαν ως προσφυγοπούλες να τις εγκαταλείψουν, για να σπουδάσουν. Αντιλαμβάνεται κανείς τις δυσκολίες, τις

στερήσεις αλλά και την αγωνία που υπέκρυπτε η απόφαση αυτών των οικογενειών να στείλουν τις κόρες τους να σπουδάσουν στο Διδασκαλείο Ηρακλείου, αναλαμβάνοντας το κόστος των σπουδών. Πολλές φορές όμως η απόφαση αυτή ήταν επιτακτική για την οικογένεια, αφού έτσι το κορίτσι θα εξασφάλιζε αργότερα, μέσω της εργασίας της, ένα σταθερό εισόδημα και θα μπορούσε να συνεισφέρει στον οικογενειακό προϋπολογισμό.

Αρκετές υποψήφιες αναλογιζόμενες τις θυσίες που υποκρύπτονταν πίσω από την απόφαση της οικογένειάς τους να σπουδάσουν και προκειμένου να συγκινήσουν τους ιθύνοντες της σχολής ώστε να επιτύχουν την εισαγωγή τους, χρησιμοποιούν στις αιτήσεις που καταθέτουν ύφος άλλοτε παρακλητικό: «όπως εν τη ευαρεσκεία σας, μοι επιτρέψητε να δώσω εισιτηρίους εξετάσεις στο Διδασκαλείο σας» και άλλοτε ευγενικό: «ευσεβάστως παρακαλών, όπως ευαρεστούμενος με δεχθήτε (sic) εις εισιτηρίους εξετάσεις».

Μερικές φορές τις αιτήσεις συνοδεύουν χειρόγραφα σημειώματα στα οποία βεβαιώνεται η απορία «τυγχάνει άπορος και θυγάτηρ παρήλικος και αγρότου ανεπαρκούς» ή η ορφάνια της οικογένειας της υποψήφιας «ορφανή και θύμα πολέμου». Στην τελευταία περίπτωση η υποψήφια σπουδάστρια καταθέτει και σχετικό παραστατικό που βεβαιώνει ότι η οικογένειά της λαμβάνει μία μικρή σύνταξη από το ελληνικό κράτος για να συντηρηθεί, ως αποζημίωση για τον πατέρα της που εξαφανίστηκε στη Μικρά Ασία.

Κάποιες φορές οι ίδιοι οι γονείς καταθέτουν παρακλητήρια αίτηση με την οποία επικαλούνται τα «ευγενή αισθήματα» των ιθυνόντων της σχολής. Είναι χαρακτηριστική η αίτηση του πρόσφυγα πατέρα μιας μαθήτριας ο οποίος είναι «τελείως άπορος και πολυμελής οικογενειάρχης» και ως εκ τούτου, αδυνατεί να καταβάλει τα υπό του νόμου εκπαιδευτικά τέλη, προκειμένου η κόρη του να συνεχίσει τη φοίτησή της στην Α΄ τάξη του Διδασκαλείου. Σε ανάλογο παρακλητικό ύφος, αποκαλυπτικό των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει η οικογένειά του, εμφανίζεται ο πατέρας μίας άλλης υποψήφιας, ο οποίος περιγράφει την οικογενειακή του κατάσταση, «πατήρ πολυμελούς οικογενείας, συγκεκριμένως από οκτώ τέκνα ανήλικα» και ζητά από το Σύλλογο να λάβει υπόψιν του στις εισιτήριες εξετάσεις της θυγατέρας του το στοιχείο της πολυτεκνίας. Κατ΄ αναλογία, συναντούμε το 1931 άλλη μία δήλωση ενός πατέρα, κάτοικου Ρεθύμνου, ο οποίος δηλώνει ότι είναι «έφεδρος και πατήρ έξι τέκνων» και παρακαλεί τη σχολή να λάβει το στοιχείο αυτό υπόψην της «κατά την εισιτήριον δοκιμασία εν των διδασκαλείω Ηρακλείω» της θυγατρός του.

Ικεσία, απελπισία, ελπίδα, προσμονή, δυστυχία, ματαίωση, αβεβαιότητα, ντροπή, ματαίωση, απόγνωση, συνθέτουν το συναισθηματικό καθεστώς αυτών των ανθρώπων, γίνονται ο χρηστικός καταστατικός χάρτης για τις επιλογές τους και μας βοηθούν να ανασυστήσουμε το διανοητικό τους σύμπαν. Οι λέξεις λειτουργούν ως "συναισθηματικά ενεργήματα" (emotives) κατά τον William Reddy. Η επίκληση της “ορφάνιας”, της “απορίας” ή της “πολυτεκνίας” αποτελεί μια μορφή “συναισθηματικής πλοήγησης” (emotional navigation), μέσω της οποίας η οικογένεια επιχειρεί να μετασχηματίσει την προσωπική της απόγνωση σε κοινωνική διεκδίκηση. Οι αιτήσεις αυτές δεν καταγράφουν μόνο την οικονομική δυσπραγία, αλλά αποτελούν την πράξη με την οποία οι πρόσφυγες και οι άποροι γονείς προσπαθούν να διαρρήξουν το "συναισθηματικό καθεστώς" της περιθωριοποίησης, επενδύοντας στην εκπαίδευση της θυγατέρας τους ως το μοναδικό μέσο για τη μελλοντική τους σωτηρία.

Από την άλλη, για τα κορίτσια υποδεικνύουν μια αντιστροφή των ρόλων αποκαλύπτουν τη μεταμόρφωσή τους από προστατευόμενα μέλη σε προστάτιδες. Ο χώρος του Διδασκαλείου, ένας χώρος έξω από τον κλειστό κύκλο του σπιτιού, γίνεται για αυτές μια νέα συναισθηματική κοινότητα, ένας ενδιάμεσος χώρος στον οποίο θα προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους γύρω τους, να

”παραβιάσουν” τα θηλυκά σύνορα της ταυτότητάς τους, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να βρουν έναν τρόπο να δώσουν φωνή στις επιθυμίες τους, και τελικά να ενώσουν τα θραύσματα και τα κομμάτια της ταυτότητάς τους και να σκεφτούν τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν με διαφορετικό τρόπο. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση που θα λάβουν και συνεπικουρικά η απόκτηση του διδασκαλικού διπλώματος, θα διανοίξει για αυτές την ευκαιρία να διαπραγματευτούν τα επιβεβλημένα οικογενειακά και κοινωνικά όρια και να επανατοποθετηθούν στις δημόσιες σφαίρες της ζωής.

Συμπεράσματα

Η μελέτη του αρχειακού υλικού του Διδασκαλείου Θηλέων Ηρακλείου υπό το ανακαινιστικό πρίσμα του ρόλου των συναισθημάτων διανοίγει τον ερμηνευτικό φακό της γυναικείας εκπαιδευτικής εμπειρίας την περίοδο του Μεσοπολέμου. Το Διδασκαλείο δεν υπήρξε μόνον ένας θεσμικός μηχανισμός παιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά και μια διακριτή συναισθηματική κοινότητα (emotional community) κατά το μοντέλο της Rosenwein. Μέσα στον «ενδιάμεσο» αυτόν τόπο, οι υποψήφιες δασκάλες —παρά τις ανομοιογενείς κοινωνικοοικονομικές και γεωγραφικές τους καταβολές— συγκρότησαν ένα συλλογικό σώμα με κοινό συναισθηματικό προσανατολισμό. Η κοινότητα αυτή λειτούργησε ως “συναισθηματικό καταφύγιο” παρείχε στα υποκείμενα τον τόπο και τον τρόπο για να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους στον χώρο της εκπαίδευσης. Η Teresa de Lauretis (1986:5) ορίζει την υποκειμενικότητα «ως πρότυπα με τα οποία οργανώνονται βιωματικά και συναισθηματικά περιεχόμενα, αισθήματα, εικόνες και αναμνήσεις, για να διαμορφώσουν την αυτοπροσωπογραφία μας, την αίσθηση του εαυτού μας και των άλλων και των δυνατοτήτων μας να υπάρξουμε». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι υποψήφιες δασκάλες μας λειτούργησαν ως εμπρόθετα υποκείμενα, οικειοποιήθηκαν τους κανονιστικούς θεσμικούς και παιδαγωγικούς λόγους που επέβαλλε το Διδασκαλείο μετασχηματίζοντας τους σε μέσα κοινωνικής ενδυνάμωσης και υπέρβασης των έμφυλων διαφορών.

Μέσα από τη μικροϊστορική ανάλυση των αιτήσεων εγγραφής, των πιστοποιητικών ηλικίας και των πειθαρχικών εγγράφων, φωτίζονται οι μεγάλες ιστορικές διεργασίες του Μεσοπολέμου. Το τραύμα της Μικρασιατικής Καταστροφής και η προσφυγιά παύουν να είναι μόνο ιστορικές έννοιες και γίνονται βιωμένη εμπειρία. Τα συναισθήματα που βιώνουν τα άτομα και εκφράζονται μέσα από το αρχείο αναδεικνύονται σε πολύτιμα μεθοδολογικά εργαλεία που ανασυνθέτουν την ιστορική πραγματικότητα. Η αγωνία, η ελπίδα, η προσμονή, η ευθύνη, η φροντίδα λειτούργησαν ως κινητήριοι μοχλοί για τις υποψήφιες δασκάλες μετατρέποντας την ανάγκη για επαγγελματική αναγνώριση σε μια βαθύτερη διεκδίκηση: την ανάληψη του ρόλου της "προστάτιδας", μέσω του οποίου η προσωπική αυτοπραγμάτωση ταυτίζεται με τη συλλογική οικογενειακή πρόνοια.

Εν κατακλείδι, η μελέτη του αρχειακού υλικού του Διδασκαλείου Ηρακλείου υπό τον φακό των συναισθημάτων επιβεβαιώνει με εμφατικό τρόπο τη θέση της Joanna Bourke (2014:118) ότι η Ιστορία των Συναισθημάτων δεν εξαντλείται στην αναψηλάφηση του εσωτερικού κόσμου των υποκειμένων, αλλά εστιάζει πρωτίστως στο «τι έκαναν οι άνθρωποι με αυτά που ένιωθαν». Οι υποψήφιες δασκάλες του Μεσοπολέμου δεν υπήρξαν παθητικοί δέκτες της μοίρας τους. Αντίθετα, μετέτρεψαν την αγωνία της επιβίωσης, το πένθος της ορφάνιας και το αίσθημα της οικογενειακής ευθύνης σε μια συγκροτημένη στρατηγική αυτοπραγμάτωσης και κοινωνικής διεκδίκησης.

Υπό αυτό το πρίσμα, η Ιστορία υπερβαίνει τα στενά όρια μιας απόμακρης παράθεσης γεγονότων και ηρωικών αφηγήσεων, για να μετουσιωθεί σε ένα βιωματικό μάθημα ζωής. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν ότι το συναίσθημα, όταν μετοικεί στον λόγο και την πράξη, συνιστά την πρωταρχική κινητήριο δύναμη του ιστορικού γίγνεσθαι. Η ιστορική γνώση μετατρέπεται έτσι σε μια έμπρακτη διαπραγμάτευση αξιών, αναγκών και επιθυμιών, συγκροτώντας μια

οργανική γέφυρα που συνδέει το «τότε» των υποκειμένων με το βιωμένο παρόν των ίδιων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, ως διαμεσολαβητής αυτής της διαδικασίας, καλλιεργεί μια ιστορική συνείδηση που οπλίζει τους νέους ανθρώπους με την ενσυναίσθηση και τη δύναμη να δράσουν στη δική τους κοινωνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Α. ΤΕΚΜΗΡΙΑ

Βιβλίο Πρακτικών Συλλόγου Καθηγητών Διδασκαλείου Ηρακλείου, αρχόμενον από το έτος 1923 έως και 1933/ ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Βιβλίο Πράξεων Διδασκαλείου, αρχόμενον από το σχ. Έτος 1914- έως και 1920/ ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Πιστοποιητικά Κοινοτήτων ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Αιτήσεις Εγγραφής Σπουδαστριών ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Β. ΝΟΜΟΙ- ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

Β.Δ. (1914). Περί ιδρύσεως διδασκαλείων εκατέρου των φύλων προς μόρφωσιν διδασκάλων της δημοτικής εκπαιδεύσεως. *Φ.Ε.Κ*. 247, άρθρο 4, τόμ. Α΄. Εν Αθήναις 3 Σεπτεμβρίου 1914

Ν. 4368(1929). Περί τροποποιήσεως του νόμου 3182 ως ούτος ετροποποιήθη δια μεταγενεστέρων νόμων Περί διδασκαλείων της δημοτικής εκπαιδεύσεως. *ΦΕΚ* 291, τ. Α΄, 17 Αυγούστου 1929

Ν. 5802/1933. Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών. *ΦΕΚ* 286, τ. Α΄, 29 Σεπτεμβρίου 1933

Γ. ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

Ανώνυμος. (1914). Το Διδασκαλείον των Θηλέων. *Νέα Εφημερίς*, έτος Δ, αρ.258, 24 Σεπτεμβρίου 1914

Ανώνυμος. (1908). Η επανάστασις των γυναικών. Επανάστασις κοινωνική και πολιτική. Εν άρθρο της Πιγκορίνη- Μέγας ο κίνδυνος. *Ελεύθερον Βήμα*, έτος Δ΄, αφ.164/19 4 1908, εν Χανίοις, σ. 4

Ασπίς, έτος Γ΄, αφ.57/15-5-1912, εν Χανίοις, σελ. 5-7

Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. Αι εισαγόμεναι μεταρρυθμίσεις. Η γυναικεία εκπαίδευσις: Κατωτέρα, Μέση, Ανωτέρα. *Κήρυξ,* έτος Β΄, αφ.88/8-12-1908. Εν Χανίοις, σελ. 2.

Κήρυξ, έτος Β΄, αφ.88/8-12-1908, εν Χανίοις

Χουρδάκης, Α. (2021). Εμβρόντητοι(…) και άφωνοι έχυσαν μόνον δάκρυα πικρά. *Χανιώτικα Νέα*, 21 Ιουλίου 2021

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνίου Χ. (2012). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000). Διδασκαλεία-Παιδαγωγικές Ακαδημίες-Παιδαγωγικά Τμήματα.* Αθήνα: Πατάκης

Αντωνόπουλος, Π.(1930). *Παιδαγωγικαί Κατευθύνσεις εν τη ζωή των Διδασκαλείων. Πραγματείαι και Λόγοι Παιδαγωγικοί*. Εν Αθήναις: Βιβλιοπωλείον της Εστίας

Βερέμη, Ε. (2008). Συναισθήματα και κοινωνικά κινήματα. *Intellectum*, 4, 105–110.

Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ος αι.). Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση.* Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. https://www.openbook.gr/i-ekpaideysi-twn-gynaikwn/ [ανάκτηση 17/01/2026]

Φούκας, Β. (2022). Ο υπουργός Παιδείας Σπυρίδων Στάης και το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης. Στο Π. Κιμουρτζής, Γ. Κόκκινος, Σ. Ηλιάδου-Τάχου, & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Η εκπαίδευση του Νέου Ελληνισμού (18ος-20ός αι.) και η ιστορική εκπαίδευση* (σσ. 179-188). Αθήνα: Γρηγόρης.

Febvre, L. (2015). *Ευαισθησία και ιστορία – Ιστορία και ψυχολογία* (Μ. Στεφανοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Hobsbaum, E. (1998). *Για την ιστορία* (Π. Ματάλας, Μτφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.

Χουρδάκης, Α., & Δρακάκης, Μ. (2016). Παρελκυστικές πολιτικές στην εκπαιδευτική μετακίνηση των Νέων Χωρών και ο ρόλος της Κρήτης στις απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των κυβερνήσεων του Ελευθερίου Βενιζέλου (1913-1929). *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 15-16, 176-200.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bourke, J. (2014). Fear and anxiety: Writing about emotion in modern history. *History Workshop Journal*, 77(1), 111–132. doi:10.1093/hwj/dbt025

De Lauretis, T. (1986). Feminist studies/Critical studies: Issues, terms, and contexts. In T. de Lauretis (Ed.), *Feminist studies/Critical studies* (pp. 1–19). Indiana University Press.

Febvre, L. (1941). La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois? *Annales d'histoire sociale* (1939-1941), 3(1/2), 5–20.

Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.

Rosenwein, B. H. (1998). Even the devil (sometimes) has feelings: Emotional communities in the Early Middle Ages. *The American Historical Review*, 103(3), 821–839. doi:10.2307/2650572

Rosenwein, B. H. (2002). Worrying about emotions in history. *The American Historical Review*, 107(3), 821–845. doi:10.1086/532496

Rosenwein, B. H. (2010). Problems and methods in the history of emotions. Passions in Context: *Journal of the History and Philosophy of the Emotions*, 1(1), 1–32.

Νέα Προγράμματα Σπουδών: Διδακτικός σχεδιασμός στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Δ΄ τάξη Δημοτικού

Ιφιγένεια Ρουσούλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 9ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά έναν διδακτικό σχεδιασμό στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Δ΄ Δημοτικού σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Σκοπός του είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας. Να δουν με κριτική διάσταση την εξοικονόμηση ενέργειας και να τοποθετηθούν ως μελλοντικοί ενήλικες πολίτες. Η διδασκαλία έχει διάρκεια τεσσάρων ωρών. Δομήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Παράλληλα, αξιοποιούνται αρχές συνεργατικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, ενσωματώνονται ψηφιακά μέσα καθιστώντας το μάθημα πιο ελκυστικό. Ο διδακτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει μαθησιακές επιλογές στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, καθώς χρησιμοποιούνται βίντεο και συζήτηση σχετική με τα βιώματά τους για την εξοικονόμηση ενέργειας στο σπίτι. Τέλος, η αξιολόγηση της διδασκαλίας γίνεται με τη χρήση ερωτηματολογίου που αφορά τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές/τριες αλλά και τη στάση του εκπαιδευτικού. Εν αναμονή της εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων σχολικών εγχειριδίων, ο παρών διδακτικός σχεδιασμός αποτελεί ένα παράδειγμα ένταξης των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στη ζώσα σχολική πραγματικότητα.

Λέξεις Κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών, Νεοελληνική Γλώσσα, Πολυγραμματισμοί, Δ΄ Δημοτικού

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν διαμορφώσει ένα περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από χαλαρές κοινωνικές-διαπροσωπικές σχέσεις, εντατικοποίηση στον εργασιακό τομέα, φιλελευθεροποίηση της οικονομίας, υπερπαραγωγή, καταιγισμό με νέες γνώσεις και πληροφορίες, τεχνολογική ανάπτυξη και τυποποίηση του ελεύθερου χρόνου. Τα παραπάνω δημιουργούν μια διαρκώς μεγαλύτερη απαίτηση αφενός για απόκτηση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και διαχείριση των κοινωνικών και εργασιακών σχέσεων αφετέρου για την κατανόηση του νέου περιβάλλοντος, στο οποίο πρέπει να ανταποκριθεί ο σύγχρονος άνθρωπος (Χατζησαββίδης, 2003). Επιπλέον, η αντιμετώπιση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών έχει πλέον καταστεί κεντρική στην πραγματολογία της εργασιακής, πολιτικής και ιδιωτικής μας ζωής. Η αποτελεσματική ιδιότητα του πολίτη και η παραγωγική εργασία απαιτούν πλέον να αλληλεπιδρούμε αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας πολλαπλές γλώσσες και πρότυπα επικοινωνίας που διαπερνούν συχνότερα πολιτισμικά, κοινοτικά και εθνικά σύνορα. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να βλέπουν τους εαυτούς τους ως ενεργούς συμμετέχοντες στην κοινωνική αλλαγή και ενεργούς δημιουργούς του κοινωνικού μέλλοντος. Ως απάντηση να ανταποκριθούμε στην πραγματικότητα της αυξανόμενης τοπικής ποικιλομορφίας και της παγκόσμιας συνοχής έρχεται το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cazden et al., 1996). Οι μαθητές είναι

σκόπιμο να συμμετέχουν σε νέες και πολυτροπικές κειμενικές πρακτικές, αντί να αναπαράγουν απλώς ένα αυστηρά περιορισμένο σύνολο γλωσσικών συμβάσεων (Mills, 2009).

Επιπρόσθετα, η αναγνώριση ότι δεν υφίσταται αντικειμενική γνώση αλλά ότι το κάθε άτομο κατασκευάζει τη γνώση μέσα από την ενεργή συμμετοχή του στις διαδικασίες μάθησης, την αξιοποίηση του πλαισίου αναφοράς του και την αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα, καθώς και ότι ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, ορίζει σε νέες αρχές τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες (Σφυρόερα, 2015). Στον 21^{ο} αιώνα η εκπαίδευση καλείται να ενισχύσει το Υποκείμενο δια βίου να μάθει να μαθαίνει, να ενεργεί, να συνυπάρχει και να υπάρχει (Κοσσυβάκη, 2006).

Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος μελετάται σε πέντε θεμελιώδεις περιοχές, που εμπεριέχουν σαφείς στόχους και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για κάθε τάξη. Ο επιπλέον διαχωρισμός τους σε θεματικές ενότητες αφενός δίνει τη δυνατότητα για λεπτομερή εξέταση του υλικού και αφετέρου διευκολύνει τη συγκεκριμενοποίηση των θεματικών πεδίων με τη μορφή επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων (ΙΕΠ, 2022). Στον παρόντα διδακτικό σχεδιασμό αξιοποιούνται τα παρακάτω θεματικά πεδία: Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες (ΘΠ1), Κειμενικός γραμματισμός (ΘΠ2), Λεξιλόγιο (ΘΠ4). Ακόμη, χρησιμοποιούνται οι εξής θεματικές ενότητες: Παραγωγή προφορικού λόγου, Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου, Διαδικαστικά κείμενα, Βασικό λεξιλόγιο, συνάψεις λέξεων, χρήση λεξικού. Τα παραπάνω καθορίζουν τις διδακτικές ενέργειες στον θεματικό κύκλο «Ο νέος/νέα ως μέλος της κοινωνίας». Ο τίτλος του σεναρίου είναι «Εξοικονομώ ενέργεια».

Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών αποσκοπεί να προβάλλει την πολλαπλότητα εκφοράς των νοημάτων, εστιάζοντας στην πολυτροπική έκφραση του νοήματος. Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος συνυπάρχουν στα σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και συνδυάζονται με οπτικά, ακουστικά και χωρικά σχέδια. Οι Πολυγραμματισμοί αντιλαμβάνονται τη γλώσσα και τους άλλους τρόπους αναπαράστασης του νοήματος ως δυναμικούς σημειωτικούς πόρους που δύναται να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως και δημιουργικά από τους χρήστες τους (Κουτσογιάννης, 2017). Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2001) η διδακτική προσέγγιση των Πολυγραμματισμών συμπληρώνει τις υπάρχουσες πρακτικές διδασκαλίας γραμματισμού. Εστιάζει στην επαφή των μαθητών με κείμενα που πηγάζουν από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, ώστε να αποκτήσουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν και να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων.

Αποτελείται από τέσσερα επίπεδα, τα οποία δεν αποτελούν μια γραμμική ιεραρχία ούτε αντιπροσωπεύουν στάδια αλλά είναι αλληλοεξαρτώμενα (Cazden et al., 1996) και η σειρά τους μπορεί να αλλάζει στη διδασκαλία (Χατζησαββίδης, 2003). Όπως αναφέρει ο Κουτσογιάννης (2017) αποτελούν πλαίσια για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει και να κινείται δημιουργικά. Αυτά είναι η τοποθετημένη πρακτική, η ανοιχτή διδασκαλία, η κριτική πλαισίωση και η μετασχηματισμένη πρακτική. (Κουτσογιάννης, 2017˙ Χατζησαββίδης, 2003).

Τοποθετημένη πρακτική

Σε ένα σχολείο με τα χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης, το μάθημα οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών σε πρακτικές που έχουν ενδιαφέρον και νόημα για αυτούς. Για να πραγματοποιηθεί το παραπάνω, αξιοποιείται δημιουργικά η προγενέστερη και τρέχουσα σχολική και εξωσχολική εμπειρία των παιδιών (Κουτσογιάννης, 2017). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με στοιχεία και λόγους που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους από την καθημερινή ζωή (Χατζησαββίδης,

2003). Πιο συγκεκριμένα, εμπλέκονται σε δραστηριότητες με κειμενικά είδη που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και τα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της εποχής, εκφράζουν τα βιώματά τους (βιώνοντας το γνωστό) και σταδιακά μέσω των κειμένων έρχονται αντιμέτωποι με καινούρια δεδομένα και προβληματισμούς (βιώνοντας το νέο) (Οικονομάκου, 2022). Επίσης, στο επίπεδο αυτό λαμβάνονται υπόψη οι συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες και ταυτότητες όλων των μαθητών (Cazden et al., 1996).

Ανοιχτή διδασκαλία

Επιχειρείται ο εντοπισμός και η κατανόηση των γλωσσικών ή σημειωτικών μηχανισμών που υπάρχουν σε ένα κείμενο με στόχο τη δόμηση, την οργάνωση και την οικοδόμηση του νοήματος. Η χρήση της μεταγλώσσας βοηθάει στην περιγραφή των νοημάτων (Οικονομάκου, 2022) και διευκολύνει τη συνεργασία στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής τάξης ως κοινότητας μάθησης (Κουτσογιάννης, 2017). Σημαντική είναι η έννοια της εννοιολόγησης που αναφέρεται τόσο σε διαδικασίες ταξινόμησης, σύγκρισης και ορισμού των εννοιών όσο και γενίκευσης και ερμηνείας τους στη βάση της θεωρίας (Οικονομάκου, 2022). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003) γίνεται αναλυτική και συστηματική κατανόηση των στοιχείων που συμμετέχουν σε έναν λόγο.

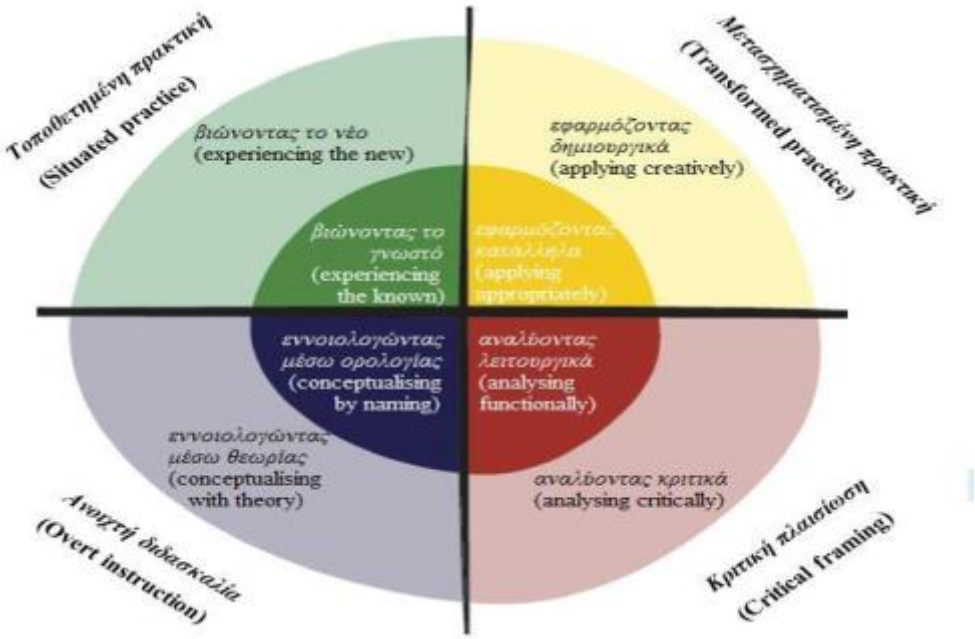
Κριτική πλαισίωση

Γίνεται η κριτική ερμηνεία του κειμένου με βάση το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο που έχει δημιουργηθεί. Κατά την ανάλυση, κατόπιν της εξέτασης κειμενικών δομών, λογικών συσχετισμών και σχέσεων αιτίου και αιτιατού (αναλύοντας λειτουργικά), οι μαθητές λειτουργούν κριτικά απέναντι στα νοήματα (αναλύοντας κριτικά) (Οικονομάκου, 2022). Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να σταθούν κριτικά σε αυτό που έμαθαν, να οδηγηθούν δηλαδή, στην κατανόηση της μη ουδετερότητας των γνώσεων που κατέκτησαν (Κουτσογιάννης, 2017). Η κριτική διαμόρφωση διεγείρει τη σκέψη των μαθητών σχετικά με το πώς λειτουργούν οι κειμενικές πρακτικές στην κατασκευή της υποκειμενικότητας και την παραγωγή πολιτισμού (Mills, 2009). Οι μαθητές στέκονται με εποικοδομητική κριτική όσων έχουν μάθει, και αφού λάβουν υπόψη το πολιτισμικό τους πλαίσιο, τα επεκτείνουν και τα εφαρμόζουν δημιουργικά (Cazden et al., 1996). Κάνουν συσχετισμούς και συγκρίσεις, ενώ δίνονται χρήσιμα στοιχεία για την κριτική θεώρηση (Χατζησαββίδης, 2003).

Μετασχηματισμένη πρακτική

Είναι το στάδιο της εφαρμογής όπου η γνώση αφενός εφαρμόζεται σε ρεαλιστικά πλαίσια επικοινωνίας (εφαρμόζοντας κατάλληλα) αφετέρου δίνεται η δυνατότητα για υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων και ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων (εφαρμόζοντας δημιουργικά) (Οικονομάκου, 2022). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003) γίνεται η μεταφορά του λόγου και των πρακτικών παραγωγής του νοήματος σε διαφορετικά κοινωνικά, επικοινωνιακά, πολιτισμικά πεδία. Όπως αναφέρουν οι Cazden et al., (1996) οι μαθητές/τριες μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει σε πρακτικές που τους βοηθούν ταυτόχρονα να εφαρμόζουν και να αναθεωρούν όσα έχουν μάθει.

Σχήμα 1: Το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Κουτσογιάννης, 2017 όπ. αναφ. στο Οικονομάκου, 2022)



Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατευθύνουν και να βοηθούν τους μαθητές στην αξιοποίηση της φυσικής τους διάθεσης για διερεύνηση και κατάκτηση νέων γνώσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διαμορφώσουν ενδιαφέροντα και απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης όπου τα παιδιά θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργητικά. Αυτό είναι εφικτό μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες (Βοσνιάδου, 2006). Οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσα από τη συνεργασία και με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους. Χωρισμένοι σε μικρές ετερογενείς ομάδες με μικτές ικανότητες ενδυναμώνεται το προσωπικό χάρισμα του κάθε μαθητή με αποτέλεσμα το κάθε παιδί να αναπτύξει και να αξιοποιήσει επαρκείς κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (Κογκούλης, 2004). Επιπρόσθετα, οι μικρές ομάδες βοηθούν τους μαθητές να συμμετέχουν στην οικοδόμηση της γνώσης βιωματικά, επειδή έρχονται οι ίδιοι σε επαφή με το μαθησιακό αντικείμενο και περιορίζουν το εγγενές άγχος της μάθησης (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2010). Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προωθείται ο έλεγχος από την ομάδα, η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών και η διόρθωση των λαθών σε ένα χαλαρό, ευχάριστο και ενθαρρυντικό κλίμα. Επιπλέον, ευνοούνται οι συζητήσεις σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας, η αυτόνομη επεξεργασία του υλικού και μετατοπίζεται η ευθύνη και η πρωτοβουλία της μάθησης στους μαθητές, οι οποίοι ασκούνται σε ανώτερες μορφές μάθησης και ικανότητες, όπως η σύνθεση, η ανάλυση, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία (Νημά & Καψάλης, 2002).

Οι ΤΠΕ στη διδασκαλία

Στην οικοδόμηση της γνώσης μαθητές και δάσκαλοι έχουν στη διάθεσή τους εργαλεία, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο (Βρασίδας, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2005). Σύμφωνα με τους Μικρόπουλο & Μπέλλου (2010) οι ΤΠΕ με βασικό εκπρόσωπό τους τον υπολογιστή είναι από τα ισχυρότερα εργαλεία του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την ενίσχυση της διδακτικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως αναφέρει η Σολομωνίδου (2006) η καινοτομική αξιοποίηση των υπολογιστών στο μάθημα αλλάζει τους παραδοσιακούς ρόλους όλων των συμμετεχόντων που

εμπλέκονται στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης τους και οι εκπαιδευτικοί είναι εμπνευστές και σχεδιαστές των δραστηριοτήτων αλλά και καθοδηγητές των μαθητών. Οι Depover et al. (2010) υποστηρίζουν ότι οι ΤΠΕ προσφέρουν μια σημαντική εξέλιξη, μια αλλαγή της σχέσης των μαθητών με τη γνώση, επειδή η χρήση τους προωθεί την αυτενεργή μάθηση, καθιστά το μάθημα ελκυστικότερο, δημιουργικότερο και πολυσχιδέστερο συντελώντας στην ποιοτική ανάπτυξή του, ενώ ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει μια ελκυστικότερη μορφή μαθήματος υιοθετώντας τον ρόλο του εμψυχωτή, συμβούλου και βοηθού στην πορεία προς την αυτοοργανωμένη μάθηση (Κοντάκος, 2002).

Μοντέλο Frayer

Το μοντέλο Frayer αναπτύχθηκε από την Dorothy Frayer και τους συναδέλφους της στο Πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν στην Αμερική. Πρόκειται για έναν γραφικό οργανωτή που βοηθάει τους μαθητές να μάθουν ακριβείς σημασίες βασικών εννοιών. Λειτουργεί ως μέσο για να διευκρινίσουν την κατανόησή τους για μια έννοια από άλλες που μπορεί να γνωρίζουν ή να μαθαίνουν (Riksadianti, 2021). Περιλαμβάνει ένα διάγραμμα τεσσάρων τετραγώνων με έναν κύκλο στο κέντρο. Μια λέξη τοποθετείται στο κέντρο. Καθένα από τα τέσσερα τετράγωνα έχει τον ορισμό, τα χαρακτηριστικά, τα παραδείγματα και τα μη παραδείγματα. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν καλύτερα δύσκολες λέξεις μέσω διευκρίνισης και ανάλυσης (Westby, 2024). Σύμφωνα με τους Wardarita & Surastina (2024) είναι ένα εργαλείο ανάπτυξης λεξιλογίου που βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν νέες λέξεις παρέχοντας ένα πλαίσιο για την ανάλυση των νοημάτων και των συμφραζομένων τους. Χρησιμοποιείται για την επέκταση του λεξιλογίου και την εμβάθυνση της κατανόησης της γλώσσας. Βοηθάει τους μαθητές να αναλύσουν τη δομή της λέξης, κάτι που μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση σχετικών λέξεων και οικογενειών λέξεων.

Ταυτότητα διδασκαλίας

Πίνακας 1: Ταυτότητα διδασκαλίας

Τάξη	Δ΄
Θεματικός κύκλος Τίτλος	Ο νέος/νέα ως μέλος της κοινωνίας Εξοικονομώ ενέργεια
Θεματικά Πεδία	Θεματικές Ενότητες
ΘΠ 1: Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες	1η ΘΕ 1.2 Παραγωγή προφορικού λόγου 2η ΘΕ 1.3 Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου
ΘΠ 2: Κειμενικός γραμματισμός	ΘΕ 2.4 Διαδικαστικά κείμενα
ΘΠ 4: Λεξιλόγιο	ΘΕ 4.1 Βασικό λεξιλόγιο, συνάψεις λέξεων, χρήση λεξικού
Χώρος, μέσα και υλικά	Αίθουσα, ηλεκτρονικός υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, τάμπλετ, ψηφιακό λεξικό, padlet, κινητό τηλέφωνο για δημιουργία βίντεο και ηχογράφησης

Γενικός σκοπός

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας. Να δουν με κριτική διάσταση την εξοικονόμηση ενέργειας και να τοποθετηθούν ως μελλοντικοί ενήλικες πολίτες.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Με την παρούσα διδασκαλία αναμένεται οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί/ες να:

- Να συμμετέχουν σε διαλογικές συζητήσεις εκφράζοντας συμφωνία ή αντίρρηση αιτιολογώντας τη θέση/άποψή τους.
- Να εξοικειωθούν με τα κειμενικό είδος κανόνων συμπεριφοράς, το πλαίσιο επικοινωνίας και τον στόχο τους.
- Να διαβάζουν μεγαλόφωνα με ακρίβεια και ευχέρεια αλλά και σιωπηλά.
- Να χρησιμοποιούν ψηφιακό λεξικό για τον εντοπισμό της σημασίας άγνωστων λέξεων.
- Να περιγράφουν την έννοια της εξοικονόμησης ενέργειας με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους-Μοντέλο Frayer
- Να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν στοχευμένα τη γραμματική των κειμένων κανόνων συμπεριφοράς (π.χ. πρόσωπο και αριθμός, χρονική βαθμίδα, έγκλιση).
- Να επεξεργάζονται το θεματικό λεξιλόγιο για τη δημιουργία συνάψεων λέξεων σχετικών με την ενότητα.
- Να σχηματίζουν ονοματικές και ρηματικές φράσεις.
- Να συνεργάζονται ισότιμα και αρμονικά μεταξύ τους δουλεύοντας σε ομάδες.
- Να εκφράζονται πολυτροπικά και να μεταδίδουν τα έργα τους στη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Περιγραφή φάσεων διδασκαλίας και δραστηριοτήτων

Η διδασκαλία θα διεξαχθεί σύμφωνα με τα επίπεδα των πολυγραμματισμών, τα οποία είναι (Kalantzis & Cope 2001˙ Cope & Kalantzis, 2015˙ Κουτσογιάννης, 2017, οπ. αναφ. στο Οικονομάκου, 2021):

1. *ΤΟΠΟΘΕΤΗΜΕΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ*

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τα βιώματά τους σχετικά με το θέμα της κατανάλωσης ενέργειας στο σπίτι (βιώνοντας το γνωστό).

Ποιες καθημερινές μας συνήθειες στο σπίτι επιβαρύνουν το περιβάλλον;
Πώς χρησιμοποιούμε τις ηλεκτρικές συσκευές;
Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πιο οικονομικά τις ηλεκτρικές συσκευές;
Στη συνέχεια γίνεται προβολή ενός βίντεο (0:53 λεπτών) https://www.youtube.com/watch?v=--ApzfMwOQs, ώστε οι μαθητές/τριες να μεταβούν προοδευτικά σε καινούρια δεδομένα (Βιώνοντας το νέο):

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες τεσσάρων ατόμων, όπως θέλουν οι ίδιοι. Γίνεται συζήτηση εκφράζοντας συμφωνία ή αντίρρηση σχετικά με τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας αιτιολογώντας τη θέση/άποψή τους. Διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις. Αναγράφονται στον πίνακα ρήματα και φράσεις που βοηθούν στη διατύπωση απόψεων συμφωνίας ή διαφωνίας (λ.χ. κατά τη γνώμη μου, δε συμφωνώ διότι, συμφωνώ με την άποψη αυτή γιατί…).

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μοιράζει το γραπτό κείμενο (https://ypen.gov.gr/23-tropoi-exoikonomisis-energeias/) και προτρέπει τους μαθητές/τριες να το διαβάσουν και να το συζητήσουν. Γίνεται η γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου με τον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων, την αναζήτηση της σημασίας τους με τη χρήση ψηφιακού λεξικού και την καταγραφή τους στο ευρετήριο.

Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τις παρακάτω ερωτήσεις:
Ποιο είναι το θέμα του κειμένου που διαβάσατε;
Από πού προέρχεται αυτό το κείμενο;
Ποιος είναι ο στόχος του;
Καταλάβατε τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας;

Συστηματική συμμετοχή των μαθητών/τριων στην καθοδηγούμενη πρακτική ανάγνωσης «θεατρικό αναλόγιο» (Θ.Ε: 1.3). Ενώ τα παιδιά είναι σε ολομέλεια, συμμετέχουν σε συζήτηση και συνοπτική παρουσίαση του νοηματικού περιεχομένου του κειμένου. Επιλέγουν λέξεις-κλειδιά και συζητούν για τη χρήση τους στην καθημερινή επικοινωνία. Κατόπιν, επιλέγουν ένα τμήμα του κειμένου, χωρίζονται σε μικρές ομάδες και προχωρούν εναλλάξ σε χορωδιακές αναγνώσεις με αριθμό επαναλήψεων. Επιλέγουν ρόλους για μεμονωμένη πρόβα με στόχο την αυτόματη αναγνώριση των λέξεων, την αναγνωστική ταχύτητα, την αξιολόγηση της άρθρωσης, της προφοράς και της προσωδιακής ανάγνωσης. Συνεργάζονται στη μαθητική τους μικροομάδα: γίνονται ακροατές/τριες της ατομικής απαγγελίας του κάθε συμμαθητή/τριας και συζητούν το αποτέλεσμα της προσπάθειας. Αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούν. Ανεβαίνουν στο θεατρικό αναλόγιο της τάξης και διαβάζουν στο κοινό της ολομέλειας (Σαμαρά, 2021: 47-48).

2. *ΑΝΟΙΧΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ*

(Εννοιολογώντας με Θεωρία)
Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τις παρακάτω ερωτήσεις:

Το γραπτό κείμενο σε ποιο τύπο θα το εντάσσατε; (περιγραφικό, αφηγηματικό, διαδικαστικό, επιχειρηματολογικό;)
Πρόκειται για οδηγίες χρήσης μιας συσκευής, κατασκευής, εκτέλεσης μιας διαδικασίας ή κανόνες συμπεριφοράς (Εννοιολογώντας με Θεωρία: ΘΠ2/ΘΕ4)
Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα;
Σε ποιο πρόσωπο και αριθμό βρίσκονται τα ρήματα;
Σε ποια χρονική βαθμίδα βρίσκονται τα ρήματα;
Σε ποια έγκλιση βρίσκονται τα ρήματα;
Η κάθε ομάδα οργανώνει λέξεις του κειμένου σε ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (padlet) και δημιουργεί ονοματικές και ρηματικές φράσεις (ΘΠ4/ΘΕ1).

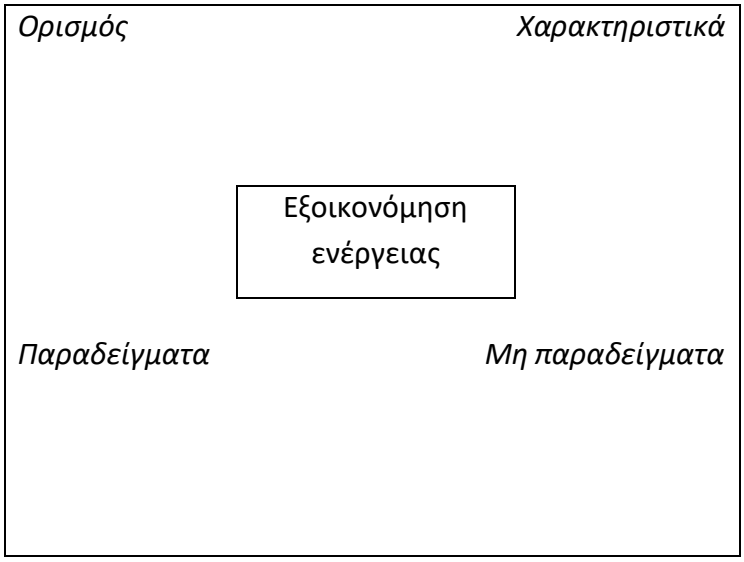
3. *ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ*

Παρουσιάζεται το παρακάτω βίντεο (5:07 λεπτών) https://www.youtube.com/watch?v=D5GYFrxMBqc που δείχνει καθημερινές συνήθειες στην κατανάλωση ενέργειας που επιβαρύνουν το περιβάλλον.
Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τις παρακάτω ερωτήσεις:

Τι σχέση έχει αυτό που προβάλλει το βίντεο με το κείμενο που διαβάσαμε και το πρώτο βίντεο που είδαμε; Μπορείτε να τα συγκρίνετε;
Οι καθημερινές συνήθειες που δείχνει το δεύτερο βίντεο επιβαρύνουν και με ποιο τρόπο το περιβάλλον;
Ποιες συνήθειες κρίνετε καλύτερες για το περιβάλλον;
Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για το περιβάλλον;
Ακολουθεί μια δραστηριότητα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με βάση το Μοντέλο Frayer. Συγκεκριμένα, δίνεται ένας γραφικός οργανωτής ώστε τα παιδιά να περιγράψουν την έννοια της εξοικονόμησης ενέργειας με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους (Ορισμός, Χαρακτηριστικά, Παραδείγματα,

Μη Παραδείγματα). Στην ενότητα «Ορισμός» ο μαθητής καθορίζει την έννοια μέσα από μια ερμηνεία. Στην ενότητα «Χαρακτηριστικά» ο μαθητής μπορεί να αποδώσει τα χαρακτηριστικά της σημασίας ή του νοήματος της έννοιας. Στην ενότητα «Παραδείγματα» αποδεικνύει την κατανόηση της έννοιας χρησιμοποιώντας άλλες λέξεις, φράσεις ή εικόνες. Στην ενότητα «Μη Παραδείγματα» μπορεί να χρησιμοποιήσει επίσης λέξεις, φράσεις ή εικόνες δείχνοντας τι δεν είναι η έννοια.

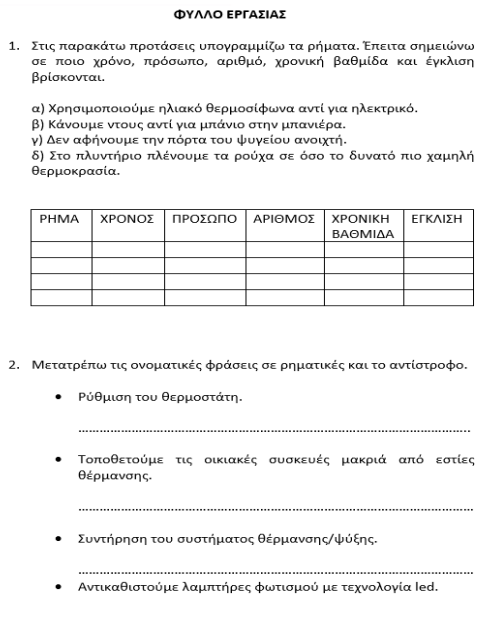
Εικόνα 1: Μοντέλο Frayer



4. *ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΕΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ*

Θα δοθεί το Φύλλο Εργασίας.

Εικόνα 2: Φύλλο Εργασίας



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Στις παρακάτω προτάσεις υπογραμμίζω τα ρήματα. Έπειτα σημειώνω σε ποιο χρόνο, πρόσωπο, αριθμό, χρονική βαθμίδα και έγκλιση βρίσκονται.

α) Χρησιμοποιούμε ηλιακό θερμοσίφωνα αντί για ηλεκτρικό.
β) Κάνουμε ντους αντί για μπάνιο στην μπανιέρα.
γ) Δεν αφήνουμε την πόρτα του ψυγείου ανοιχτή.
δ) Στο πλυντήριο πλένουμε τα ρούχα σε όσο το δυνατό πιο χαμηλή θερμοκρασία.

ΡΗΜΑ	ΧΡΟΝΟΣ	ΠΡΟΣΩΠΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ	ΕΓΚΛΙΣΗ

2. Μετατρέπω τις ονοματικές φράσεις σε ρηματικές και το αντίστροφο.
   - Ρύθμιση του θερμοστάτη.
     .....
   - Τοποθετούμε τις οικιακές συσκευές μακριά από εστίες θέρμανσης.
     .....
   - Συντήρηση του συστήματος θέρμανσης/ψύξης.
     .....
   - Αντικαθιστούμε λαμπτήρες φωτισμού με τεχνολογία led.
     .....

Η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες όπως θέλουν. Η κάθε ομάδα έχει το όνομά της και αναλαμβάνει μια δραστηριότητα. Η πρώτη ομάδα είναι οι «Δημοσιογράφοι». Αυτοί

φτιάχνουν ένα άρθρο που θα δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, ώστε να ενημερώσουν τη σχολική κοινότητα για τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας. Η δεύτερη ομάδα είναι οι «Ζωγράφοι». Αυτοί δημιουργούν μία αφίσα με την οποία θα ενημερώνουν τη σχολική κοινότητα με ζωγραφιές για τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας. Η τρίτη ομάδα είναι οι «Ηθοποιοί». Αυτοί δημιουργούν ένα βίντεο δραματοποιώντας τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας και το οποίο θα δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η τέταρτη ομάδα είναι οι «Ραδιοφωνικοί Παραγωγοί». Δημιουργούν ένα ραδιοφωνικό μήνυμα για τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας που θα σταλεί στο European School Radio. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της στην ολομέλεια της τάξης. Γίνεται διάχυση της δουλειάς της σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Σε όλη τη διάρκεια γίνεται συνεχής (διαμορφωτική) αξιολόγηση. Έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί να ελέγξει την πορεία των μαθητών/τριών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2002). Στοχεύει στην αυτορρύθμιση, την αυτοσυνειδησία και την αυτονομία στη μάθηση (ΙΕΠ, 2022). Ως αξιολόγηση της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια που αφορούν τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές/τριες αλλά και τη στάση/συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού (Κοσσυβάκη, 2001: 302-304):

Ερωτήσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό

Α) Οι οδηγίες του εκπαιδευτικού ήταν για μένα:

- *Πολύ ξεκάθαρες και κατανοητές*
- *Όχι πολύ ξεκάθαρες και κατανοητές*
- *Καθόλου ξεκάθαρες και κατανοητές*

Β) Η διάθεση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντί μου ήταν:

- *Πολύ ενθαρρυντική*
- *Λίγο ενθαρρυντική*
- *Καθόλου ενθαρρυντική*

Γ) Τα θέματα ήταν για μένα:

- *Πολύ δύσκολα*
- *Δύσκολα*
- *Εύκολα*

γιατί ……

Ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης του μαθητή/τριας

Α) Αισθανόμουν στο μάθημα και στην ομάδα:

- *Άνετα*
- *Καθόλου άνετα*
- *Παραγκωνισμένος/η*

γιατί ……

Β) ΄Εμαθα τις τέσσερις ώρες:

- *Πάρα πολλά, όπως ……*
- *Πολλά, όπως ……*
- *Λίγα, όπως ……*
- *Τίποτα*

γιατί ……

Γ) Συμμετείχα:

- *Ενεργά*
- *Μέτρια*
- *Καθόλου ενεργά*

γιατί ……

Συμπέρασμα

Η αξιοποίηση των θεματικών πεδίων και θεματικών ενοτήτων αποτυπώνεται στις προαναφερθείσες δραστηριότητες και το διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του διδακτικού σχεδιασμού, όπως είναι τα βίντεο (ΘΠ1-ΘΕ2), το διαδικαστικό κείμενο (ΘΠ1-ΘΕ3, ΘΠ2-ΘΕ4), η δημιουργία συνάψεων λέξεων με ονοματικές και ρηματικές φράσεις σε ψηφιακό πίνακα (ΘΠ4-ΘΕ1), η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας (ΘΠ1-ΘΕ2, ΘΕ4). Ο διδακτικός σχεδιασμός δομήθηκε σύμφωνα με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και των τεσσάρων επιπέδων:

Τοποθετημένη πρακτική: Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τα προσωπικά βιώματά τους σχετικά με το θέμα της κατανάλωσης ενέργειας στο σπίτι και με βάση αυτά οδηγούνται σταδιακά μέσω του βίντεο και του κειμένου σε καινούρια δεδομένα και προβληματισμούς, όπως με ποιους τρόπους εξοικονομούμε ενέργεια στο σπίτι.

Ανοιχτή διδασκαλία: Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να κατανοήσουν γλωσσικούς ή σημειωτικούς μηχανισμούς που υπάρχουν στο κείμενο με στόχο να γνωρίσουν διάφορους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας και συνήθειες που πρέπει να υιοθετήσουμε στο σπίτι.

Κριτική πλαισίωση: Με βάση τις πληροφορίες που αποτυπώνονται στο βίντεο γύρω από τις καθημερινές συνήθειες στην κατανάλωση ενέργειας που επιβαρύνουν το περιβάλλον, οι μαθητές καλούνται να σταθούν κριτικά στο περιεχόμενό του. Παροτρύνονται μέσα από ερωτήσεις σχετικά με το ποιες συνήθειες είναι επιβλαβείς για το περιβάλλον και με ποιον τρόπο, ποιες συνήθειες κρίνουν καλύτερες για το περιβάλλον και τι μπορούμε να κάνουμε εμείς. Σε αυτό το στάδιο κάνουν συγκρίσεις και συσχετισμούς του βίντεο με το πρώτο βίντεο και το κείμενο που διάβασαν. Με το μοντέλο Frayer οδηγούνται στην κατανόηση της έννοιας «εξοικονόμηση ενέργειας» δίνοντας τον ορισμό μέσα από μια ερμηνεία, τα χαρακτηριστικά του νοήματος της έννοιας, τα παραδείγματα μέσω της χρήσης άλλων λέξεων, φράσεων ή εικόνων και τα μη παραδείγματα ομοίως με τη χρήση άλλων λέξεων, φράσεων ή εικόνων για να δείξουν τι δεν είναι η εξοικονόμηση ενέργειας.

Μετασχηματισμένη πρακτική: Οι μαθητές αφού συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας με τις γραμματικές ασκήσεις, περνούν στο στάδιο εφαρμογής των γνώσεων που απέκτησαν από την επαφή τους με το γραπτό κείμενο και τα βίντεο. Συμμετέχουν ομαδικά σε δημιουργικές δραστηριότητες ανάλογα κάθε φορά με το επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως η συγγραφή άρθρου για την ιστοσελίδα του σχολείου προς ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας, η δημιουργία αφίσας, βίντεο και ραδιοφωνικού μηνύματος για τον ίδιο σκοπό.

Στον εν λόγω διδακτικό σχεδιασμό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, ανατροφοδοτικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός και εμψυχωτικός, επιτρέποντας στους μαθητές να έχουν ενεργητικό ρόλο στην οικοδόμηση της νέας μάθησης. Οι μαθητές αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, συνεργάζονται μεταξύ τους και παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο αυτενεργούν και αυτονομούνται σταδιακά. Η χρήση των ψηφιακών μέσων εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και ενθαρρύνει τη συνεργασία. Η υλοποίηση του σεναρίου δύναται να

πραγματοποιηθεί στη σχολική αίθουσα με τη χρήση Η/Υ, προτζέκτορα και τάμπλετ – ένα για κάθε ομάδα. Στις προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών περιλαμβάνεται η εξοικείωση τους με την εργασία σε ομάδες, το ψηφιακό λεξικό και τον ψηφιακό πίνακα padlet.

Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG

Βρασίδας, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Ρετάλης, Σ. (Επιμ.) *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, 35 - 58, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., ... & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, *66*(1), 60-92. Διαθέσιμο στο http://vassarliteracy.pbworks.com/w/file/fetch/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies_New%20London%20Group.pdf (Ανακτήθηκε 26/10/2025)

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (pp. 1-36). London: Palgrave Macmillan UK. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/304983829_The_Things_You_Do_to_Know_An_Introduction_to_the_Pedagogy_of_Multiliteracies (Ανακτήθηκε 26/10/2025)

Depover, C., Karsenti, T. & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμό στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e2/e_2_thema.htm (Ανακτήθηκε στις 25/10/2025).

Κογκούλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Κοντάκος, Α. (2002). Παιδαγωγική των Μέσων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.) *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Ρόδος, 393-401.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης. Αθήνα: Gutenberg

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία. Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg

Μικρόπουλος, Τ. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education*, *23*(2), 103-116. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/280225733_Multiliteracies_Interrogating_competing_discourses (Ανακτήθηκε 13/11/2025)

Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

ΙΕΠ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό.. Δεύτερη έκδοση, Αθήνα: ΙΕΠ.

Οικονομάκου, Μ. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού. Ελληνική Γλώσσα. Μελέτη και διδασκαλία των κειμένων στο δημοτικό σχολείο. Θεματικό πεδίο 2: Κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα*. ΙΕΠ.

Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β. (2010). Η λειτουργία της ομάδας ως ένας τρόπος βιωματικής μάθησης. Στο Μουμουλίδου, Μ. & Ρεκαλίδου, Γ. (Επιμ.) *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές Εμψυχωτικές Προσεγγίσεις*, 203-213, Αθήνα: Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Riksadianti, D. (2021). Enhancing vocabulary through frayer model. *English Education and Applied Linguistics Journal (EEAL Journal)*, *4*(1), 48-57. Διαθλεσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/369828976_ENHANCING_VOCABULARY_THROUGH_FRAYER_MODEL (Ανακτήθηκε 13/11/2025)

Σαμαρά, Σ. (2021).Οδηγός Εκπαιδευτικού Ελληνική Γλώσσα. Θεματικό πεδίο 1. Μελέτη και διδασκαλία των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. ΙΕΠ.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σφυρόερα, Μ. (2010). Αναπροσδιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή: η αναγκαιότητα μιας νέας συζήτησης για «παλιά» θέματα. Στο Μουμουλίδου, Μ. & Ρεκαλίδου, Γ. (Επιμ.) *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές Εμψυχωτικές Προσεγγίσεις*, 185-189, Αθήνα: Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Χατζησσαβίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών), *Φιλόλογος, 113*.405-414. Διαθέσιμο στο https://www.greek-language.gr/periodika/viewer/filologos/2003/113 (Ανακτήθηκε 30/10/2025).

Wardarita, R., & Surastina, S. (2024). Frayer model on students' vocabulary acquisition. *International Journal of Social Science and Human Research*, *7*(03). Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/379232836_Frayer_Model_on_Students'_Vocabulary_Acquisition (Ανακτήθηκε 5/11/2025).

Westby, C. (2024). Frayer Model for Vocabulary Development. *Word of Mouth, 35(3).* pp. 13-14. Διαθέσιμο στο https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/10483950231211841d. (Ανακτήθηκε 5/11/2025).

Η δημοφιλής μουσική και τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου. Το παράδειγμα του τραγουδιού *New woman*.

Ευγενία Καρούμπαλη
Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ79.01, Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών

Περίληψη

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου γίνεται σαφής αναφορά τόσο στην ακρόαση όσο και στην εκτέλεση (σύγχρονων) δημοφιλών τραγουδιών. Η παιδαγωγική αξιοποίηση, όμως, των μουσικών αυτών ειδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβληματίζει την εκπαιδευτική κοινότητα όχι μόνο στον ελλαδικό χώρο αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Καθώς η πλειονότητα των τραγουδιών των μουσικών αυτών ειδών έχουν επίσημο μουσικό βίντεο, η αξιοποίηση των τελευταίων έχει κομβική σημασία τόσο στον επιτυχή διδακτικό μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης (πολυτροπική ανάλυση μουσικού βίντεο βάσει μοντέλου Andrew Goodwin) σε σχολική όσο και στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητριών και των μαθητών. Σχεδιάστηκε διδακτικό σενάριο με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (ποιοτική διδακτική παρέμβαση με εργαλεία παρατήρησης και άτυπες συνεντεύξεις), όπου χρησιμοποιήθηκε το σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι New woman της Lisa και εφαρμόστηκε σε τμήματα του Πρότυπου Γυμνασίου Πατρών κατά το Νοέμβριο τη σχολική χρονιά 2024 - 2025. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο. Οι μαθησιακοί στόχοι όχι μόνο επιτεύχθηκαν αλλά προέκυψαν και αναδυόμενοι στόχοι (ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού).

Λέξεις Κλειδιά: Σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια, Lisa, New woman, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μουσική.

Εισαγωγή

Καθώς η θέση της δημοφιλούς μουσικής και ειδικά των σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών στο μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που προβληματίζει την εκπαιδευτική κοινότητα όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο (Καρούμπαλη, 2017) είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να δούμε αφ’ ενός ποια θέση έχουν τα παραπάνω μουσικά είδη στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2023) και αφ’ ετέρου πως μπορεί να γίνει παιδαγωγική αξιοποίηση των μουσικών αυτών ειδών, με δεδομένο ότι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα η χρήση δημοφιλούς μουσικής και σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών είναι εξαιρετικά περιορισμένη (Κτενιαδάκη, 2009).

Η Δημοφιλής Μουσική στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου

Δημοφιλής μουσική ονομάζεται μία ομάδα μουσικών ειδών (genres), τα οποία θεωρούνται ότι έχουν κατώτερη αξία και πολυπλοκότητα σε σχέση με την έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική και είναι προσιτά 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, 2022).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου υπάρχουν σαφείς αναφορές τόσο στην ακρόαση όσο και στην εκτέλεση (και σύγχρονων) δημοφιλών τραγουδιών (Ελληνική Δημοκρατία, 2023). Με δεδομένο ότι μία από τις επιδιώξεις του μαθήματος της Μουσικής στο Γυμνάσιο είναι η σύνδεση της μουσικής με την ευρύτερη κοινωνία, την ιστορία του ανθρώπου και το περιβάλλον του (φυσικό και ανθρωπογενές) (Ελληνική Δημοκρατία, 2023) είναι ζωτικής σημασίας η σύνδεση ενός μουσικού είδους (στη συγκεκριμένη περίπτωση της K-pop) με την κοινωνία μέσα στην οποία δημιουργείται και διαδίδεται.

Το Μουσικό Βίντεο στο μάθημα της Μουσικής και στο Νέο Πρόγραμμα Μουσικής Γυμνασίου

Στις μέρες μας το μουσικό βίντεο (ένα βίντεο το οποίο βασίζεται σε ένα μουσικό έργο, πάνω στο οποίο δημιουργούνται εικόνες, σύμφωνα με την Carol Vernallis, 1997). Άξιο παρατήρησης είναι ότι η σημερινή κοινωνία είναι πλέον οπτικοακουστική και πολυμεσική (Κοκκίδου, 2019).

Τα νεαρά άτομα δεν δέχονται άκριτα τα όποια μηνύματα των μουσικών βίντεο (Taylor, 2007), παρά το γεγονός ότι τα μουσικά βίντεο έχουν κατηγορηθεί για την ώθηση των νέων σε χρήση αλκοόλ, νικοτίνης και άλλων ψυχότροπων ουσιών (Gruber et al, 2005), για τη διαιώνιση σεξιστικών συμπεριφορών (Thaller & Messing, 2014) όπως επίσης και με την ανοχή της βίας και την αύξηση της επιθετικότητας (Lennings & Warburton, 2011). Η κριτική στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα μουσικά βίντεο μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της αξιοποίησης του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής (Κοκκίδου, 2019).

Οι μαθήτριες και οι μαθητές αφιερώνουν σημαντικό μέρος του ελεύθερού τους χρόνου για να βλέπουν μουσικά βίντεο, ως εκ τούτου χρειάζονται εργαλεία για να τα κατανοούν και να αξιολογούν τα μηνύματά τους (Κοκκίδου, 2019), με το σχολείο να παίζει σημαντικότατο ρόλο στην εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τα προαναφερθέντα εργαλεία.

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, Τσαλίκη & Αναστασιάδου, 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 και σύμφωνα με τις αρχές του πολυτροπικού γραμματισμού (Serafini, 2014).

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 σημαντικότατο βαθμό) την άποψη των ερμηνευτών/τριών σχετικά με την οπτικοποίηση του τραγουδιού το οποίο ερμηνεύουν (Κοκκίδου, 2019).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου υπάρχουν σαφείς αναφορές τόσο για την δημιουργία μουσικών βίντεο όσο και για την παρακολούθηση μουσικό βίντεο (Ελληνική Δημοκρατία, 2023).

Λίγα λόγια για την K - pop

Η K – pop (Korean pop – Κορεάτικη pop) είναι ένα είδος δημοφιλούς μουσικής που εμφανίστηκε στη Νότια Κορέα μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1939 - 1945) και τον πόλεμο της Κορέας (1950 - 1953) όπου η Νότια Κορέα ήρθε σε επαφή με τον πολιτισμό των χωρών της Δύσης (μέσω των στρατευμάτων που πήγαν εκεί από τις Δυτικές χώρες). Έχει στοιχεία τόσο από είδη δημοφιλούς μουσικής των δυτικοευρωπαϊκών χωρών (gospel, reggae, country, R&B, disco, rock, pop, hip hop κτλ) όσο και από την παραδοσιακή κορεάτικη μουσική. Άξιο παρατήρησης είναι ότι ο πολιτικός και οικονομικός προσανατολισμός της Νότιας Κορέας είναι Δυτικός, κάτι που επηρεάζει και τον πολιτισμό της. Λόγω της παγκόσμιας εμβέλειας που έχει η K- pop τις τελευταίες δεκαετίες, χρησιμοποιείται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις στα πλαίσια της πολιτισμικής και ήπιας διπλωματίας τους. (Malianghay, 2015; Russel, 2014; Lie, 2015, Oh, 2013; Jin & Ryoo, 2014; Oh & Lee, 2014; Fuhr, 2015)

Έχει ασκηθεί κριτική στην K-pop από δύο οπτικές γωνίες: από την οπτική γωνία των Ανατολικών πολιτισμών (οι οποίοι είναι μάλλον πολιτισμοί συλλογικότητας με έμφαση στο ομαδικό συμφέρον έναντι του ατομικού) και από την οπτική γωνία των Δυτικών πολιτισμών (οι οποίοι είναι μάλλον πολιτισμοί ατομικότητας, με έμφαση στο ατομικό συμφέρον έναντι του ομαδικού). Από την οπτική των Ανατολικών πολιτισμών έχει ασκηθεί κριτική ότι (ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες) ότι οι επιδράσεις της K-pop από την παραδοσιακή μουσική της Κορέας έχουν πρακτικά ελαχιστοποιηθεί. Από την οπτική των Δυτικών πολιτισμών η βιομηχανία της K-pop έχει δεχτεί κριτικές ότι ασκεί υπερβολικό (για τα δεδομένα των Δυτικών πολιτισμών) έλεγχο τόσο στην επαγγελματική πορεία όσο και στην προσωπική / ιδιωτική ζωή των καλλιτεχνών και καλλιτεχνιδών. Οι καλλιτέχνες και καλλιτέχνιδες της K-pop εκπαιδεύονται υπό την αιγίδα εταιριών διαχείρισης αστέρων από την εφηβική (όχι σπάνια και από την προεφηβική) τους ηλικία με απαιτήσεις, οι οποίες από την οπτική γωνία των Δυτικών πολιτισμών θεωρούνται υπερβολικές και εξοντωτικές για ένα ανήλικο παιδί (Lie,2015; Jung, 2015; Fuhr, 2015; Lee, 2015; Maliangkay, 2015).

Λίγα λόγια για το τραγούδι New Woman

Το τραγούδι *New woman* κυκλοφόρησε στις 15 Αυγούστου 2024, ερμηνευμένο από την Lisa και την Rosalia. Οι στίχοι του τραγουδιού κάνουν λόγο για τη γυναικεία ενδυνάμωση και αναγέννηση υπερβαίνοντας τις όποιες αντιξοότητες. Άξιο παρατήρησης είναι ότι στις αρχές του 2024 η Lisa ξεκίνησε και σόλο καριέρα, παράλληλα με τη συμμετοχή της στο συγκρότημα (της K-pop) Blackpink (από το 2016) ιδρύοντας δική της εταιρία (τη Lloud). Η Lisa έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ταϊλάνδη (το 1997), στη Νότια Κορέα μετακόμισε το 2011 για να ξεκινήσει την εκπαίδευσή της ως καλλιτέχνιδα K-pop. Οι δύο ερμηνεύτριες έχουν εκφράσει θαυμασμό η μία για την άλλη σε συνεντεύξεις τους (Moon, 2019, Spanos, 2024; Ziwei, 2024; Shim, 2025). Σε μια κοινωνία βαθιά πατριαρχική, όπως είναι η κοινωνία της Νότιας

Κορέας, όπου το 2019 ξεκίνησε το κίνημα των «τεσσάρων όχι» (το οποίο προτείνει στις γυναίκες να μην βγαίνουν ρομαντικά ραντεβού με άντρες, να μην κάνουν ρομαντικές σχέσεις με άντρες να μην παντρεύονται και να μην κάνουν παιδιά) (Πετρολέκα, 2019) ένα τραγούδι που κάνει λόγο για τη γυναικεία ενδυνάμωση αποκτά άλλη βαρύτητα.

Ένταξη διδακτικού σεναρίου στο Πρόγραμμα Σπουδών & προαπαιτούμενες γνώσεις

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ασχολείται με τους τρεις πρώτους θεματικούς οργανωτές (Ελληνική Δημοκρατία 2023). 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.

Θεματικός Οργανωτής	***Θεματικό Πεδίο***	***Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.***
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	*Ρυθμός*	*Να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν και να συγκρίνουν τα διάφορα στοιχεία που δομούν τον ρυθμό ενός μοτίβου (αξίες, συνδυασμοί αξιών κ.λπ.) μέσα σε μια ακρόαση με τη χρήση κατάλληλης μουσικής ορολογίας.*
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	*Μορφή*	*Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μέρη των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής*
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	*Ρυθμική αγωγή*	*περιγράφουν τις μεταβολές της ρυθμικής αγωγής σε ένα μουσικό έργο χρησιμοποιώντας τους βασικούς όρους περιγραφής της ρυθμικής αγωγής.*
Δεύτερος θεματικός οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη μουσική συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά.	*Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ου – 21ου - αιώνα*	*Να ακούν με προσοχή και συγκέντρωση ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων το οποίο συμπεριλαμβάνει και δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού-21ου αιώνα.*
Τρίτος θεματικός οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες, τέχνες, μέσα και επιστήμες	*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 θεματικός οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες, τέχνες, μέσα και επιστήμες	*Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.*	*Να συνειδητοποιήσουν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο*

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.

Ηλικιακό επίπεδο μαθητών και μαθητριών

Το διδακτικό αυτό σενάριο είναι κατάλληλο για μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου. Άξιο παρατήρησης είναι ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο (~12-15 ετών) 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. Επιπρόσθετα, μπορούν να ξεχωρίζουν το πραγματικό από το πιθανό, να διαχειριστούν ένα πρόβλημα συγκεντρώνοντας όσο τον δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και κάνοντας όλους τους δυνατούς συνδυασμούς μεταβλητών που μπορούν (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008). Οι προαναφερθείσες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου.

Σκοπός διδακτικού σεναρίου & Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *New woman* 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 διδακτικού αυτού σεναρίου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να:

- Κατονομάζουν τα βασικά μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού *New woman*.
- συγκρίνουν το μουσικό υλικό της εισαγωγής και του δεύτερου couplet / verse του τραγουδιού *New woman*.
- Αναγνωρίζουν τη διαφορά του μέτρου μεταξύ της εισαγωγής και του δεύτερου couplet / verse του τραγουδιού *New woman* και του υπόλοιπου τραγουδιού.
- Αναγνωρίζουν τη διαφορά της ρυθμικής αγωγής μεταξύ της εισαγωγής και του δεύτερου couplet / verse του τραγουδιού *New woman* και του υπόλοιπου τραγουδιού.
- Διακρίνουν τις σκηνές και τα πλάνα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *New woman*.
- Συνδέουν τη μουσική του τραγουδιού *New woman* με το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού.
- Να συνδέουν την οπτική αφήγηση του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *New woman* με το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο τραγούδι.
- Να πληροφορηθούν σχετικά με τη μουσική βιομηχανία της K-pop μουσικής.
- Να πληροφορηθούν σχετικά με τα κοινωνικά ζητήματα ισότητας των δύο φύλων που υπάρχουν στη Νότια Κορέα.

Διδακτικές Προσεγγίσεις

Στο διδακτικό αυτό σενάριο χρησιμοποιούνται οι ακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες προτείνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2023).

- Βιωματική Προσέγγιση. Η γνώση αποκτάται μέσα από την εξερεύνηση και η θεωρία γίνεται κατανοητή μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητριών και των μαθητών.
- Διαθεματική Προσέγγιση. Γίνεται υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων των τεχνών (ποίηση, μουσική, κινηματογραφική τέχνη) με σκοπό την ενιαία προσέγγιση του μουσικού βίντεο, ενός πολυτροπικού και πολύτεχνου έργου.
- Συνεργατική μάθηση. Δημιουργούνται μικρές ομάδες (το πολύ των 4 με 5 ατόμων η καθεμία). Όπου υπάρχει ανάγκη, γίνεται φθίνουσα καθοδήγηση από τον / την εκπαιδευτικό.
- Εκμάθηση με το αυτί (learning by listening) που είναι τμήμα της άτυπης μάθησης (informal learning) στη μουσική παιδαγωγική (αφορά την διάκριση μεταξύ δίσημου και τρίσημου ρυθμού).

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

Ακρόαση του τραγουδιού New woman και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 (υπάρχει στο Παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά).

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να συγκρίνουν το μουσικό υλικό της εισαγωγής και του δεύτερου couplet / verse. Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το riff στα δύο αυτά τμήματα του τραγουδιού είναι το ίδιο. Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τις μαθήτριες και τους μαθητές να αναγνωρίσουν το μέτρο της εισαγωγής και του δεύτερου couplet / verse, στη συνέχεια να αναγνωρίσουν το μέτρο του υπόλοιπου τραγουδιού και να διαπιστώσουν αν τα μέτρα στις δύο περιπτώσεις είναι ίδια ή όχι. Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η εισαγωγή και το δεύτερο couplet / verse είναι σε τρίσημο ρυθμό ενώ το υπόλοιπο τραγούδι είναι σε δίσημο ρυθμό (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά)

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τις μαθήτριες και τους μαθητές να συγκρίνουν τη ρυθμική αγωγή της εισαγωγής και του δεύτερου couplet / verse με αυτή του υπόλοιπου τραγουδιού. Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η ρυθμική αγωγή στην εισαγωγή και στο δεύτερο couplet / verse είναι πιο αργή σε σχέση με αυτή του υπόλοιπου τραγουδιού (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά).

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού New woman και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2 (υπάρχει στο Παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά).

Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 3 (υπάρχει στο Παράρτημα) σε ομάδες και παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά)

Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση / διδακτική βοήθεια: «Πως θα μπορούσε το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού New woman να εκφραστεί μέσω της μουσικής του;» Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι οι αντιξοότητες θα μπορούσαν να συμβολίζονται με τη μουσική της εισαγωγής και του δεύτερου couplet / verse (όπου έχουμε αλλαγή μέτρου και πιο αργή ρυθμική αγωγή) και ότι η αναγέννηση φαίνεται στο δεύτερο refrain / chorus όπου ναι μεν η μουσική είναι ίδια αλλά οι στίχοι δεν είναι πλέον στα αγγλικά αλλά στα Ισπανικά και στη συνέχεια οι στίχοι του τραγουδιού είναι στην ισπανική γλώσσα (και όχι στην αγγλική γλώσσα με την οποία ξεκινά το τραγούδι) (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά).

Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής περιλαμβάνει την παρακολούθηση της πορείας των μαθητριών και των μαθητών και την ανατροφοδότησή τους (από τον ή την εκπαιδευτικό) για τη συγκεκριμένη πορεία χωρίς να ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών και των μαθητριών. (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.

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εργαλεία αξιολόγησης αποτέλεσαν η παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου (journal) από την γράφουσα εκπαιδευτικό και άτυπες συνεντεύξεις από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Πραγματοποίηση και Αποτίμηση Διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε σε τμήματα του Πρότυπου Γυμνασίου Πατρών (Α1: 10 κορίτσια και 14 αγόρια, Β2: 11 κορίτσια και 13 αγόρια & Γ3: 8 αγόρια και 8 κορίτσια) κατά το Νοέμβριο τη σχολική χρονιά 2024 - 2025. Σε προηγούμενη χρονική στιγμή είχε λάβει δραστηριότητα ανίχνευσης των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών και των μαθητριών και το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε σε τμήματα στα οποία το τραγούδι αυτό ανήκε στις προτιμήσεις των μαθητριών και των μαθητών. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια τη θετική ανταπόκριση των μαθητών και των μαθητριών στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δυσκολεύτηκαν περισσότερο με το Φύλλο Εργασίας 3 και με τη φθίνουσα καθοδήγηση της γράφουσας εκπαιδευτικού οι δυσκολίες ξεπεράστηκαν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εντυπωσιάστηκαν σχετικά με τη σύνδεση της οπτικής αφήγησης με κοινωνικές καταστάσεις που επικρατούν στη Νότια Κορέα (ουσιαστικά ο στόχος του Φύλλου Εργασίας 3). Κάποιες μαθήτριες και κάποιοι μαθητές διερωτήθηκαν σχετικά αφ' ενός με το σεξισμό που υπάρχει στη Νότια Κορέα (ενδεικτικά: «Δεν το περίμενα να υπάρχουν τέτοιες αντιλήψεις σε μία χώρα τόσο πλούσια [οικονομικά]!» [Γιώργος]) και αφ' ετέρου σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της μουσικής βιομηχανίας στη Νότια Κορέα (ενδεικτικά: «Δηλαδή όλη τους η ζωή [η ζωή των K-pop καλλιτεχνών / ιδών] είναι η καριέρα τους;» [Μαρία]). Οι μαθησιακοί στόχοι όχι μόνο επιτεύχθηκαν αλλά προέκυψαν και αναδυόμενοι στόχοι: προβληματισμός σχετικά με τις πατριαρχικές αντιλήψεις που υπάρχουν στη Νότια Κορέα και με την οργάνωση της νοτιοκορεάτικης μουσικής βιομηχανίας.

Βιβλιογραφία

Γιατί οι γυναίκες στη Νότια Κορέα δεν κάνουν παιδιά. Ανακτήθηκε από: https://www.protagon.gr/epikairotita/giati-oi-gynaikes-sti-notia-korea-den-kanoun-paidia-44342890366

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.

Gruber, E.L., Thau, H.M., Hill, D.L., Fischer, D.A., & Grube, J.W. (2005). Alcohol, tobacco and illicit substances in music videos: a content analysis of prevalence and genre. *Journal of adolescent health*, 37 (1), 81-83. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.02.034

Fraser, P. (2005). *Teaching Music Video*. London: British Film Institute.

Fuhr, M (2015). *Globalization and Popular Music in South Korea. Sounding Out K-Pop.* New York: Routledge.

Jin D., Y. & Ryoo, W. (2014). Critical Interpretation of Hybrid K-Pop: The Global-Local Paradigm of English Mixing in Lyrics. *Popular Music and Society*, 37(2), 113-131 https://doi.org/10.1080/03007766.2012.731721

Jung E.Y. (2015). New wave Formations. K-pop idols, Social Media and the Remaking of the Korean Wave. In S. Lee & A.M. Normes (eds*) Hallyu 2.0: The Korean Wave in the Age of Social Media*, 73-89. Michigan: Michigan University Press.

Καρούμπαλη, Ε. (2017). Η μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες στην Ελλάδα και το μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο. Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση. Στο Β. Καλοκύρη, Α. Κουτσουδάκη, Σ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειδάκης, Α. Σπαθαράκη & Α. Σφακιανάκη (επ.) *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνία και Σχολείο: Μια Σχέση υπό Διαπραγμάτευση», Πρακτικά Συνεδρίου τόμος Α'*, σσ.332 – 341.

Κοκκίδου. Μ. (2019). *Μουσικό βίντεο. Οπτικοακουστική αφήγηση. Εργαλεία ανάλυσης. Εκπαιδευτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Fagottobooks.

Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ. & Αναστασιάδου, Ξ. (2017). Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής. Έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 7-22.

Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 5-33.

Lee, S.-A. (2015). Of the fans, by the fans, for the fans. The JYJ Republic. In S. Lee & A.M. Normes (eds) *Hallyu 2.0: The Korean Wave in the Age of Social Media*, 108 - 125. Michigan: Michigan University Press

Lennings H.,I.,B.& Warburton W.,A. (2011). The effect of auditory versus visual violent media exposure on aggressive behavior: The role of song lyrics, video clips and musical tone. *Journal of Experimental Social Psychology,* 47 (4), 794-799. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.02.006

Lie, J. (2015). *K-Pop: Popular Music, Cultural Amnesia, and Economic Innovation in South Korea*. California: University of California Press.

LISA - NEW WOMAN feat. Rosalía (Official Music Video) https://www.youtube.com/watch?v=UxXY_hR_wzo

LISA "New Woman" Official Lyrics & Meaning | Genius Verified. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=ErnCtjyecPA

Maliangkay, R. (2015). Same look through different eyes: Korea's history of uniform pop music acts. In J.B. Choi & R. Maliangkay (eds*) K- pop - The international rise of the Korean Music Industry*, 19-34. London & New York: Routledge.

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.

Middleton, R. & Manuel, P. (2022), Popular music. Grove Music Online. Oxford Music Online. Ανακτήθηκε από: http://www.oxford musiconline.com/subscriber/article/grove/music/43179

Moon, K. (2019). Everything to Know About K-Pop Group BLACKPINK. Ανακτήθηκε από: https://time.com/5562946/blackpink-k-pop-everything-to-know/

Oh, I. (2013). The Globalization of K-pop: Korea's place in the Global Music Industry. *Korea Observer*, 44 (3) 389 – 409.

Oh, I. & Lee, J. (2014). K-pop in Korea: How the Pop Music Industry Is Changing a Post-Developmental Society. *Cross – Currents: East Asian History and Culture Review*, 3(3), 72-93. https://doi.org/10.1353/ach.2014.0007.

Πετρολέκα, Α. (2023). Η «μάχη» των φύλων στη Νότια Κορέα Ανακτήθηκε από: https://www.offlinepost.gr/2023/07/04/h-maxh-ton-fylon-sthn-notia-korea/

Russel, M., J. (2014). *K-pop now! The Korean Music Revolution.* Tokyo ; Rutland, Vermont ; Singapore : Tuttle Publishing.

Spanos, B. (2024). Lisa and Rosalía Rev Up Their Aura on New Single 'New Woman'. Ανακτήθηκε από: https://www.rollingstone.com/music/music-news/lisa-rosalia-new-woman-video-1235081297/

Shim, E. (2025). "LISA's 'Alter Ego': Every Song Ranked". Ανακτήθηκε από: https://www.billboard.com/lists/lisa-alter-ego-songs-ranked/lisa-alter-ego-new-woman/

Serafini, F. (2014). Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy. New York: Teachers College Press.

Τα «τέσσερα όχι» των νέων γυναικών της Νότιας Κορέας: «Ούτε ραντεβού, ούτε σεξ, ούτε γάμοι, ούτε παιδιά» Ανακτήθηκε από: https://www.kathimerini.gr/world/562352848/ta-tessera-ochi-ton-neon-gynaikon-tis-notias-koreas-oyte-rantevoy-oyte-sex-oyte-gamoi-oyte-paidia/

Taylor, P.,G. (2007). Press Pause: Critically Contextualising Music Video In Visual Culture and Art Education. *A Journal of Issues and Research*, 48(3), 230-246. https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650103

Thaller, G. & Messing, J.,T. (2014). (Mis)Perceptions Around Intimate Partner Violence in the Music Video and Lyrics for "Love the Way you Lie". *Feminist Media Studies*, 14(4), 623-639. https://doi.org/10.1080/14680777.2013.826267

Vernallis, C. (1997). Teaching Music Video: Aesthetics, Politics and Pedagogy. *Journal of Popular Music Studies*, 9-10(1), 93-99.

Ziwel, P. (2024). BLACKPINK's Lisa launches her own management company, LLOUD. Ανακτήθηκε από: https://www.nme.com/news/music/blackpink-lisa-launch-own-artist-management-company-lloud-3584291

Παράρτημα

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στον ακόλουθο ιστότοπο: https://www.dropbox.com/scl/fi/9zv228o20tr29yxvkyrhb/New_Woman_Fylla_Ergasias.pdf?rlkey=zjmyaqytof356hdo5carmh9eu&st=qldfqfan&dl=0

Η γλωσσική ποικιλότητα στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: προτάσεις κριτικής διδασκαλίας των γεωγραφικών ποικιλιών σε τηλεοπτικές διαφημίσεις

Κωνσταντίνος Μακρής
Υποψήφιος Διδάκτωρ Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη μεταπραγματολογικών στερεοτύπων για τη γλωσσική ποικιλότητα, εφόσον αναπαριστούν πλήθος γλωσσικών ποικιλιών και μέσω αυτών αναπαράγουν συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί πως η χιουμοριστική στοχοποίηση στα κείμενα αυτά χαρακτήρων που δεν ευθυγραμμίζονται με την κοινωνιογλωσσική νόρμα τείνει να φυσικοποιεί ως προσδοκώμενη γλωσσική συμπεριφορά την εναρμόνιση με την πρότυπη γλώσσα, στιγματίζοντας κάθε άλλη γλωσσική επιτέλεση. Εκκινώντας από τις διαπιστώσεις αυτές, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην παρουσίαση προτάσεων για την κριτική διδακτική αξιοποίηση αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας σε τηλεοπτικές διαφημίσεις. Οι διδακτικές αυτές προτάσεις απευθύνονται σε μαθητές/τριες της Ε΄ Δημοτικού και εστιάζουν στις γεωγραφικές ποικιλίες της νέας ελληνικής βάσει του μοντέλου των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες οργανώνονται σε δύο ενότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας και εστίασης, με την πρώτη να έχει εισαγωγικό χαρακτήρα και περιγραφική κυρίως στόχευση εν αντιθέσει με τη δεύτερη που επικεντρώνεται στην κριτική ανάλυση των κειμένων. Ως εκ τούτου, συνδυαστικά οι δύο προτάσεις συνθέτουν ένα πλήρες διδακτικό σενάριο, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μιας διδακτικής παρέμβασης που αποσκοπεί στην αναγνώριση και την αποφυσικοποίηση λανθανουσών ιδεολογικών φορτίσεων του τηλεοπτικού λόγου για τις γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής και τους/τις ομιλητές/τριές τους.

Λέξεις Κλειδιά: κείμενα μαζικής κουλτούρας, γεωγραφική γλωσσική ποικιλότητα, γλωσσικές ιδεολογίες, πολυγραμματισμοί, κριτική γλωσσική επίγνωση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της γλωσσολογίας έχει σε μεγάλο βαθμό μετατοπιστεί από τους γλωσσικούς κανόνες και τους τύπους που συγκροτούν τον γλωσσικό κώδικα, στη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και φορέα ιδεολογίας (βλ. Τσιτσιπής, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, η συζήτηση για τη γλωσσική «ορθότητα» επικεντρώνεται πλέον στη διερεύνηση των σημειολογικών συμβάσεων των ομιλητών/τριών σχετικά με την οριοθέτηση και αξιολόγηση των γλωσσικών ποικιλιών και τη σχέση τους με τη γλωσσική νόρμα (Johnstone, 2009). Η έρευνα για τη σχέση γλωσσικής ποικιλότητας και ιδεολογίας έχει επεκταθεί και στο πεδίο της μαζικής κουλτούρας, καθώς η συμβολή της στη διάδοση γλωσσικών ιδεολογιών και την (ανα)κατασκευή της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας θεωρείται πλέον καθοριστική (Androutsopoulos, 2010; Coupland, 2009; Morrell, 2002). Ειδικότερα, η ανάλυση δεδομένων από τηλεοπτικές σειρές (βλ. Dhoest, 2004), διαφημίσεις (βλ. Piller, 2001) και κινηματογραφικές ταινίες (βλ. Marriott, 1997) αποκαλύπτει πως διεθνώς η μαζική κουλτούρα τείνει να αναπαριστά τη γλωσσική

ποικιλότητα με τρόπο που εν πολλοίς αναπαράγει τον «μύθο» της γλωσσικής ομοιογένειας και επιβεβαιώνει τη νόρμα της μονογλωσσίας, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και πλήθος ελληνικών μελετών (βλ. ενδεικτικά: Στάμου & Ντίνας, 2011).

Εκκινώντας από τις διαπιστώσεις αυτές, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε αναπαραστάσεις της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο και παρουσιάζει δύο ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας της στη βαθμίδα του Δημοτικού, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών (Chouliaraki & Fairclough, 1999), της ικανότητας δηλαδή να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα κυρίαρχες ιδεολογίες και μεταπραγματολογικά στερεότυπα (Agha, 1998) για τις γεωγραφικές διαλέκτους και τους/τις ομιλητές/τριές τους. Οι προτάσεις αφορούν ειδικότερα στην περίπτωση των χιουμοριστικών διαφημίσεων και εστιάζουν στην αποκάλυψη του άνισου κοινωνικού κύρους που αποδίδεται στις γεωγραφικές ποικιλίες (βλ. Ράπτη & Γκαραβέλας, 2021), με έμφαση στη συμβολή του χιούμορ στη φυσικοποίηση της υπεροχής της «πρότυπης» γλώσσας.

Η μελέτη ξεκινά με μια αδρομερή αναφορά στον ιδεολογικό ρόλο των κειμένων μαζικής κουλτούρας, τη σημασία της διδακτικής τους αξιοποίησης και τη συμβολή του χιούμορ στη διάδοση γλωσσικών ιδεολογιών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το διδακτικό μοντέλο των πολυγραμματισμών και αναλύονται οι δραστηριότητες και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, συνοψίζονται τα βασικά σημεία της διδακτικής πρότασης και συζητείται η σημασία εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης και σε άλλα κειμενικά είδη.

Γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ιδέα της ύπαρξης διακριτών και αυστηρά οριοθετημένων γλωσσικών ποικιλιών έχει σε μεγάλο βαθμό εγκαταλειφθεί. Πλέον, οι γλωσσικές ποικιλίες δεν προσεγγίζονται ως αυτόνομοι κώδικες, αποκλειστικά συμβατοί με συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες ή συγκεκριμένα κοινωνικά και επικοινωνιακά περικείμενα (Blommaert & Rampton 2011: 3-4), αλλά ως πόροι κατασκευής νοήματος και ενδείκτες κοινωνικών ταυτοτήτων (βλ. Τσιτσιπής, 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, το ενδιαφέρον της σύγχρονης κοινωνιογλωσσολογίας μετατοπίζεται όλο και περισσότερο από τη γεωγραφική ή κοινωνική οριοθέτηση των ποικιλιών στη διερεύνηση των γλωσσικών ιδεολογιών (language ideologies) και των μεταπραγματολογικών στερεοτύπων (metapragmatic stereotypes: Agha, 1998: 151-152) που απηχεί η χρήση τους. Αυτά τα εσωτερικευμένα μοντέλα αποτίμησης των γλωσσικών ποικιλιών και των φορέων τους, που βρίσκονται σε κοινωνική κυκλοφορία, επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές/τριες αξιολογούν τις διάφορες γλωσσικές επιτελέσεις ως «σωστές» ή «λανθασμένες», «κατάλληλες» ή «ακατάλληλες» κ.ά. (Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη, 2015: 70). Ένα τέτοιο μεταπραγματολογικό στερεότυπο, είναι, για παράδειγμα, και η υποτίμηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο όνομα της ομογενοποίησης και προτυποποίησης της γλώσσας (Busch, 2012: 506), που ανάγεται στην επιδίωξη της δημιουργίας εθνικών γλωσσών για τη συγκρότηση και ισχυροποίηση των εθνών-κρατών του 19ου αιώνα.

Στη διάδοση της ιδέας της γλωσσικής ομοιογένειας και τη φυσικοποίηση των μεταπραγματολογικών στερεοτύπων που απορρέουν από αυτή σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν θεσμοί εξουσίας όπως τα Μ.Μ.Ε. Σύμφωνα με έρευνες, τα Μ.Μ.Ε. έχουν την τάση να στιγματίζουν ως «αποκλίνουσες» τις γλωσσικές συμπεριφορές που δεν ευθυγραμμίζονται με τη νόρμα της πρότυπης γλώσσας, αναπαράγοντας και ενισχύοντας λόγω της μεγάλης απήχησής τους στο ευρύ κοινό κυρίαρχα νοήματα για τη γλώσσα και τους/τις ομιλητές/τριές της (Storey, 2006; Strinati, 2004). Σε ό,τι αφορά, ειδικότερα, την ελληνική πραγματικότητα, μελέτες για τις αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στη μαζική κουλτούρα δείχνουν, για παράδειγμα, ότι παρά την αυξανόμενη «ορατότητα» τηλεοπτικών χαρακτήρων

που δεν συντονίζονται με την πρότυπη γλώσσα, η χιουμοριστική τους στοχοποίηση συνεχίζει να αποτελεί μια συνήθη πρακτική στιγματισμού της κοινωνιογλωσσικής τους ταυτότητας (βλ. Archakis, Lampropoulou, Tsakona & Tsami, 2014).

Η σημασία της διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων μαζικής κουλτούρας

Η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων της μαζικής κουλτούρας στη γλωσσική διαδικασία μπορεί να αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη για τους/τις μαθητές/τριες. Τα κείμενα αυτά πέραν του ότι ενισχύουν τη δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα, μπορούν επίσης με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση να συμβάλουν στη «χαλαρή περιχάραξη» (Bernstein, 1990) της σχέσης διδασκόντων/ουσών και διδασκομένων, επιτρέποντας την επαναδιαπραγμάτευση των αυστηρά οριοθετημένων ρόλων και σχέσεών τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών και προκρίνουν για τον/την εκπαιδευτικό έναν ρόλο πρωτίστως καθοδηγητικό (Κουτσογιάννης, 2011). Από τη στιγμή, μάλιστα, που τα κείμενα αυτά σχετίζονται άμεσα με τις καθημερινές πρακτικές και εμπειρίες των μαθητών/τριών (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 16), η ένταξή τους στη γλωσσική διδασκαλία δύναται παράλληλα να συμβάλει και στη «γεφύρωση» των εντός και εκτός σχολείου πρακτικών γραμματισμού των παιδιών (Bulfin & Koutsogiannis, 2012), σε αυτό που ο Bernstein (1990) περιγράφει ως «χαλαρή ταξινόμηση» των σχολικών μαθημάτων. Υπό αυτή την έννοια, η αξιοποίηση κειμένων μαζικής κουλτούρας στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να συνεισφέρει στη μείωση της σχολικής αποτυχίας μαθητών/τριών από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις του λεγόμενου «σχολικού γραμματισμού» (Κουτσογιάννης, 2011).

Παράλληλα, δεδομένου ότι η μαζική κουλτούρα τείνει, όπως είδαμε, να προβάλλει κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις που ισχυροποιούν τους κυρίαρχους λόγους (discourses) (Androutsopoulos, 2010), η κριτική διδακτική της αξιοποίηση κρίνεται πλέον αναγκαία, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση της ιδεολογικής της λειτουργίας και να καταστούν ικανοί/ές να αντισταθούν στην φυσικοποίηση των ποικίλων κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων που αυτή υπόρρητα επιβάλλει (βλ. Fairclough, 1989; Gee, 1996: 89; Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 88). Ειδικότερα, η ένταξή της στο γλωσσικό μάθημα θεωρείται σημαντική για την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών (βλ. Fairclough, 1992), της ικανότητάς τους δηλαδή «να χρησιμοποιούν τον λόγο της χειραφέτησης, έναν λόγο που (…) συμβάλλει στην απελευθέρωσή τους από τους κυρίαρχους λόγους» (Μπουτουλούση, 2001: 225), και συλλήβδην για την ανάπτυξη του κριτικού τους εγγραμματισμού.

Ο ρόλος του χιούμορ στην κριτική γλωσσική διδασκαλία

Σύμφωνα με τη θεωρία του χιούμορ, μια γλωσσική επιτέλεση μπορεί να χαρακτηριστεί χιουμοριστική στον βαθμό που αναδεικνύει μια ασυμβατότητα (incongruity), μια αναντιστοιχία δηλαδή ανάμεσα «στο πώς εμφανίζονται να είναι τα πράγματα και το πώς θα περιμέναμε να είναι» (Τσάκωνα, 2014: 297). Στα τηλεοπτικά κείμενα το χιούμορ συχνά επιστρατεύεται για την αναπαράσταση χαρακτήρων η γλωσσική συμπεριφορά των οποίων δεν ευθυγραμμίζεται με την κυρίαρχη γλωσσική νόρμα (βλ. Archakis et al., 2014). Η ασυμβατότητα αυτή δεν αφορά αποκλειστικά τη σχέση της γλώσσας με την ταυτότητα του/της ομιλητή/τριας ή την περίσταση επικοινωνίας αλλά ενίοτε απορρέει και από τη μη αναμενόμενη μείξη υφολογικών πόρων ή την αντικατάσταση μιας γλωσσικής ποικιλίας από μια άλλη, μη αναμενόμενη ποικιλία (Archakis et al., 2014: 48). Στη δεύτερη περίπτωση, γίνεται λόγος για το λεγόμενο «υφολογικό χιούμορ» (stylistic humor: Attardo, 2001), έναν χιουμοριστικό μηχανισμό που χρησιμοποιείται συχνά στη μαζική κουλτούρα (Αρχάκης et al., 2015: 71). Στις περιπτώσεις αυτές, μέσω της σύγκρισης του αναμενόμενου με το μη αναμενόμενο, το χιούμορ αναδεικνύει τις προσδοκώμενες συμπεριφορές

παραβιάστηκαν και οδήγησαν στην ασυμβατότητα και με τον τρόπο αυτό επανεπιβεβαιώνει τον ισχύοντα κανόνα (Φτερνιάτη et al., 2016: 88).

Πρακτικά, αυτό σημαίνει πως το χιούμορ επιτελεί εμμέσως μια λειτουργία «οριοθετητική» (Τσάκωνα, 2014: 306). Προσδιορίζει, δηλαδή, και διαχωρίζει τις χαμηλού από τις υψηλού κοινωνικού κύρους γλωσσικές ποικιλίες ενώ παράλληλα υποδεικνύει ποιες γλωσσικές επιλογές θεωρούνται αναμενόμενες, για ποιες κοινωνικές ταυτότητες ομιλητών/τριών και σε ποιες επικοινωνιακές περιστάσεις (Antonopoulou & Sifianou, 2003). Υπό αυτή την έννοια, η ένταξη χιουμοριστικών κειμένων της μαζικής κουλτούρας στο γλωσσικό μάθημα και η διδασκαλία τους υπό το πρίσμα κριτικών λογο-αναλυτικών προσεγγίσεων (βλ. Chouliaraki & Fairclough, 1999) είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει το κωμικό στοιχείο στην αναπαραγωγή μεταπραγματολογικών στερεοτύπων για τις γλωσσικές ποικιλίες και τους/τις ομιλητές/τριές τους.

Διδακτική προσέγγιση: το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Σε διδακτικό επίπεδο, μια προσέγγιση συμβατή με την επιδίωξη της ανάπτυξης του κριτικού εγγραμματισμού των μαθητών/τριών είναι αυτή των πολυγραμματισμών (multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000). Συνοπτικά, πρόκειται για ένα διδακτικό μοντέλο που εστιάζει στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών με απώτερο στόχο την αποδέσμευσή τους από την κυρίαρχη ιδεολογική θέαση του κοινωνικού γίγνεσθαι που προωθούν τα κείμενα ως πολιτισμικές κατασκευές. Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000), η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις κειμενικής επεξεργασίας:

- την τοποθετημένη πρακτική («situated practice»), που προκρίνει την αξιοποίηση κειμενικών ειδών και μορφών λόγων οικείων στους/στις μαθητές/τριες, προκειμένου μέσω αυτών να κατακτηθούν νέες και απαιτητικότερες δεξιότητες γραμματισμού,
- την ανοιχτή διδασκαλία («overt instruction»), που αποσκοπεί στην ανίχνευση και συστηματοποίηση των σημειωτικών πόρων που αξιοποιούνται στα κείμενα και στην αξιολόγηση της συμβολής τους στον κειμενικό «σχεδιασμό»,
- την κριτική πλαισίωση («critical framing»), την κριτική δηλαδή προσέγγιση των κειμένων, προκειμένου να αναδειχθεί ο ρόλος τους στη διαμόρφωση των κυρίαρχων λόγων (discourses) σε συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον παραγωγής, διακίνησης και πρόσληψής τους,
- τη μετασχηματισμένη πρακτική («transformed practice»), που περιλαμβάνει δραστηριότητες αναπλαισίωσης των κειμένων, ώστε να αναδειχθεί η σημασία του εκάστοτε καταστασιακού περικειμένου στη διαδικασία παραγωγής και πρόσληψης του λόγου.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών θεωρείται συμβατή και με το νέο «Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό» (2021), που προκρίνει την αξιοποίηση πολυτροπικών πόρων και ψηφιακών μέσων στη γλωσσική διδασκαλία, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει τη σημασία της ανάδειξης της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Δεδομένου ότι, σύμφωνα με το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών, ο εντοπισμός και η κριτική προσέγγιση αναπαραστάσεων της γεωγραφικής ποικιλότητας σε πολυτροπικά κείμενα περιγράφεται ως ένα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της γλωσσικής διδασκαλίας στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, οι δραστηριότητες που προτείνονται εδώ έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα την αξιοποίησή τους στην Ε’ τάξη, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί περιοριστικά ως προς την εφαρμογή τους και σε άλλες τάξεις της οικείας βαθμίδας. Η εφαρμογή του μοντέλου προτείνεται να συνδυαστεί με την αξιοποίηση τεχνικών ομαδοσυνεργατικής μάθησης, που θα εμπλέξουν με πιο ενεργό τρόπο τα παιδιά

στη μαθησιακή διαδικασία και θα τους καλλιεργήσουν την κουλτούρα της διαλλακτικότητας, της διαπραγμάτευσης και της συνεργασίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2000).

Διδακτική πρόταση: στοχοθεσία και επιλογή δεδομένων

Η σχολική αναπλαισίωση της μαζικής κουλτούρας υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού εντάσσεται, όπως ήδη ειπώθηκε, σε μια ευρύτερη προσπάθεια ενίσχυσης της ικανότητας των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν και να μην αποδέχονται άκριτα τους ηγεμονικούς λόγους (discourses) που διακινούνται από τα σύγχρονα Μ.Μ.Ε. Εκκινώντας από αυτή την αφετηρία, στόχος των διδακτικών προτάσεων που παρουσιάζονται εδώ είναι να εισαγάγουν τους/τις μαθητές/τριες στην κριτική προσέγγιση μεταπραγματολογικών στερεοτύπων για τον διαλεκτικό λόγο, μέσα από την επεξεργασία χιουμοριστικών κειμένων που αναπαράγουν και φυσικοποιούν με τρόπο φαινομενικά «ανώδυνο» στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και την κοινωνία. Δεδομένης της ιδιαίτερης προτίμησης των παιδιών στον λόγο της τηλεόρασης (βλ. Tsami, Archakis, Fterniati, Papazachariou & Tsakona, 2014), αναζητήθηκαν τηλεοπτικές σειρές και διαφημίσεις στις οποίες να εντοπίζονται ρητά ή υπόρρητα μεταπραγματολογικά στερεότυπα για τις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες της νέας ελληνικής. Η εστίαση στη γεωγραφική ποικιλότητα συνδέεται με ευρήματα ερευνών τόσο σε ελληνικό (βλ. Κουρδής, 2007; Papas, 2006) όσο και σε διεθνές επίπεδο (βλ. Diercks 2002), που αποκαλύπτουν την «εγγραφή» (βλ. Agha, 1998) της χρήσης του διαλεκτικού λόγου στη συνείδηση των παιδιών ως μιας κοινωνικά στιγματισμένης γλωσσικής συμπεριφοράς, συμβατής με ανεπίσημες κυρίως περιστάσεις και επαρχιακά περιβάλλοντα, ενώ ως διδακτικό υλικό επιλέχθηκε το κειμενικό είδος της διαφήμισης, που επιστρατεύοντας τη μυθοπλασία για την εμπορική προώθηση προϊόντων και υπηρεσιών συνιστά ένα «θαυμάσιο παράδειγμα των πολυποίκιλων ρόλων που μπορεί να παίξει ο λόγος στην κοινωνία» (Freitas, 2012: 454).

Παρουσίαση διδακτικών δραστηριοτήτων

Το πρώτο διδακτικό δίωρο είναι περισσότερο εισαγωγικού χαρακτήρα, καθώς εστιάζει κυρίως στην αναγνώριση και την περιγραφή των γεωγραφικών ποικιλιών της νέας ελληνικής. Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται τρία σύντομα διαφημιστικά σποτ γνωστής αεροπορικής εταιρείας και καλούνται αφενός να παρατηρήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αναπαριστώμενων ποικιλιών και αφετέρου να αναζητήσουν τον στόχο που υπηρετεί η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλότητας στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαφημιστικής καμπάνιας. Και τα τρία κείμενα αναπαριστούν την προσπάθεια συνεννόησης ανάμεσα σε φυσικούς ομιλητές της ελληνικής από διαφορετικές περιοχές της χώρας. Το πρώτο διαδραματίζεται σε ένα στρατόπεδο, όπου συναντιούνται φαντάροι και αξιωματικοί με διαφορετική καταγωγή, ενώ τα άλλα δύο αναπαριστούν σύντομους διαλόγους μεταξύ διαλεκτόφωνων ομιλητών. Για την απομαγνητοφώνηση των κειμένων με τη μορφή που παρουσιάζονται παρακάτω χρησιμοποιήθηκαν τα σύμβολα: (( )) σχόλιο αναλυτή, (.) μικρή παύση, α: έκταση συλλαβής, α έμφαση.

Κείμενο 1: https://www.youtube.com/watch?v=_tfygI_TSEw (Φ: Φαντάρος, Λο: Λοχαγός)

1 Φ1 ((Θεσσαλονικιός)): Ένα δύο βάση ακούει;

2 Φ2 ((Κεφαλλονίτης)): Ακούει.

3 Φ1: Θέλω βοήθεια σε λέω (.) έπαθα φρούιτ.

4 Φ2: Ε::: μωρέ μαύρε (.) τι φρούιτ μου λες (.) εκουρλά:θηκες;

5 ((αλλαγή σκηνής: παρουσίαση όλων των φαντάρων στον ανώτερό τους))

6 Αν ((Καρδιτσιώτης)): Ε:π (.) γιατί είσ' αξύριστ'ς, ε:; Θες να το παιξ'ς ομορφούλης, ε::; Πέντι μερ'ς

φυλακή, να στεγνώς κι του μαλλί.

7 ((αλλαγή σκηνής: στον θάλαμο των φαντάρων))

8 Λο ((Μυτιληνιός)): Πολυμινάκη (.) λουφάρουμε πάλι; Σήκου, πάρε δέκα. Πολυμινάκη, κωλυσιεργείς;

9 Φ3 ((Κρητικός)): Τσε δύο (.) τσε τρεις. ((κάνοντας κάμψεις))

10 Ε: Υπάρχει κάτι ακόμα που φέρνει κοντά όλους τους Έλληνες: το δίκτυό μας. Με 200 πτήσεις καθημερινά προς 33 προορισμούς σε όλη τη χώρα φέρνουμε κοντά κάθε γωνιά της Ελλάδας. Τώρα 300.000 θέσεις εσωτερικού από εικοσιτέσσερα ευρώ.

Κείμενο 2: https://www.youtube.com/watch?v=AxirSn6Wfn0 (Σ: Σφακιανός, Ε: Εκφωνητής)

1 Σ: Ε μωρέ σύ:ντεκνε (.) να σε ρωτήξω ένα πρά:μα. Εσείς σα θα πα' στη Μά:νη (.) πώς τόνε προσεγγίζετε τον μνηστήρα της αδελφής σας (.) με μά:χαιρα ή με σουγιά:;

2 Ε1: Σφακιανοί – Μανιάτες. Τώρα με εισιτήρια Aegean από εικοσιεννέα ευρώ: (.) ευκαιρία όλοι στην Ελλάδα να γνωριστούμε καλύτερα.

3 Ε2: Aegean. Θέλω να πετάξω τώρα.

Κείμενο 3: https://www.youtube.com/watch?v=btark5_tnnY (Θ: Θεσσαλονικιός, Α: Αθηναίος)

1 Θ: Φιλαράκι: (.) μια μπουγάτσα με τυρί με δίνεις;

2 Α: Μια τι:; ((με απορημένο ύφος))

3 Θ: Τι δεν καταλαβαίνεις;

4 Α: ((κοιτάζοντάς τον αμήχανα, με ύφος απολογητικό))

5 Θ: Τι δεν καταλαβαίνεις. ((με ειρωνική έκφραση προσώπου))

6 Ε1: Θεσσαλονικείς- Αθηναίοι. Τώρα με εισιτήρια Aegean από εικοσιεννέα ευρώ: (.) ευκαιρία όλοι στην Ελλάδα να γνωριστούμε καλύτερα.

7 Ε2: Aegean. Θέλω να πετάξω τώρα.

Τοποθετημένη πρακτική: Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός συζητά σύντομα με τα παιδιά πώς καταλαβαίνουν τις έννοιες «διάλεκτος» και «διαλεκτόφωνος/η» και τους ζητά να αναφερθούν σε διαλεκτικές ποικιλίες που γνωρίζουν ή μιλούν. Παράλληλα, τα καλεί να θυμηθούν πού (π.χ. στην πόλη, στο χωριό, στην τηλεόραση κ.ά.) και από ποιους/ες (π.χ. συνομηλίκους, γονείς, παππούδες κ.ά.) έχουν ακούσει να μιλιούνται οι διάλεκτοι. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται μια πρώτη σύνδεση των γλωσσικών αυτών ποικιλιών με συγκεκριμένα γεωγραφικά και καταστασιακά συγκείμενα καθώς και ο αναστοχασμός των μαθητών/τριών αναφορικά με την «ορατότητά» τους στη μαζική κουλτούρα. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός, αφού επισημάνει ότι οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται πλέον όλο και συχνότερα στον λόγο της τηλεόρασης, ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλέσουν διαφημίσεις ή σειρές με διαλεκτόφωνους χαρακτήρες, ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση στην παρουσίαση του νέου υλικού.

Ανοιχτή διδασκαλία: Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες παρακολουθούν αρχικά την πρώτη διαφήμιση με σκοπό να εντοπίσουν τους διαλεκτόφωνους χαρακτήρες και τη διάλεκτο που μιλούν. Δεδομένου ότι για κάθε χαρακτήρα αμέσως μετά αποκαλύπτεται η καταγωγή του, προτείνεται αρχικά οι μαθητές/τριες να μη δουν τη διαφήμιση αλλά μόνο να την ακούσουν, ώστε βάσει όσων ενδεχομένως ήδη γνωρίζουν να «μαντέψουν» την καταγωγή του καθενός. Η χρήση ενός χάρτη της Ελλάδας στο σημείο αυτό θα μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα βοηθητική για τη σύνδεση γλωσσικής ποικιλίας και γεωγραφικής περιοχής. Στη συνέχεια, η διαφήμιση προβάλλεται εκ νέου, αποκαλύπτονται οι αναπαριστώμενες διάλεκτοι και οι μαθητές/τριες καλούνται με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού να εντοπίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά καθεμιάς από αυτές. Προς διευκόλυνσή τους, το κείμενο της διαφήμισης τούς δίνεται και σε απομαγνητοφωνημένη μορφή. Αφού το μεταγράψουν στην κοινή νέα ελληνική, τους ζητείται να κατατάξουν τα διαλεκτικά χαρακτηριστικά που εντόπισαν ανά επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (π.χ. φωνολογία: *πέντι*, μορφολογία: *στεγνώς*, λεξιλόγιο: *έπαθα φρούιτ*, σύνταξη: *σε λέω*). Στη συνέχεια, παρακολουθούν δύο ακόμα διαφημιστικά σποτ της ίδιας εταιρείας (κείμενα 2 και 3), έτσι ώστε να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη και ακριβή εικόνα για κάποιες από τις γεωγραφικές διαλέκτους που ήδη επεξεργάστηκαν. Για τον σκοπό αυτό, χωρίζονται σε ομάδες, καθεμιά από τις οποίες επιλέγει να ασχοληθεί με ένα εκ των δύο κειμένων και να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν αφενός τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αναπαριστώμενων διαλέκτων και αφετέρου τον βαθμό στον οποίο αυτές προβάλλονται ως επικοινωνιακά κατάλληλες και κατανοητές στις συγκεκριμένες μυθοπλαστικές διεπιδράσεις. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά μπορούν, για παράδειγμα, να διερευνήσουν τι υποδηλώνει η μη απάντηση του Μανιάτη στην ερώτηση του Κρητικού ή η διευκρινιστική ερώτηση του Αθηναίου στο αίτημα του Θεσσαλονικιού. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν πως οι γλωσσικές ποικιλίες, παρότι παρουσιάζονται ως ασύμβατες με κάποιες μόνο κοινωνικές ταυτότητες και επικοινωνιακές περιστάσεις, εντούτοις αποτελούν γλωσσικά συστήματα άρτια και ικανά να υπηρετήσουν από κάθε άποψη (μορφοφωνολογικά, λεξιλογικά, γραμματικά, συντακτικά) τις ανάγκες των ομιλητών/τριών. Τέλος, οι μαθητές/τριες καλούνται να διακρίνουν τα συστατικά μέρη των διαφημιστικών κειμένων (μυθοπλαστικό επεισόδιο, πληροφοριακός λόγος, επωνυμία εταιρείας κ.ά.) και να σχολιάσουν σε ποιο ή ποια από αυτά χρησιμοποιείται ο διαλεκτικός λόγος και με ποιον σκοπό. Μολονότι η δραστηριότητα αυτή δεν σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας, εντούτοις κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τα επόμενα στάδια της διδασκαλίας, όπου τα παιδιά θα κληθούν να προσεγγίσουν κριτικά τον διαφημιστικό λόγο και να παραγάγουν τα δικά τους διαφημιστικά κείμενα. Στις δραστηριότητες αυτής της φάσης προτείνεται να αφιερωθεί, μαζί με την εισαγωγική συζήτηση, συνολικά μία διδακτική ώρα.

Κριτική πλαισίωση: Αν και βασικός στόχος της πρώτης ενότητας είναι, όπως ειπώθηκε, η εστίαση κυρίως στην περιγραφή και λιγότερο στην ιδεολογική διάσταση των διαλέκτων, οι συγκεκριμένες διαφημίσεις μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια συζήτηση που θα προετοιμάσει το έδαφος για το επόμενο διδακτικό δίωρο, το οποίο θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση της σχέσης του διαλεκτικού λόγου με τον εμπορικό στόχο της διαφημιστικής καμπάνιας και της συμβολής του στην επίτευξη του στόχου αυτού. Ειδικότερα, στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού καλούνται να παρατηρήσουν ότι η εν λόγω διαφημιστική καμπάνια χρησιμοποιεί τον διαλεκτικό λόγο και προβάλλει τη δυσκολία συνεννόησης των διεπιδρώντων (κείμενα 2 και 3), προκειμένου να δείξει ότι το δίκτυο της συγκεκριμένης εταιρείας ενώνει κάθε περιοχή της Ελλάδας, ακόμη και μέρη πολύ απομακρυσμένα το ένα από το άλλο. Ωστόσο, μπορούν επίσης να διαπιστώσουν ότι αυτή ακριβώς η δυσκολία επικοινωνίας σε συνδυασμό με την επιτηδευμένα χιουμοριστική αναπαράσταση των διαλεκτόφωνων (βλ., για παράδειγμα, τον τρόπο ενδυμασίας και τη «βαριά» προφορά του Κρητικού) αναπαράγει και εν πολλοίς φυσικοποιεί το στερεότυπο ότι οι διάλεκτοι αποτελούν χαμηλού κοινωνικού κύρους ποικιλίες, που αποκλίνουν από τη νόρμα της πρότυπης γλώσσας.

Μετασχηματισμένη πρακτική: Κατά το τελευταίο ημίωρο της δεύτερης ώρας, οι μαθητές/τριες καλούνται να συντάξουν ανά ομάδες το σενάριο μιας σύντομης χιουμοριστικής διαφήμισης χρησιμοποιώντας μια εκ των ποικιλιών που επεξεργάστηκαν προηγουμένως και να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

Το δεύτερο διδακτικό δίωρο αφιερώνεται στην επεξεργασία μιας διαφήμισης γνωστής εταιρείας κινητής τηλεφωνίας (Cosmote), το σενάριο της οποίας αναφέρεται σε δύο ηλικιωμένες γυναίκες της ελληνικής υπαίθρου, που αναπαρίστανται ως διαλεκτόφωνες. Ειδικότερα, ο τρόπος ομιλίας τους διακρίνεται από τον βόρειο φωνηεντισμό, τη χαρακτηριστική δηλαδή προφορά των βόρειων νεοελληνικών διαλέκτων που περιλαμβάνει την αποβολή των άτονων [i] και [u] και τη στένωση των άτονων [e] και [o] σε [i] και [u] αντίστοιχα και αποτελεί έναν καθιερωμένο τρόπο αναπαράστασης του χαρακτήρα του/της «χωριάτη/ισσας» στην ελληνική τηλεόραση (Στάμου & Ντίνας, 2011). Σύμφωνα με το σενάριο, η μια (Παναγούλα) δείχνει στην άλλη (Γιαννούλα) τις δύο κατσίκες της και της παρουσιάζει την απόδοσή τους στην παραγωγή γάλακτος, χρησιμοποιώντας ένα ταμπλό με γραφήματα, τα οποία η τελευταία δυσκολεύεται να κατανοήσει. Σε αντίθεση με τη Γιαννούλα, που αναπαρίσταται ως μια αμιγώς παραδοσιακή ηλικιωμένη, η Παναγούλα συνδυάζει και μια επιχειρηματική ταυτότητα, καθώς αναπαρίσταται να αντλεί υφολογικούς πόρους από το αγγλόφωνο ειδικό λεξιλόγιο των επιχειρήσεων. Ωστόσο, η ταυτότητα αυτή αποφυσικοποιείται για την ίδια, εφόσον έρχεται σε αντίστιξη με την παραδοσιακή εμφάνισή της και την προφορά των αγγλικών της, και ως εκ τούτου περικειμενοποιείται χιουμοριστικά. Στόχος είναι να δειχθεί ότι η χιουμοριστική στοχοποίηση της Παναγούλας δεν απορρέει μόνο από τη χρήση μιας «στιγματισμένης», χαμηλού κοινωνικού κύρους γλωσσικής ποικιλίας, όπως στην περίπτωση της συνομιλήτριάς της, αλλά και από την κοινωνιογλωσσικά μη αναμενόμενη χρήση της αγγλικής γλώσσας και της γλώσσας των επιχειρήσεων στο επαρχιακό σκηνικό της δράσης (Archakis et al., 2014). Η διαφήμιση δίνεται παρακάτω και σε απομαγνητοφωνημένη μορφή (για τις συμβάσεις της απομαγνητοφώνησης βλ. προηγούμενα κείμενα):

Κείμενο 4: https://www.youtube.com/watch?v=gsYaJE8HNvw (Π: Παναγούλα, Γ: Γιαννούλα)

1 Γ: Παναγούλα μ’ τι φτιά:χν’ς;

2 Π: Καλά Γιαννούλα μ’ (.) να εδώ παιδεύομαι με τη Φιλίτσα και τη Νίνα. ((δείχνει τις κατσίκες))

3 Γ: Καλέ: πώς δεν τις μπερδεύ’ς; Αυτές είναι ολόιδιες.

4 Π: Ε όχι κι ολόιδιες. ((με ελαφρά διαμαρτυρία))

5 Γ: Ε είναι (.) δεν τις βλέπ’ ιγώ;

6 Π: Όπως βλέπεις στο πρώτο chart, η Νίνα παράγει περισσότερο γάλα. ((η οθόνη δείχνει ένα ταμπλό με ένα γράφημα το οποίο επεξηγεί η Παναγούλα))

7 Γ: Μμμ ((σαστισμένη κουνά το κεφάλι))

8 Π: Ιπόμενο chart παρακαλώ. ((αλλάζει σελίδα και εμφανίζεται άλλο γράφημα))

9 Γ: Α:: ((κοιτάζοντας σαστισμένη))

10 Π: Στα statistics (.) βλέπουμε ότι η Νίνα μάς δίνει σταθερά πιρσότιρου.

11 Γ: Αχά. ((κουνώντας το κεφάλι))

12 Π: Executive summar’ conclusion. Η Νίνα είναι πιο αποδοτικιά.

13 Γ: Ναι: (.) βέβαια.

14 Π: Να σι δώκου κι ένα μπουκλετάκ'.=

15 Γ: =Τι είν' αυτού:; ((πλησιάζοντας με απορία))

16 Π: Για την παρουσίασ'.

17 Γ: Α:: (.) μου το χαρίζ'ς.

18 Ε: Κάποια πράγματα φαίνονται ίδια (.) αλλά δεν είναι. Μερικά σου δίνουν περισσότερα (…)

Τοποθετημένη πρακτική: Στο πρώτο στάδιο της διδασκαλίας, οι μαθητές/τριες, αφού ακούσουν το διαφημιστικό σποτ, καλούνται να φανταστούν και να ανασυνθέσουν το σκηνικό της δράσης καθώς και τις ταυτότητες των αναπαριστώμενων χαρακτήρων ως προς την ηλικία, τη γεωγραφική προέλευση κ.ά. Αφού δοθεί στα παιδιά ο απαιτούμενος χρόνος (5-10 λεπτά) για να εκφράσουν τις απόψεις τους, στη συνέχεια η διαφήμιση προβάλλεται και σε βιντεοσκοπημένη μορφή. Με τον τρόπο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει και να βοηθήσει παράλληλα τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα που έχουν φυσικοποιήσει σε σχέση με το πλαίσιο αποδεκτότητας των διαλέκτων, δηλαδή τα κοινωνικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα εντός των οποίων θεωρείται αποδεκτή η χρήση τους και τις ταυτότητες των ομιλητών/τριών που αναμένεται να τις χρησιμοποιούν.

Ανοιχτή διδασκαλία: Το στάδιο αυτό αποβλέπει αφενός στον εντοπισμό των ετερόκλητων υφολογικών πόρων από τους οποίους αντλούν οι σεναριογράφοι προκειμένου να κατασκευάσουν τις ταυτότητες των αναπαριστώμενων χαρακτήρων και αφετέρου στην καταγραφή των ασυμβατοτήτων που περικειμενοποιούν χιουμοριστικά τη μυθοπλαστική διεπίδραση. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό αναζητούν τα χαρακτηριστικά των γλωσσικών ποικιλιών που αναπαρίστανται στο κείμενο και, στη συνέχεια, σχολιάζουν το υφολογικό αποτέλεσμα που προκύπτει από τη μείξη αυτών των εν πολλοίς ασύμβατων μεταξύ τους κωδίκων, συσχετίζοντάς τους και με το σκηνικό εντός του οποίου αναπαρίσταται η χρήση τους. Για τον σκοπό αυτό, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων και επεξεργάζονται ερωτήματα που αφορούν στους υφολογικούς πόρους που αξιοποιούνται στο κείμενο από τα βόρεια ιδιώματα και την ειδική γλώσσα των επιχειρήσεων για την κατασκευή των ταυτοτήτων των αναπαριστώμενων χαρακτήρων και, ειδικότερα, σε στοιχεία της ιδιολέκτου της Παναγούλας που παράγουν το χιουμοριστικό αποτέλεσμα της διαφήμισης.

Κριτική πλαισίωση: Έχοντας προσδιορίσει αδρομερώς τις ασυμβατότητες που περικειμενοποιούν χιουμοριστικά τη συνομιλιακή διεπίδραση, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες εστιάζουν στον εντοπισμό των γλωσσικών ιδεολογιών που (ανα)παράγονται και ενισχύονται στη βάση αυτών των ασυμβατοτήτων. Στόχος εδώ είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα μαζικής κουλτούρας τείνουν να αναπαριστούν, συχνά με τρόπο υπερβολικό, τις γλωσσικές ποικιλίες ως διακριτούς και αυστηρά οριοθετημένους κώδικες που προσιδιάζουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες ομιλητών/τριών και θεωρούνται αποδεκτοί μόνο σε συγκεκριμένα συμφραστικά πλαίσια. Ειδικότερα, η τάξη εστιάζει στη μετακίνηση της Παναγούλας σε μια υφολογική ποικιλία και μια θέση ταυτότητας (positioning: Bucholtz & Hall, 2005) που στερεοτυπικά δεν της «ανήκουν» και αναζητά τους λόγους για τους οποίους το γλωσσικό της «πέρασμα» (crossing: Rampton, 1995) στην αγγλική γλώσσα παρουσιάζεται ως αποτυχημένο. Παράλληλα, σκόπιμο κρίνεται η συζήτηση να επεκταθεί και σε άλλους σημειωτικούς δείκτες (π.χ. οπτικούς) που από κοινού με τη γλώσσα κατασκευάζουν ασυμβατότητες, συν-οικοδομώντας δύο εκ διαμέτρου αντίθετα πολιτισμικά πλαίσια, τον κόσμο της πόλης που εκσυγχρονίζεται τεχνολογικά και τον κόσμο της επαρχίας και της αγροτικής ζωής. Ως εκ τούτου, η συζήτηση προτείνεται να επικεντρωθεί σε ερωτήματα σχετικά τόσο με τις αντιλήψεις για τις γεωγραφικές διαλέκτους και την αγγλική γλώσσα που αναδύονται σεναριακά όσο και με τους κόσμους που «συναντιούνται» στο κείμενο και τους σημειωτικούς

πόρους που αξιοποιούνται για την κατασκευή τους. Μέσω αυτών επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι η στερεοτυπική σύνδεση των γεωγραφικών διαλέκτων με παραδοσιακά/αγροτικά περικείμενα και ηλικιωμένους/ες ομιλητές/τριες διασταυρώνεται εν προκειμένω με τη «δεικτική αξία» (Eckert, 2008) της αγγλικής γλώσσας και της κοινωνιόλεκτου των επιχειρήσεων ως πόρων κατασκευής νεανικών ταυτοτήτων και αστικών περικειμένων. Ως εκ τούτου, μπορούν να παρατηρήσουν ότι η αξιολόγηση των πρώτων ως χαμηλού κοινωνικού κύρους ποικιλιών επιχειρείται υπό το πρίσμα του σημερινού, εν πολλοίς αστικοποιημένου, ελληνικού συγκειμένου. Τέλος, η προβολή και άλλων χιουμοριστικών τηλεοπτικών κειμένων, όπως διαφημίσεων ή/και τηλεοπτικών σειρών με διαλεκτόφωνους χαρακτήρες, θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η χιουμοριστική στοχοποίηση των διαλέκτων και των ομιλητών/τριών τους αποτελεί ένα συχνά επαναλαμβανόμενο μοτίβο της τηλεοπτικής μυθοπλασίας. Ενδεικτικά, προτείνεται να αξιοποιηθούν οι διαφημίσεις «Ήπειρος ζεμύθα» (https://www.youtube.com/watch?v=ajMFvdp-W6I) και «Κίτσος & Τασούλα» της Cosmote (https://www.youtube.com/results?search_query) ή, εναλλακτικά, αποσπάσματα της τηλεοπτικής σειράς «Στο παρά πέντε» (Mega, 2005), όπου οι ήρωες αναπαρίστανται να σχολιάζουν αρνητικά την προφορά της διαλεκτόφωνης Αμαλίας.

Μετασχηματισμένη πρακτική: Οι μαθητές/τριες καλούνται να παραγάγουν ένα νέο διαφημιστικό κείμενο στο οποίο θα γίνεται χρήση της διαλεκτικής ποικιλότητας χωρίς τη χιουμοριστική περικειμενοποίηση των διαφημίσεων που επεξεργάστηκαν. Για τη σύνθεση των κειμένων προτείνεται να αφιερωθεί μία ολόκληρη διδακτική ώρα και οι μαθητές/τριες να εργαστούν σε μικρές ομάδες αναλαμβάνοντας διακριτούς ρόλους σύμφωνα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν και ψηφιακούς πόρους, η δραστηριότητα αυτή καλό θα ήταν να γίνει στην αίθουσα της πληροφορικής. Στο τέλος, τα κείμενα αξιολογούνται τόσο από τις ομάδες που τα παρήγαγαν (αυτό-αξιολόγηση) όσο και από τις άλλες ομάδες (ετερο-αξιολόγηση) βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, όπως η πρωτοτυπία του σεναρίου, η ύπαρξη ενός (τουλάχιστον) διαλεκτόφωνου χαρακτήρα, η εύστοχη αναπαράσταση της διαλεκτικής ποικιλίας, η τήρηση των κειμενικών συμβάσεων του διαφημιστικού λόγου (π.χ. συνθηματική φράση, αναλυτική περιγραφή προϊόντος κ.ά.), η ξεκάθαρη επικοινωνιακή στόχευση και η αποτελεσματικότητα των κειμένων.

Συμπεράσματα

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την κριτική διδακτική προσέγγιση της γλωσσικής ποικιλότητας και των μεταπραγματολογικών στερεοτύπων του τη συνοδεύουν. Πρόκειται για κείμενα που, καθώς είναι πλέον άρρηκτα συνδεδεμένα με την καθημερινότητα των περισσότερων παιδιών, επιτρέπουν τη σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με τις εκτός σχολείου πρακτικές γραμματισμού τους, ενώ παράλληλα ενδείκνυνται για την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης, εφόσον συχνά αναπαράγουν και μέσω του χιούμορ φυσικοποιούν υπόρρητα κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες, όπως αυτή της μονογλωσσίας και της πρότυπης γλώσσας (Αρχάκης et al., 2015). Ως εκ τούτου, μολονότι η ένταξή τους στη γλωσσική εκπαίδευση δεν συνιστά εύκολο εγχείρημα, εφόσον προϋποθέτει την ετοιμότητα και τη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών να εγκαταλείψουν παραδοσιακούς ρόλους και παγιωμένες πρακτικές, εντούτοις κρίνεται αναγκαίο να υποστηριχθεί από τους/τις διδάσκοντες/ουσες, καθώς μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση της ιδεολογικής διάστασης των κειμένων αυτών και της συμβολής τους στη διαμόρφωση της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας. Τον στόχο αυτό υπηρετούν οι διδακτικές προτάσεις που παρουσιάστηκαν εδώ, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά στο πλαίσιο μιας διδακτικής παρέμβασης που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών αναφορικά με τις λανθάνουσες ιδεολογικές φορτίσεις του τηλεοπτικού μυθοπλαστικού

λόγου για τις γεωγραφικές ποικιλίες της ελληνικής και τους/τις ομιλητές/τριές τους. Φυσικά, οι δραστηριότητες αυτές είναι μόνο ενδεικτικές και δεν εξαντλούν τις δυνατότητες κριτικής γλωσσικής επεξεργασίας των υπό εξέταση κειμένων. Αντίθετα, στόχος τους είναι να αποτελέσουν μια αφορμή ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σχετικά με τη σημασία και τους τρόπους κριτικής προσέγγισης των γλωσσικών ιδεολογιών που διακινούνται σε κείμενα της μαζικής κουλτούρας και να λειτουργήσουν ως εφαλτήριο για την εφαρμογή ανάλογων προσεγγίσεων και σε άλλα είδη πολυτροπικών κειμένων που συνδέονται περισσότερο με εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των σημερινών παιδιών, όπως τηλεοπτικές σειρές, ταινίες κινουμένων σχεδίων κ.ά.

Βιβλιογραφία

Agha, A. (1998). Stereotypes and registers in honorific language. *Language in Society, 27*(2), 151-193.

Androutsopoulos, J. (2010). The study of language and space in media discourse. Στο P. Auer & J. Schmidt (Επιμ.), *Language and space: An international handbook of linguistic variation* (σσ. 740-758). Berlin/New York: De Gruyter.

Antonopoulou, E. & Sifianou, M. (2003). Conversational dynamics of humor: The telephone game in Greek. *Journal of Pragmatics, 35*, 741-769.

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (σσ. 67-94). Αθήνα: Gutenberg.

Archakis, A., Lampropoulou, S., Tsakona, V. & Tsami, V. (2014). Linguistic varieties in style: Humorous representations in Greek mass culture texts. *Discourse, Context and Media, 3*, 46-54.

Attardo, S. (2001). *Humorous texts: A semantic and pragmatic analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol.IV, The structuring of pedagogic discourse*. London & New York: Routledge.

Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities, 13*, 1-20.

Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012). New literacies as multiply placed practices: Expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education, 26*, 331-346.

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, 33*, 503-523.

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Επιμ). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.

Coupland, N. (2009). The mediated performance of vernaculars. *Journal of English Linguistics, 37*, 284-300.

Dhoest, A. (2004). Negotiating images of the nation: The production of Flemish TV drama, 1953-89. *Media, Culture & Society, 26*, 393-408.

Diercks, W. (2002) Mental maps: linguistic-geographic concepts. Στο D. Daniel & D. Preston (Επιμ.), *Handbook of perceptual dialectology* (σσ. 51-70). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Eckert, P. (2008). Variation and indexical field. *Journal of Sociolinguistics, 12*(4), 453-476.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London & New York: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Freitas, E. (2012). Advertising and Discourse Analysis. Στο J. Gee & M. Handford (Επιμ.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (σσ. 427-440). Abingdon: Routledge.

Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.

Johnstone, B. (2009). Pittsburghese shirts: commodification and the enregisterment of an urban dialect. *American speech, 84*(2), 157-175.

Κουρδής, Ε. (2007). *Θεσσαλικό ιδίωμα: Από τα κοινωνικά σημεία στην γλωσσική ιδεολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Marriott, S. (1997). Dialect and dialectic in a British war film. *Journal of Sociolinguistics, 1*(2), 173-193.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 46*, 72-77.

Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Papas, P. (2006). Stereotypes and /n/ variation in Patras, Greece: results from a pilot study. Στο F. Hinskens (Επιμ.), *Language variation-European perspectives: selected papers from the third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE3)* (σσ. 153-167). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. (2021). Ανακτήθηκε στις 21/11/2025, από: https://www.iep.edu.gr/provoli-neon-programmaton-spoudon/.

Piller, I. (2001). Identity constructions in multilingual advertising. *Language in Society, 30*, 153-186.

Rampton, B. (1995). *Crossing Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.

Ράπτη, Μ. & Γκαραβέλας, Κ. (2021). Η γλωσσική εκπαίδευση ως κριτική στάση απέναντι στον διαφημιστικό λόγο. *Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ., 10*, 79-91.

Στάμου, Α. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία, 20*, 19-38.

Στάμου, Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 13-56). Καβάλα: Σαΐτα.

Στάμου, Α. & Ντίνας, Κ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου & Ι. Βαμβακίδου (Επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες και Διασπορές* (σσ. 289-305). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Storey, J. (2006). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Essex: Pearson.

Strinati, D. (2004). *An introduction to theories of popular culture*. London: Routledge.

Τσάκωνα, Β. (2014). Ανάλυση χιουμοριστικού λόγου. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 295-324). Αθήνα: Νήσος.

Τσιτσιπής, Λ. (2001). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σ. 78-80). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Tsami, V., Archakis, A., Fterniati, A., Papazachariou, D., & Tsakona, V. (2014). Mapping elementary school students' preferences for mass cultural literacy practices. Στο Ch. Lemonidis (Επιμ.), *Conference proceedings of the 1st international conference education across borders, Florina, 5-7 October 2012*. Florina: University of Western Macedonia, Faculty of Education, 361-371.

Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4*(1), 85-100.

Ηλεκτρικό Ρεύμα – Διδακτικό Σενάριο με Ανεστραμμένη Τάξη

Μαρία Μαγαλιού
ΠΕ04.01, Φυσικός

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία της έννοιας του ηλεκτρικού ρεύματος στη Γ΄ Γυμνασίου, η οποία βασίζεται στο μοντέλο της «Ανεστραμμένης Τάξης' (Flipped Classroom). Η προσέγγιση δομείται σε τρεις φάσεις: η προ-εργασία και η μετα-εργασία υλοποιούνται αυτόνομα από τους/τις μαθητές/τριες εκτός του σχολικού πλαισίου, ενώ η ενδιάμεση φάση αφορά τη διδασκαλία εντός της τάξης. Μέσω της χρήσης των προσομοιώσεων PhET και της διερευνητικής μάθησης, η παρέμβαση συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση των φυσικών εννοιών και στην αντιμετώπιση μαθησιακών εμποδίων. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τέτοιες πρακτικές ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή (Bishop & Verleger, 2013; Turan, 2023). Η αξιολόγηση της παρέμβασης, ήταν διαμορφωτική και τελική. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών/τριών να εφαρμόζουν τη γνώση σε πραγματικά συμφραζόμενα.

Λέξεις Κλειδιά: Ηλεκτρικό ρεύμα, Ανεστραμμένη τάξη, Διερευνητική μάθηση, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Κριτική σκέψη

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Φυσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς προϋποθέτει τη σύνδεση αφηρημένων εννοιών με τον φυσικό κόσμο. Οι μαθητές/τριες συχνά δυσκολεύονται στην κατανόηση του ηλεκτρικού ρεύματος, της τάσης και της αντίστασης, αναδεικνύοντας την ανάγκη για μαθητοκεντρικά μοντέλα που προάγουν την ενεργό εμπλοκή (Turan, 2023). Οι καταγεγραμμένες παρανοήσεις (Driver et al., 1985; Duit & Treagust, 2003) αποδίδονται κυρίως στο παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο, το οποίο οδηγεί σε επιφανειακή μάθηση και αδυναμία εφαρμογής της γνώσης (Baig & Yadegaridehkordi, 2023).

Η εξέλιξη των ΤΠΕ και η χρήση διαδραστικών προσομοιώσεων, όπως το PhET, προσφέρουν νέες δυνατότητες βιωματικής κατανόησης μέσω της διερεύνησης (Perkins et al., 2006; Pranata, 2024; Wieman et al., 2010). Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) αποτελεί μία σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που μεταβάλλει την παραδοσιακή οργάνωση της διδασκαλίας, μεταφέροντας την αρχική παρουσίαση του διδακτικού περιεχομένου εκτός της σχολικής τάξης και αξιοποιώντας τον διδακτικό χρόνο για δραστηριότητες ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης (Bergmann & Sams, 2012; Bishop & Verleger, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες μελετούν το βασικό διδακτικό υλικό πριν από το μάθημα, συνήθως μέσω ψηφιακών πόρων, ενώ ο χρόνος της τάξης αφιερώνεται σε διερευνητικές δραστηριότητες, συζήτηση, επίλυση προβλημάτων και συνεργατική μάθηση, με τον/την εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας (Baig & Yadegaridehkordi, 2023; Fulton,

2012). Η προσέγγιση αυτή, εδραιωμένη στις αρχές του κονστρουκτιβισμού, ενισχύει τον επιστημονικό τρόπο σκέψης και συμβάλλει στη μείωση μαθησιακών παρανοήσεων (Pranata, 2024; Turan, 2023).

Σύγχρονες μετααναλύσεις και εμπειρικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η ανεστραμμένη τάξη βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση, τη συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών/τριών στις Φυσικές Επιστήμες (Anjass, Hamed & Aguaded-Ramírez, 2025; Tunggyshbay, Balta, & Admiraal, 2023; Turan, 2023).

Το παρόν διδακτικό σενάριο προτείνει μια τριφασική παρέμβαση για το ηλεκτρικό ρεύμα στη Γ΄ Γυμνασίου, στοχεύοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Anjass et al., 2025; Tunggyshbay et al., 2023). Ο σχεδιασμός εδράζεται στην «εννοιολογική αλλαγή» (conceptual change), επιδιώκοντας την αναδόμηση των εναλλακτικών ιδεών μέσα από τη γνωστική σύγκρουση που προκαλεί η διερεύνηση (McDermott & Shaffer, 1992; Duit & Treagust, 2003). Στη διδασκαλία του ηλεκτρικού ρεύματος έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία ποικίλες μαθητικές παρανοήσεις, όπως η αντίληψη ότι το ρεύμα «καταναλώνεται» κατά τη διέλευσή του από τα στοιχεία του κυκλώματος ή ότι η μπαταρία αποτελεί πηγή συνεχούς «παροχής» ρεύματος χωρίς την ανάγκη κλειστού κυκλώματος (McDermott & Shaffer, 1992). Οι παρανοήσεις αυτές καθιστούν απαραίτητη τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων που ενισχύουν τη διερεύνηση, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και την εννοιολογική αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης σε συνδυασμό με διερευνητικές δραστηριότητες και ψηφιακές προσομοιώσεις μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά την κατανόηση βασικών εννοιών του ηλεκτρικού κυκλώματος.

Διδακτικό σενάριο με ανεστραμμένη τάξη

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: ΗΛΕΚΤΡΙΚΟ ΡΕΥΜΑ

Βαθμίδα – Τάξη: ΓΥΜΝΑΣΙΟ -ΤΑΞΗ Γ

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: ΗΛΕΚΤΡΟΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟΣ - Ηλεκτρικό ρεύμα

Είναι απαραίτητη η γνώση των θεματικών ενοτήτων που προηγούνται, του ηλεκτρικού ρεύματος, στο ΠΣ.

Χρονική διάρκεια: Ο συνολικός χρόνος ενασχόλησης των μαθητών/τριών ανέρχεται σε 85 λεπτά και κατανέμεται ως εξής: 20 λεπτά προ-εργασία (εκτός τάξης), 45 λεπτά διδασκαλία (εντός τάξης) και 20 λεπτά μετα-εργασία (εκτός τάξης).

ΣΚΕΠΤΙΚΟ – ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Το ηλεκτρικό ρεύμα αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις έννοιες της Φυσικής και συνιστά βασικό στοιχείο της σύγχρονης καθημερινής ζωής, καθώς βρίσκεται στον πυρήνα της λειτουργίας πλήθους τεχνολογικών εφαρμογών και συσκευών. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά του σε πρακτικό επίπεδο, πλήθος ερευνών έχει καταδείξει ότι αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση της φύσης του ηλεκτρικού ρεύματος και της λειτουργίας των ηλεκτρικών κυκλωμάτων, γεγονός που συχνά οδηγεί στη διαμόρφωση εσφαλμένων νοητικών αναπαραστάσεων και παρανοήσεων (Driver et al., 1985; Duit & Treagust, 2003). Πράγματι, η έννοια του ηλεκτρικού ρεύματος συγκαταλέγεται διαχρονικά μεταξύ των δυσκολότερων γνωστικών αντικειμένων για τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες συχνά αναπτύσσουν εναλλακτικές αντιλήψεις σχετικά με τη λειτουργία των ηλεκτρικών κυκλωμάτων και τη ροή του ηλεκτρικού ρεύματος (Shipstone, 1984; Engelhardt & Beichner, 2004).

Η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία του ηλεκτρικού ρεύματος συμβάλλει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να αποκτούν μια αρχική εξοικείωση με τις βασικές έννοιες εκτός σχολικού περιβάλλοντος, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένου

ψηφιακού υλικού. Με τον τρόπο αυτό, ο διδακτικός χρόνος εντός της τάξης αξιοποιείται για δραστηριότητες διερεύνησης, συζήτησης και πειραματισμού, οι οποίες ενισχύουν την ενεργό μάθηση και τη βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση (Fulton, 2012; Turan, 2023).

Το παρόν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε με σκοπό να υποστηρίξει τη διδασκαλία θεμελιωδών εννοιών του ηλεκτρισμού στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προκρίνουν τη διερευνητική μάθηση και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Η δομή του βασίζεται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών και στη σύνδεση των επιστημονικών εννοιών με πραγματικά φαινόμενα και εμπειρίες της καθημερινής ζωής, στοιχείο που έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες (Tunggyshbay, Balta, & Admiraal, 2023).

Η διδακτική παρέμβαση οργανώνεται σε τρεις διακριτές φάσεις —πριν, κατά και μετά το μάθημα— σύμφωνα με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Στη φάση της προετοιμασίας, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με το νέο γνωστικό αντικείμενο μέσω ψηφιακών πόρων, ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος συμμετέχουν σε ομαδοσυνεργατικές και πειραματικές δραστηριότητες υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η φάση της αναστοχαστικής αξιολόγησης μετά το μάθημα συμβάλλει στην εδραίωση της γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης της μάθησης (Baig & Yadegaridehkordi, 2023; Anjass, Hamed, & Aguaded-Ramírez, 2025).

Συνολικά, το διδακτικό σενάριο επιχειρεί να συνδυάσει τη θεωρητική γνώση με την πειραματική διερεύνηση και την παιδαγωγικά στοχευμένη αξιοποίηση της τεχνολογίας, με στόχο την ουσιαστική κατανόηση των εννοιών του ηλεκτρισμού. Παράλληλα, επιδιώκει την καλλιέργεια επιστημονικής σκέψης και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εργαλείων, στοιχεία απαραίτητα για τον σύγχρονο ενεργό πολίτη (Pranata, 2024; Turan, 2023).

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι μαθητές/τριες πρέπει να γνωρίζουν:

Τι είναι ηλεκτρικό φορτίο.

Φαινόμενα στατικού ηλεκτρισμού.

Την ύπαρξη ελευθέρων ηλεκτρονίων στους μεταλλικούς αγωγούς.

Δεξιότητες:

Χρήση υπολογιστή ή tablet.

Εξοικείωση με προσομοιώσεις (PhET).

Συνεργασία και αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές/τριες στο τέλος του μαθήματος θα πρέπει να μπορούν:

Να εξηγούν ότι το ηλεκτρικό ρεύμα στους μεταλλικούς αγωγούς είναι η προσανατολισμένη κίνηση ελευθέρων ηλεκτρονίων.

Να αναγνωρίζουν το ρόλο της μπαταρίας ως πηγής δυναμικού που προκαλεί τη ροή ηλεκτρονίων.

Να ερμηνεύουν φαινόμενα όπως κεραυνός και ηλεκτροπληξία.

Να προτείνουν τρόπους προφύλαξης από τους κινδύνους του ηλεκτρικού ρεύματος.

Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, διερεύνησης και σύνδεσης επιστήμης με την καθημερινότητα.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Εργασία σε ομάδες 4 ατόμων.

Projector και υπολογιστής για παρουσίαση και χρήση PhET.

Σύνδεση στο διαδίκτυο.

Φύλλα εργασίας (έντυπα ή ψηφιακά).

Σύνδεσμος προσομοίωσης:

https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc/latest/circuit-construction-kit-dc_el.html

Δείγμα και Πλαίσιο Εφαρμογής: Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με τους στόχους και το περιεχόμενο του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία του ηλεκτρικού ρεύματος. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε σχολικό περιβάλλον, σε δείγμα 24 μαθητών/τριών της Γ΄ Γυμνασίου (13 κορίτσια και 11 αγόρια). Το γνωστικό επίπεδο της τάξης κρίνεται ικανοποιητικό, με τη μέση βαθμολογία στο μάθημα της Φυσικής να διαμορφώνεται στο 15. Για την υλοποίηση της ομαδοσυνεργατικής φάσης εντός της τάξης, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε έξι (6) ανομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Με στόχο την ενεργό εμπλοκή όλων και την εύρυθμη λειτουργία των ομάδων, ανατέθηκαν διακριτοί ρόλοι σε κάθε μέλος: (α) Συντονιστής/στρια, που καθοδηγεί τη συζήτηση, (β) Χειριστής/στρια της προσομοίωσης (PhET), που εκτελεί τον πειραματισμό στο λογισμικό, (γ) Γραμματέας, υπεύθυνος/η για την καταγραφή των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας, και (δ) Εκπρόσωπος, που αναλαμβάνει την παρουσίαση των συμπερασμάτων της ομάδας στην ολομέλεια της τάξης.

Διδακτική προσέγγιση: Η διδασκαλία, όπως προαναφέρθηκε, βασίστηκε στην ανεστραμμένη τάξη, στη διερευνητική μάθηση, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στην κριτική εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται εκτός τάξης με βίντεο ή κείμενο και φύλλα εργασίας, ώστε εντός τάξης να αφιερώσουν τον χρόνο στη διερεύνηση, πειραματισμό και αναστοχασμό.

Αξιολόγηση της παρέμβασης: Η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε σε σχεδιασμό pre-test και post-test, με στόχο την αποτίμηση της εννοιολογικής αλλαγής των μαθητών ως προς το ηλεκτρικό ρεύμα. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις βασισμένες στο ερωτηματολόγιο DIRECT, τα φύλλα εργασίας των δραστηριοτήτων, καθώς και ρουμπρίκα αξιολόγησης.

Διδακτική ακολουθία

Η διδασκαλία περιλαμβάνει τρεις φάσεις: Πριν, Κατά και Μετά το μάθημα.

Φάση πριν το μάθημα (20΄): Στην προπαρασκευαστική φάση, οι μαθητές/τριες καλούνται να μελετήσουν κείμενο σχετικό με το ιστορικά καθοριστικό πείραμα του Μπέντζαμιν Φραγκλίνου (Franklin, 1751), το οποίο αποτελεί σημείο αναφοράς για την κατανόηση των ηλεκτρικών εκκενώσεων και των ατμοσφαιρικών ηλεκτρικών φαινομένων. Η αναφορά στο πείραμα του Franklin με τον αετό λειτουργεί ως εννοιολογική γέφυρα, μεταξύ στατικού ηλεκτρισμού και συνεχούς ροής φορτίου σε κλειστό κύκλωμα (Shipstone, 1984). Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως εισαγωγική εμπειρία, συνδέοντας τα φαινόμενα του στατικού ηλεκτρισμού με την επόμενη διερεύνηση της ροής ηλεκτρικού ρεύματος σε κλειστό

κύκλωμα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες οδηγούνται από το φαινόμενο της αστραπής στην κατανόηση του ηλεκτρικού ρεύματος ως οργανωμένη κίνηση φορτίων. Η δραστηριότητα αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της «ανεστραμμένης τάξης», προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αποκτήσουν βασική γνωστική ετοιμότητα πριν από τη διδασκαλία στην τάξη (Bergmann & Sams, 2012). Παράλληλα, η συνοδευτική σειρά στοχευμένων ερωτήσεων κατανόησης λειτουργεί τόσο προς τη διερεύνηση των πρότερων αντιλήψεων των μαθητών/τριών όσο και προς την ενεργοποίηση του γνωστικού τους ενδιαφέροντος για το υπό διερεύνηση περιεχόμενο. Η διαδικασία αυτή ευθυγραμμίζεται με την προσέγγιση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης, υποστηρίζοντας τους/τις μαθητές/τριες στο να αναλάβουν ενεργό, υπεύθυνο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν στρατηγικές αυτοκαθοδήγησης (Zimmerman, 2002). Επιπλέον, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών παρέχουν στον εκπαιδευτικό πολύτιμες ενδείξεις για την ύπαρξη πιθανών παρανοήσεων, επιτρέποντάς του να προσαρμόσει κατάλληλα τον σχεδιασμό της διδασκαλίας στις ανάγκες της συγκεκριμένης μαθησιακής ομάδας.

Κύρια Διδακτική Φάση (45΄): Η διδασκαλία εντός της τάξης οργανώνεται σε πέντε δραστηριότητες που καθοδηγούν τους/τις μαθητές/τριες από την εμπειρία στην επιστημονική ερμηνεία:

Δραστηριότητα 1 & 2: Κινητοποίηση και Εννοιολογική Προσέγγιση. Ξεκινά με συζήτηση για την ηλεκτροπληξία και τη σημασία του ρεύματος. Εδώ εισάγεται η «εννοιολογική γέφυρα» με το πείραμα του Franklin, μεταβαίνοντας από το φαινόμενο της αστραπής (στιγμιαία εκκένωση) στη γενική έννοια της «ροής» (ποτάμι, αέρας) για την αποσαφήνιση του όρου «ρεύμα». Σε αντίθεση με τη στιγμιαία εκκένωση (κεραυνός), το ηλεκτρικό ρεύμα προϋποθέτει κλειστό κύκλωμα και συνεχή ροή φορτίου.

Δραστηριότητα 3: Το Μικροσκοπικό Μοντέλο. Εστιάζει στη δομή των μετάλλων και στα ελεύθερα ηλεκτρόνια. Οι μαθητές/τριες καλούνται να ταυτοποιήσουν τους φορείς του φορτίου, αντιμετωπίζοντας την παρανόηση ότι το ρεύμα είναι κάτι «άυλο», και ορίζοντάς το ως προσανατολισμένη κίνηση σωματιδίων.

Δραστηριότητα 4: Η Αιτία της Κίνησης. Το νοητικό μοντέλο των δύο αντίθετα φορτισμένων σφαιρών αποσκοπεί στην αντίληψη της αιτίας που διατηρεί τη ροή του ηλεκτρικού ρεύματος, με στόχο να μπορούν αργότερα οι μαθητές/τριες να ερμηνεύουν τη διαφορά δυναμικού ως το μέγεθος που μετράει την αιτία αυτής της ροής.

Δραστηριότητα 5: Ψηφιακό Εργαστήριο (PhET). Οι μαθητές/τριες υλοποιούν το μοντέλο των σφαιρών στον προσομοιωτή, χρησιμοποιώντας την πηγή (μπαταρία). Η προσομοίωση επιτρέπει τον πειραματισμό με τη συμβατική φορά και την πραγματική κίνηση των ηλεκτρονίων, βοηθώντας στην υπέρβαση των μαθησιακών εμποδίων σχετικά με τη λειτουργία των κλειστών κυκλωμάτων (Finkelstein et al., 2005). Η διερεύνηση καθοδηγείται ρητά από το μοντέλο Πρόβλεψη-Παρατήρηση-Εξήγηση (Predict–Observe–Explain – POE), με σαφή καταγραφή πρόβλεψης, παρατήρησης και ερμηνείας από τους/τις μαθητές/τριες.

Μετα-διδακτική Φάση (20΄): Μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος, οι μαθητές/τριες απαντούν σε ερωτήσεις αξιολόγησης που εξετάζουν τη βαθιά κατανόηση των εννοιών, ευθυγραμμισμένες με τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Black & Wiliam, 2009). Η ομαδική εργασία για τον κεραυνό, την αστραπή και τα μέτρα προστασίας ενισχύει την κατανόηση των φυσικών φαινομένων στο κοινωνικό τους πλαίσιο και καλλιεργεί δεξιότητες συνεργασίας και επιστημονικού γραμματισμού.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της παρέμβασης είναι πολυεπίπεδη (Black & Wiliam, 2009), συνδυάζοντας διαγνωστικά, διαμορφωτικά και τελικά εργαλεία. Πριν την προσέλευση στην τάξη, χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες ψηφιακό διαγνωστικό pre-test μέσω της πλατφόρμας e-class. Το τεστ βασίστηκε σε επιλεγμένα ερωτήματα του διεθνούς εργαλείου DIRECT (Engelhardt & Beichner, 2004) και είχε ως στόχο τον εντοπισμό των αρχικών παρανοήσεων σχετικά με τη φύση του ηλεκτρικού ρεύματος και τη λειτουργία των κυκλωμάτων. Η ασύγχρονη αυτή διαδικασία έδωσε τη δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας εντός της τάξης πάνω στις συγκεκριμένες δυσκολίες που κατέγραψαν οι μαθητές/τριες.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εργασίας στην τάξη, μέσω της παρατήρησης της συνεργασίας και της συμπλήρωσης των φύλλων εργασίας στον προσομοιωτή PhET. Η τελική αξιολόγηση βασίστηκε σε ρουμπρίκα (rubric) (Πίνακας 1) και σε ένα σύντομο post-test στο τέλος της διδακτικής ώρας, αξιολογώντας την εννοιολογική κατανόηση, την πειραματική δεξιότητα και τον επιστημονικό γραμματισμό.

Πίνακας 1. Ρούμπρικα αξιολόγησης μαθησιακής διαδικασίας

Κριτήριο Αξιολόγησης	Ανεπαρκές (1-2)	Επαρκές (3-4)	Άριστο (5)
Εννοιολογική Κατανόηση & γραμματισμός	Σύγχυση μεταξύ στατικού ηλεκτρισμού και ρεύματος. Αδυναμία σύνδεσης με κανόνες ασφαλείας.	Κατανόηση της έννοιας του κλειστού κυκλώματος. Βασική γνώση προστασίας από ηλεκτροπληξία.	Πλήρης κατανόηση της ροής των φορέων. Σαφής ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε θέματα καθημερινής ασφάλειας.
Χρήση Προσομοίωσης (PhET) & Διερεύνηση	Τυχαία πειραματισμός χωρίς πλάνο. Αδυναμία κατασκευής απλού κυκλώματος.	Σωστή κατασκευή κυκλώματος. Περιορισμένη ικανότητα πρόβλεψης και ερμηνείας (μοντέλο POE).	Αυτόνομη κατασκευή και συστηματική χρήση του μοντέλου Πρόβλεψη-Παρατήρηση-Εξήγηση για την εξαγωγή συμπερασμάτων.
Συνεργασία & Αναστοχασμός	Περιορισμένη συμμετοχή στην ομάδα. Αδυναμία αυτο-αξιολόγησης της προόδου.	Ενεργή συμμετοχή. Βασική ικανότητα αναγνώρισης των λαθών μέσω του Φύλλου Αναστοχασμού.	Εξαιρετική συνεργατική στάση. Βαθιά μεταγνωστική ικανότητα στην αυτο-αξιολόγηση και στην ετερο-αξιολόγηση της ομάδας.

Για την ενίσχυση της μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών/τριών, εφαρμόστηκαν τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μέσω ενός σύντομου «Φύλλου Αναστοχασμού» στο τέλος της διδακτικής ώρας. Σε αυτό, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τη δική τους συμβολή στην ομάδα (π.χ. «Πόσο βοήθησα στην κατασκευή του κυκλώματος;») αλλά και να σχολιάσουν τη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τρις τους. Αυτή η διαδικασία δεν παρείχε μόνο διαμορφωτικά δεδομένα, αλλά επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους και να αναγνωρίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της συνεργατικής τους δράσης (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Αποτελέσματα και συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν σημαντική βελτίωση στην κατανόηση του ηλεκτρικού κυκλώματος από τους μαθητές/τριες. Η σύγκριση των δεδομένων μεταξύ του pre-test και του post-test

αποκάλυψε μια μέση αύξηση της επίδοσης κατά 35% (η αύξηση υπολογίστηκε με βάση τη σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων στο pre-test και post-test), εστιάζοντας στην ποιοτική κατανόηση των φαινομένων. Η ανάλυση των Φύλλων Εργασίας έδειξε τα εξής: (α) Εννοιολογική Οικοδόμηση: Μέσα από το Φύλλο Εργασίας 1, η αναλογία της «ροής» (νερό, αέρας) και το πείραμα του Franklin λειτούργησαν ως γέφυρα. Οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν το ηλεκτρικό ρεύμα ως κίνηση «κάποιου πράγματος» (φορείς), ξεπερνώντας την εικόνα του στατικού ηλεκτρισμού. (β) Μικροσκοπικό Μοντέλο: Στις Δραστηριότητες 2 και 3, η εισαγωγή των ελεύθερων ηλεκτρονίων βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να προσδιορίσουν τι είναι αυτό που κινείται μέσα στους μεταλλικούς αγωγούς. (γ) Αιτία και Αποτέλεσμα (PhET): Στη Δραστηριότητα 5, η χρήση του προσομοιωτή PhET επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να διαπιστώσουν ότι χωρίς την προσθήκη πηγής (μπαταρίας), τα ηλεκτρόνια δεν ρέουν. Η σύνδεση αυτή με το μοντέλο των φορτισμένων σφαιρών (Δραστηριότητα 4) οδήγησε στην κατανόηση της πηγής ως παροχή απαραίτητου αιτίου για τη δημιουργία ρεύματος. Η επιλογή του προσομοιωτή PhET βασίστηκε στην ικανότητά του να καθιστά ορατά τα «αόρατα» μικροσκοπικά φαινόμενα. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η χρήση εικονικών εργαστηρίων μπορεί να είναι εξίσου ή και περισσότερο αποτελεσματική από τα φυσικά όργανα στην κατανόηση ηλεκτρικών κυκλωμάτων, καθώς επιτρέπει την άμεση σύνδεση πρόβλεψης και παρατήρησης (Perkins et al., 2006; Wieman et al., 2010; Zacharia, 2007)

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καλλιέργεια του επιστημονικού γραμματισμού, μέσα από τη σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή εμπειρία. Η Δραστηριότητα 1 του Φύλλου Εργασίας εντός τάξης, η οποία βασίστηκε στην προετοιμασία εκτός τάξης, πυροδότησε μια πλούσια συζήτηση για την εξάρτηση της σύγχρονης κοινωνίας από το ηλεκτρικό ρεύμα. Οι μαθητές/τριες, αναλογιζόμενοι τις συνέπειες μιας παρατεταμένης διακοπής ρεύματος, συνειδητοποίησαν την κοινωνική διάσταση της επιστημονικής γνώσης. Παράλληλα, η διερεύνηση του φαινομένου της ηλεκτροπληξίας και των κανόνων ασφαλείας μετέτρεψε την αφηρημένη έννοια του ρεύματος σε ένα θέμα ζωτικής σημασίας για την προσωπική τους ασφάλεια. Η ικανότητα των μαθητών/τριών να ερμηνεύουν καθημερινά φαινόμενα και να προτείνουν μέτρα πρόληψης αποτελεί κεντρικό δείκτη του επιστημονικού γραμματισμού, καθώς η γνώση παύει να είναι αποσπασματική και αποκτά πρακτικό αντίκρισμα (Abd-El-Khalick et al., 2004).

Η ανάλυση των απαντήσεων στο Μέρος Γ (Το πείραμα του Φραγκλίνου) αποκάλυψε έναν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής των μαθητών/τριών. Η επιλογή να πλαισιωθεί το ιστορικό κείμενο με ένα δυναμικό βίντεο στην e-class λειτούργησε καταλυτικά: οι μαθητές/τριες στις απαντήσεις τους εξέφρασαν «δέος» και «εντυπωσιασμό» για την τόλμη του Φραγκλίνου, ενώ πολλοί στάθηκαν στη σύνδεση ενός καθημερινού αντικειμένου (χαρταετός) με την τρομακτική επίδραση του κεραυνού. Η οπτικοποίηση αυτή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ενισχύει την «προσκόλληση» στο θέμα και προετοιμάζει το έδαφος για τη γνωστική σύγκρουση που ακολουθεί στην τάξη, καθώς μετατρέπει μια ιστορική πληροφορία σε μια ζωντανή εμπειρία μάθησης (Fulton, 2012). Οι μαθητές/τριες δεν έμαθαν απλώς «ότι ο κεραυνός είναι ηλεκτρισμός», αλλά προβληματίστηκαν για την επιστημονική μεθοδολογία και την επικινδυνότητα της έρευνας, γεγονός που προώθησε τον επιστημονικό γραμματισμό τους

Το post-test που χορηγήθηκε στο τέλος της διδακτικής ώρας εστίασε στα εξής: (α) Αναγνώριση Κυκλώματος: Σχεδιασμός ενός λειτουργικού κυκλώματος με βάση την εμπειρία από το PhET (μπαταρία, καλώδια, λαμπτήρας, διακόπτης). (β) Κατεύθυνση Ροής: Προσδιορισμός της κίνησης των ηλεκτρονίων από τον αρνητικό προς τον θετικό πόλο, σε αντιδιαστολή με τη συμβατική φορά. (γ) Προϋποθέσεις Ροής: Εξήγηση του ρόλου της πηγής και του κλειστού κυκλώματος στην ύπαρξη του ρεύματος.

Η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι το 80% των μαθητών/τριών κατανόησε ότι το ρεύμα απαιτεί κλειστό κύκλωμα και πηγή, ενώ η οπτικοποίηση στο PhET βοήθησε στη σταθεροποίηση της εικόνας των κινούμενων ηλεκτρονίων. Η Ανεστραμμένη Τάξη αποδείχθηκε κρίσιμη, καθώς η προετοιμασία πριν το

μάθημα στην τάξη έδωσε τον απαραίτητο χρόνο στην τάξη για τον πειραματισμό και τη συζήτηση (Turan, 2023).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε ότι ο συνδυασμός της Ανεστραμμένης Τάξης με τις ψηφιακές προσομοιώσεις (PhET) φαίνεται να αποτελεί μια εξαιρετικά αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού στη Γ' Γυμνασίου. Η μεθοδολογία αυτή δεν λειτούργησε απλώς ως μια εναλλακτική οργάνωση του μαθήματος, αλλά ως ένας καταλύτης για την υπέρβαση βαθιά ριζωμένων παρανοήσεων, όπως το μοντέλο της «εξασθένισης» του ρεύματος. Η επιτυχής ενσωμάτωση της ιστορικής αναφοράς στο πείραμα του Franklin λειτούργησε ως απαραίτητη εννοιολογική γέφυρα, αποδεικνύοντας ότι η σύνδεση της ιστορίας των επιστημών με τις σύγχρονες ΤΠΕ μπορεί να διευκολύνει τη νοηματοδότηση σύνθετων φυσικών εννοιών.

Επιπλέον, η παρέμβαση κατέδειξε ότι η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη δασκαλοκεντρική μετάδοση πληροφορίας στην αυτόνομη διερεύνηση καλλιεργεί δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η αυτορρύθμιση της μάθησης, η κριτική σκέψη και η συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες επέδειξαν υψηλότερο βαθμό εμπλοκής, καθώς η προσομοίωση τους πρόσφερε ένα ασφαλές περιβάλλον για πειραματισμό και «μάθηση μέσω του λάθους».

Η ανεστραμμένη τάξη, όπως περιγράφεται από τους Bergmann & Sams (2012), επέτρεψε την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για ουσιαστική αλληλεπίδραση, καθοδηγούμενη διερεύνηση και ενεργητική μάθηση. Η παρούσα εφαρμογή αποδεικνύει ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία μπορεί να καταστήσει το μάθημα πιο ελκυστικό, να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να ενισχύσει την οικοδόμηση εννοιολογικών δομών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Η καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού αποτελεί, επίσης, σημαντικό παράπλευρο όφελος της προσέγγισης, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με εκπαιδευτικά εργαλεία και διαδικτυακές πηγές.

Παρά τους περιορισμούς του δείγματος και του στενού χρονικού πλαισίου, τα ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός της διδακτικής πράξης είναι εφικτός και αναγκαίος. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν την εφαρμογή του μοντέλου σε ευρύτερες θεματικές ενότητες της Φυσικής ή να εξετάσουν τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης που αποκτήθηκε μέσω της Ανεστραμμένης Τάξης.

Βιβλιογραφία

Abd-El-Khalick, F., BouJaoude, S., Duschl, R., Lederman, N., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., Niaz, M., Treagust, D., & Tuan, H. L. (2004). *Inquiry in science education. Science Education, 88*(3), 397–419. https://doi.org/10.1002/sce.10118

Anjass, E., Hamed, C., & Aguaded-Ramírez, E. M. (2025). The effectiveness of using the flipped classroom in science education for ninth-grade *students. Journal of Technology and Science Education, 15*(1), 78–90. https://doi.org/10.3926/jotse.2842

Baig, M. I., & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*, 61. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5

Bergmann, J., & Sams, A. (2012*). Flip your classroom: Reach every student in every class every day.* International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. ASEE Annual Conference & Exposition. https://doi.org/10.18260/1-2--22585

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (Eds.). (1985). *Children's ideas in science*. Open University Press.

Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change—A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education, 25*(6), 671–688. https://doi.org/10.1080/09500690305016

Engelhardt, P. V., & Beichner, R. J. (2004). Students' understanding of direct current resistive electrical circuits. *American Journal of Physics, 72*(1), 98-115. https://doi.org/10.1119/1.1614813

Finkelstein, N. D., Adams, W. K., Keller, C. J., Kohl, P. B., Perkins, K. K., Podolefsky, N. S., Reid, S., & LeMaster, R. (2005). When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research, 1*(1), 010103. https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.1.010103

Franklin, B. (1751*). Experiments and observations on electricity, made at Philadelphia in America*. E. Cave.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology, 39(*8), 12–17. https://eric.ed.gov/?id=EJ982840

McDermott, L. C., & Shaffer, P. S. (1992). Research as a guide for curriculum development: An example from introductory electricity. Part I: Investigation of student understanding. *American Journal of Physics, 60*(11), 994-1003. https://doi.org/10.1119/1.17003

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Perkins, K. K., Adams, W. K., Dubson, M., Finkelstein, N. D., Reid, S., Wieman, C. E., & LeMaster, R. (2006). PhET: Interactive simulations for teaching and learning physics. *The Physics Teacher, 44*(1), 18-23. https://doi.org/10.1119/1.2150754

Pranata, O. D. (2024). Physics education technology (PhET) as a game-based learning tool: A quasi-experimental study. *Pedagogical Research, 9*(4), em0221. https://doi.org/10.29333/pr/15154

Shipstone, D. M. (1984). A study of children's understanding of electricity in simple DC circuits. *European Journal of Science Education, 6*(2), 185–198. https://doi.org/10.1080/0140528840060208

The Franklin Institute. (2020). *Benjamin Franklin and the kite experiment*. https://fi.edu/en/science-and-education/benjamin-franklin/kite-key-experiment

Tunggyshbay, M., Balta, N., & Admiraal, W. (2023). Flipped classroom strategies and innovative teaching approaches in physics education: A systematic review. EURASIA Journal of Mathematics, *Science and Technology Education, 19*(6), em2283. https://doi.org/10.29333/ejmste/13258

Turan, Z. (2023). Evaluating whether flipped classrooms improve student learning in science education: A systematic review and meta-analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983868

Wieman, C. E., Adams, W. K., Loeblein, P., & Perkins, K. K. (2010). Teaching physics using PhET simulations. *The Physics Teacher, 48*(4), 225-227. https://doi.org/10.1119/1.3361987

Zacharia, Z. C. (2007). Comparing and combining real and virtual experimentation: An effort to enhance students' conceptual understanding of electric circuits. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*(2), 120-132. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00215.x

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Φύλλα Εργασίας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 – ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ

Θέμα: Τι είναι το ηλεκτρικό ρεύμα;

Σκοπός: Να προετοιμαστείς για το επόμενο μάθημα κατανοώντας βασικές έννοιες που σχετίζονται με το ηλεκτρικό ρεύμα και τη σημασία του στην καθημερινή ζωή. Στόχος δεν είναι να γνωρίζεις ήδη όλες τις απαντήσεις, αλλά να σκεφτείς, να προβληματιστείς και να διατυπώσεις υποθέσεις.

Οδηγίες:

1. Διάβασε το παρακάτω κείμενο «Το πείραμα του Βενιαμίν Φραγκλίνου».
2. Παρακολούθησε το video που δίνεται στην e-class
3. Απάντησε γραπτά στις ερωτήσεις που ακολουθούν μετά το κείμενο.

Το πείραμα του Βενιαμίν Φραγκλίνου με τον χαρταετό: Ο Βενιαμίν Φραγκλίνος (Benjamin Franklin, 1706–1790) ήταν ένας από τους πιο σημαντικούς Αμερικανούς επιστήμονες, εφευρέτες και πολιτικούς. Ήταν γνωστός για την περιέργεια και το πάθος του να εξηγήσει φυσικά φαινόμενα με απλό και πρακτικό τρόπο. Ένα από τα πιο διάσημα πειράματά του είναι αυτό με τον χαρταετό και τη βροντή, το οποίο άλλαξε ριζικά την κατανόηση του ηλεκτρισμού.

Το ιστορικό πλαίσιο: Τον 18ο αιώνα, ο ηλεκτρισμός ήταν ένα σχετικά νέο και μυστηριώδες φαινόμενο. Οι επιστήμονες μπορούσαν να παράγουν ηλεκτρικά φορτία με μηχανές, αλλά δεν γνώριζαν τι ακριβώς ήταν ή πώς συνδεόταν με φυσικά φαινόμενα όπως οι αστραπές και οι κεραυνοί. Ο Φραγκλίνος πίστευε ότι η αστραπή δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια γιγάντια ηλεκτρική εκκένωση – δηλαδή το ίδιο φαινόμενο που παρατηρούμε στα μικρά πειράματα στα εργαστήρια, αλλά σε πολύ μεγαλύτερη κλίμακα.

Το πείραμα: Το 1752, ο Φραγκλίνος αποφάσισε να δοκιμάσει τη θεωρία του. Κατασκεύασε έναν χαρταετό από μεταξωτό ύφασμα, γιατί το μετάξι δεν απορροφά εύκολα το νερό, και πρόσθεσε ένα μεταλλικό κλειδί στο κάτω μέρος της σπάγκου.

Κατά τη διάρκεια μιας καταιγίδας, πέταξε τον χαρταετό ψηλά, ενώ κρατούσε το σπάγκο με ένα μονωμένο χέρι (μέσω μεταξωτού κορδονιού για ασφάλεια). Σύντομα παρατήρησε ότι το μεταλλικό κλειδί άρχισε να έλκει ηλεκτρικά φορτία: τα χαλαρά νήματα του σπάγκου σηκώνονταν, και όταν πλησίασε το χέρι του, ένιωσε ένα μικρό ηλεκτρικό σοκ.

Το πείραμα απέδειξε ότι ο κεραυνός είναι μια μορφή ηλεκτρισμού. Το πείραμα του Φραγκλίνου: επιβεβαίωσε ότι η αστραπή είναι ηλεκτρικό φαινόμενο, έθεσε τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ηλεκτροστατικής θεωρίας, οδήγησε στην εφεύρεση του αλεξικέραυνου, μιας συσκευής που προστατεύει τα κτίρια από την ηλεκτρική εκκένωση των κεραυνών. Αν και φαίνεται απλό, το πείραμα ήταν εξαιρετικά επικίνδυνο. Ο Φραγκλίνος στάθηκε τυχερός που δεν χτυπήθηκε από κεραυνό – κάτι που συνέβη σε άλλους επιστήμονες της εποχής που επιχείρησαν να το επαναλάβουν. Σήμερα, ένα τέτοιο πείραμα δεν θα έπρεπε ποτέ να γίνει στην πράξη, αλλά μόνο να παρουσιαστεί θεωρητικά ή μέσω προσομοίωσης. (The Franklin Institute, 2020).

Ερωτήσεις

1. Τι γνωρίζεις ήδη για το ηλεκτρικό ρεύμα; (Πού το συναντάς στην καθημερινή ζωή;)
2. Ποια πράγματα στο σπίτι ή στο σχολείο εξαρτώνται από το ηλεκτρικό ρεύμα;

3. Αν κοπεί το ρεύμα για μία εβδομάδα, τι θα σου λείψει περισσότερο;
4. Έχεις ακούσει για περιστατικά ηλεκτροπληξίας; Τι νομίζεις ότι συμβαίνει στο σώμα και γιατί είναι επικίνδυνη;
5. Βρες στο διαδίκτυο ή σε εγκυκλοπαίδεια τρόπους πρόληψης ηλεκτροπληξίας στο σπίτι ή στο σχολείο.
6. Τι σε εντυπωσίασε περισσότερο στο πείραμα του Φραγκλίνου;
7. Τι νομίζεις ότι απέδειξε το πείραμα αυτό;
8. Η λέξη «ρεύμα» σημαίνει γενικά «κάτι που ρέει». Γράψε τρεις μορφές ροής που γνωρίζεις από την καθημερινή ζωή (π.χ. νερό, αέρας, αυτοκίνητα…).
9. Με βάση το παραπάνω, τι νομίζεις ότι μπορεί να «ρέει» μέσα στα καλώδια;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 (ΕΝΤΟΣ ΤΑΞΗΣ)

ΗΛΕΚΤΡΙΚΟ ΡΕΥΜΑ

Δραστηριότητα 1

1. Συζητήστε στις ομάδες σας τι είναι η ηλεκτροπληξία; Γιατί προκαλεί τόσο σοβαρά προβλήματα; Στη συνέχεια οι εκπρόσωποι των ομάδων να αναφέρουν τα αποτελέσματα της συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης.
2. Συζητήστε τι θα σας έλειπε περισσότερο αν είχαμε διακοπή ρεύματος για μία εβδομάδα; Η κάθε ομάδα να επιλέξει από μία περίπτωση.
3. Στο πείραμα του Φραγκλίνου τι σας εντυπωσίασε;

Δραστηριότητα 2

1. Τι σημαίνει η λέξη ρεύμα γενικά; Καταγράψτε την απάντησή σας.
2. Παρατηρήστε τις εικόνες που δίνονται και αποφανθείτε για το τι κινείται και τι είδους ρεύματος διακρίνουμε στην κάθε εικόνα;

Δίνονται εικόνες με ρεύμα ποταμού, ρεύμα αέρα και κεραυνού

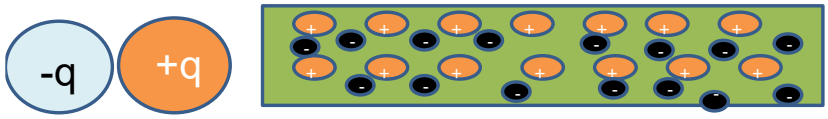
Δραστηριότητα 3

1. Τι είναι τα ελεύθερα ηλεκτρόνια;
2. Μέσα στους μεταλλικούς αγωγούς ποια σωματίδια έχουν τη δυνατότητα να κινούνται;
3. Συζητήστε στις ομάδες για το τι μπορεί να είναι το ηλεκτρικό ρεύμα μέσα στους μεταλλικούς αγωγούς. Στη συνέχεια οι εκπρόσωποι των ομάδων να αναφέρουν τα αποτελέσματα της συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης.

Δραστηριότητα 4

1. Συζητήστε στις ομάδες για το πως μπορούμε να δημιουργήσουμε ηλεκτρικό ρεύμα μέσα σε ένα αγωγό. Στη συνέχεια οι εκπρόσωποι των ομάδων να αναφέρουν τα αποτελέσματα της συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης.
2. Αν διαθέτουμε ένα μεταλλικό αγωγό και δύο φορτισμένες σφαίρες, τη μια θετικά φορτισμένη και την άλλη αρνητικά φορτισμένη (εικόνα 1), μπορούμε να δημιουργήσουμε ηλεκτρικό ρεύμα μέσα στον αγωγό; Αναφέρετε την πρότασή σας και σχεδιάστε την.

Εικόνα 1: Αγωγός και φορτισμένες σφαίρες

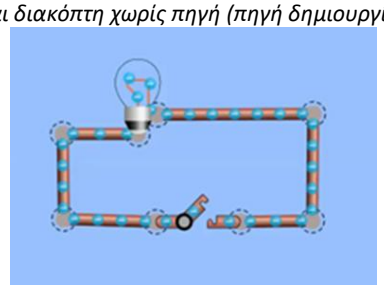


Δραστηριότητα 5

Εξοικείωση με την εφαρμογή https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc/latest/circuit-construction-kit-dc_el.html

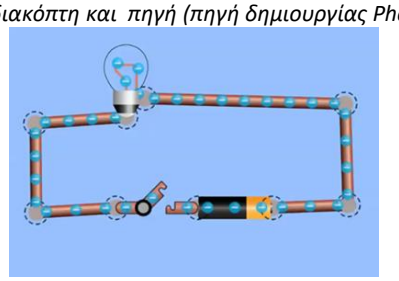
1. Φτιάξτε (στο Phet) μια σύνδεση ενός λαμπτήρα με ένα διακόπτη (εικόνα 2), κλείστε το διακόπτη και παρατηρήστε αν έχουμε ροή ηλεκτρονίων.

Εικόνα 2: σύνδεση λαμπτήρα με αγωγούς και διακόπτη χωρίς πηγή (πηγή δημιουργίας Phet Colorado)



2. Τι πρέπει να προσθέσουμε στην παραπάνω σύνδεση ώστε να έχουμε ροή ηλεκτρονίων;
3. Τα άκρα της μπαταρίας τα ονομάζουμε πόλους. Τι σχέση θεωρείτε ότι έχουν οι πόλοι της μπαταρίας με τις σφαίρες της δραστηριότητας 4;
4. Φτιάξτε την παρακάτω σύνδεση, (εικόνα 3). Ποια είναι η κατεύθυνση κίνησης των ηλεκτρονίων σε σχέση με τους πόλους της πηγής; Δηλαδή από ποιο πόλο και προς ποιο πόλο κινούνται τα ηλεκτρόνια;

Εικόνα 3: σύνδεση λαμπτήρα με αγωγούς, διακόπτη και πηγή (πηγή δημιουργίας Phet Colorado)



Σαν φορά του ηλεκτρικού ρεύματος δεχόμαστε την κίνηση από το θετικό προς τον αρνητικό πόλο της πηγής (συμβατική φορά). Αναζητήστε στο διαδίκτυο το γιατί συμβαίνει αυτό.
Χρησιμοποιώντας το Phet πειραματιστείτε με τη φορά του ηλεκτρικού ρεύματος.
5. Σκέψου το πείραμα του Φραγκλίνου και σημείωσε με μία πρόταση τη βασική διαφορά ανάμεσα σε στιγμιαία ηλεκτρική εκκένωση και συνεχές ηλεκτρικό ρεύμα στους αγωγούς.

Εργασία

Αναζητήστε πληροφορίες και συζητήστε στις ομάδες σας
α. Πως δημιουργείται ένας κεραυνός;
β. Ποια η διαφορά μεταξύ αστραπής και κεραυνού;
γ. Τι μέτρα λαμβάνουμε όταν βρεθούμε σε καταιγίδα ώστε να προφυλαχτούμε από κεραυνούς;
δ. Τι είναι ο βηματοδότης καρδιάς;

Διαδραστικές Ομάδες Μάθησης (Interactive Groups-IGs)

Αγγελική Πάγκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Ειρήνη-Χρυσοβαλάντου Τσαπαρίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Νίκη Σαββανή
Εκπαιδευτικός ΠΕ06
Κωνσταντίνα Ψιλογιάννη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Αγγελική Ταλαμάγκα
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01

Περίληψη

Οι Διαδραστικές Ομάδες Μάθησης (Interactive Groups) αποτελούν μια παιδαγωγική πρακτική συνεργατικής και διαλογικής μάθησης που εφαρμόζεται στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης και στοχεύει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο των Διαδραστικών Ομάδων, τα βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης της τάξης, τον ρόλο των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία και τη συμβολή της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, εξετάζονται ερευνητικά ευρήματα από διεθνείς μελέτες που έχουν διερευνήσει την επίδραση της συγκεκριμένης προσέγγισης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στη συνεργασία των μαθητών και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η ανάλυση δείχνει ότι οι Διαδραστικές Ομάδες μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων, να μειώσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός συμμετοχικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Λέξεις-κλειδιά: διαλογική μάθηση, συνεργατική μάθηση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, ετερογενείς ομάδες, μαθησιακές αλληλεπιδράσεις, κοινότητα μάθησης.

Εισαγωγή

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να ανταποκριθούν στην πρόκληση της δημιουργίας μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών και περιορίζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη συνεργατική και διαλογική μάθηση.

Μία από τις πλέον τεκμηριωμένες πρακτικές είναι οι Διαδραστικές Ομάδες Μάθησης (Interactive Groups), οι οποίες εφαρμόζονται στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης (Learning Communities). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην οργάνωση της τάξης σε μικρές ετερογενείς ομάδες μαθητών που συνεργάζονται σε μαθησιακές δραστηριότητες με την υποστήριξη ενηλίκων από τη σχολική κοινότητα.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι:

- να παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο των Διαδραστικών Ομάδων,

- να αναλυθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της εφαρμογής τους στην τάξη,
- και να εξεταστούν ερευνητικά ευρήματα από διεθνείς μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά των Διαδραστικών Ομάδων Μάθησης

Οι Interactive Groups (Διαδραστικές Ομάδες) αποτελούν μια παιδαγωγική πρακτική συνεργατικής και διαλογικής μάθησης, η οποία εφαρμόζεται κυρίως στη δημοτική εκπαίδευση στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης (Learning Communities) και έχει αναγνωριστεί ως μία από τις Επιτυχημένες Εκπαιδευτικές Δράσεις (Successful Educational Actions) σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στόχος των Interactive Groups είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών και η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της ενίσχυσης των ποιοτικών μαθησιακών αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη (Flecha, 2015· INCLUD-ED Consortium, 2011).

Στο πλαίσιο των Interactive Groups, η τάξη οργανώνεται σε μικρές και ετερογενείς ομάδες μαθητών, συνήθως τεσσάρων έως πέντε ατόμων, οι οποίες εργάζονται ταυτόχρονα σε σύντομες, δομημένες μαθησιακές δραστηριότητες που επικεντρώνονται σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Η ετερογένεια των ομάδων (ως προς το επίπεδο επίδοσης, το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο ή το φύλο) αποτελεί βασική παιδαγωγική αρχή, καθώς η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως πόρος μάθησης και όχι ως έλλειμμα (Aubert et al., 2010).

Κεντρικό χαρακτηριστικό των Interactive Groups είναι η παρουσία ενός ενήλικα σε κάθε ομάδα, ο οποίος μπορεί να είναι εκπαιδευτικός, μέλος ειδικού προσωπικού, γονέας, εθελοντής ή φοιτητής. Ο ρόλος του ενήλικα δεν είναι διδακτικός, αλλά διευκολυντικός, με έμφαση στην ενίσχυση του διαλόγου, της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών. Ο ενήλικας υποστηρίζει τις αλληλεπιδράσεις, ενθαρρύνει την ανταλλαγή επιχειρημάτων και διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν φωνή στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να παρέχει άμεσες λύσεις ή να αντικαθιστά τη συλλογική σκέψη της ομάδας (Valls & Kyriakides, 2013).

Ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό των Interactive Groups είναι η περιστροφή των ομάδων από δραστηριότητα σε δραστηριότητα μέσα στον ίδιο διδακτικό χρόνο. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με όλες τις μαθησιακές εργασίες και αυξάνεται ο χρόνος ενεργής εμπλοκής τους στη μάθηση. Η πρακτική αυτή συμβάλλει στην αύξηση τόσο της ποσότητας όσο και της ποιότητας των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων, γεγονός που έχει συνδεθεί με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και μείωση των ανισοτήτων στο σχολείο (INCLUD-ED Consortium, 2011· Flecha & Soler, 2013).

Συνολικά, οι Interactive Groups χαρακτηρίζονται από συνεργατική και διαλογική μάθηση, συμπεριληπτική οργάνωση της διδασκαλίας, ανακατανομή ανθρώπινων πόρων εντός της τάξης και υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών. Η αποτελεσματικότητά τους έχει τεκμηριωθεί μέσω ερευνητικών προγραμμάτων και πανεπιστημιακών συνεργασιών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στις οποίες συμμετέχουν και πανεπιστήμια όπως το Πανεπιστήμιο Κύπρου, ενισχύοντας τη θεωρητική και εμπειρική τους βάση ως παιδαγωγική πρακτική (Kyriakides et al., 2018).

Οργάνωση της τάξης στις Διαδραστικές Ομάδες Μάθησης

Η οργάνωση της τάξης στις Interactive Groups (Διαδραστικές Ομάδες) αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας της πρακτικής, καθώς καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι μαθησιακές αλληλεπιδράσεις. Η τάξη οργανώνεται σε μικρές, ετερογενείς ομάδες μαθητών, συνήθως τεσσάρων έως πέντε ατόμων, οι οποίες εργάζονται ταυτόχρονα σε διαφορετικές μαθησιακές

δραστηριότητες. Η ετερογένεια των ομάδων ως προς το μαθησιακό επίπεδο, το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και το φύλο θεωρείται κεντρική παιδαγωγική αρχή, καθώς ενισχύει τη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μαθητών (Aubert et al., 2010· Flecha, 2015).

Η διδασκαλία οργανώνεται σε σταθμούς δραστηριοτήτων, όπου κάθε ομάδα παραμένει για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια μετακινείται στην επόμενη δραστηριότητα, ακολουθώντας μια διαδικασία περιστροφής (rotation). Η δομή αυτή επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, αυξάνει τον χρόνο εμπλοκής στη μάθηση και διασφαλίζει ότι όλοι έρχονται σε επαφή με το σύνολο των μαθησιακών στόχων μέσα στον ίδιο διδακτικό χρόνο (INCLUD-ED Consortium, 2011). Η σταθερότητα της οργανωτικής δομής και η επαναληψιμότητα της διαδικασίας συμβάλλουν στη δημιουργία ρουτίνας, η οποία μειώνει τις οργανωτικές δυσκολίες και επιτρέπει στους μαθητές να επικεντρωθούν στο μαθησιακό έργο (Flecha & Soler, 2013).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό είναι κυρίως συντονιστικός και εποπτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, τη συγκρότηση των ομάδων, τη διαχείριση του χρόνου και την υποστήριξη της διαδικασίας συνολικά, παρεμβαίνοντας όπου κρίνεται αναγκαίο για τη διασφάλιση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων και της ισότιμης συμμετοχής (Kyriakides et al., 2018).

Διαχείριση της διαφοροποίησης χωρίς διαχωρισμό στις Διαδραστικές Ομάδες Μάθησης

Η διαχείριση της μαθησιακής διαφοροποίησης χωρίς διαχωρισμό αποτελεί θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή των Interactive Groups (Διαδραστικών Ομάδων) και συνδέεται άμεσα με τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής και διαλογικής εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με παραδοσιακές πρακτικές διαφοροποίησης που βασίζονται στον διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες με βάση το επίπεδο επίδοσης ή τις μαθησιακές τους ανάγκες, οι Interactive Groups επιδιώκουν τη διατήρηση της ετερογένειας ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, ενισχύοντας την ισότιμη συμμετοχή και την πρόσβαση όλων των μαθητών σε μαθησιακές ευκαιρίες υψηλής ποιότητας (Aubert et al., 2010· Flecha, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται κυρίως μέσω του σχεδιασμού των μαθησιακών δραστηριοτήτων και όχι μέσω της κατηγοριοποίησης των μαθητών. Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται έτσι ώστε να επιτρέπουν πολλαπλές προσεγγίσεις, στρατηγικές και επίπεδα εμπλοκής, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμβάλουν ενεργά στη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Η ύπαρξη κοινών μαθησιακών στόχων για όλους, σε συνδυασμό με ευέλικτα μέσα υποστήριξης, ενισχύει τη μάθηση χωρίς να υπονομεύει τη συνοχή της ομάδας (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Κεντρικό ρόλο στη διαχείριση της διαφοροποίησης χωρίς διαχωρισμό διαδραματίζει ο διευκολυντικός ρόλος του ενήλικα μέσα στην ομάδα. Ο ενήλικας υποστηρίζει τους μαθητές με τρόπο που ενισχύει την αυτονομία και τη συνεργασία, ενεργοποιώντας εκείνους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες των πιο προχωρημένων μαθητών ως πόρο μάθησης για την ομάδα. Με τον τρόπο αυτό, η υποστήριξη παρέχεται εντός της ομάδας και όχι μέσω εξωτερικών ή απομονωμένων παρεμβάσεων, γεγονός που συμβάλλει στη μείωση του στιγματισμού και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Valls & Kyriakides, 2013).

Παράλληλα, η διαφοροποίηση χωρίς διαχωρισμό ενισχύεται μέσω της ανάθεσης ρόλων μέσα στην ομάδα (π.χ. συντονιστής, γραμματέας, εξηγητής, ελεγκτής), οι οποίοι επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ρόλοι αυτοί δεν συνδέονται με σταθερές ικανότητες ή επιδόσεις, αλλά εναλλάσσονται, ενισχύοντας την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και την αίσθηση του ανήκειν σε όλους τους μαθητές (Flecha & Soler, 2013).

Συνολικά, η διαχείριση της διαφοροποίησης χωρίς διαχωρισμό στις Interactive Groups βασίζεται στη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση, στην αξιοποίηση της διαφορετικότητας ως παιδαγωγικού πλεονεκτήματος και στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προσφέρουν υψηλές προσδοκίες και υποστήριξη για όλους. Η ερευνητική τεκμηρίωση δείχνει ότι αυτή η προσέγγιση συμβάλλει τόσο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και της ισότητας στην εκπαίδευση (Kyriakides et al., 2018).

Ο ρόλος του ενήλικα στην ομάδα

Κεντρικό στοιχείο της λειτουργίας των Interactive Groups αποτελεί η παρουσία ενός ενήλικα σε κάθε ομάδα, ο οποίος λειτουργεί ως βασικός παράγοντας ενίσχυσης των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων. Ο ενήλικας μπορεί να είναι εκπαιδευτικός, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, γονέας, εθελοντής ή φοιτητής και συμμετέχει στην ομάδα όχι ως φορέας γνώσης, αλλά ως διευκολυντής της διαλογικής και συνεργατικής διαδικασίας (Valls & Kyriakides, 2013).

Ο ρόλος του ενήλικα επικεντρώνεται στη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν τον διάλογο, την επιχειρηματολογία και την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο ενήλικας ενθαρρύνει τους μαθητές να εξηγούν τη σκέψη τους, να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να συνεργάζονται για την επίλυση των μαθησιακών προβλημάτων. Δεν παρέχει έτοιμες απαντήσεις ούτε κατευθύνει τη λύση της δραστηριότητας, αλλά λειτουργεί ως καταλύτης για την αλληλεπίδραση, διασφαλίζοντας ότι κανένας μαθητής δεν αποκλείεται από τη μαθησιακή διαδικασία (Aubert et al., 2010· Flecha, 2015).

Η σαφής οριοθέτηση και κατανόηση του ρόλου του ενήλικα αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχίας των Interactive Groups. Έρευνες δείχνουν ότι όταν οι ενήλικες είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και λειτουργούν με συνέπεια στον διευκολυντικό τους ρόλο, ενισχύεται σημαντικά η ποιότητα των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες (Valls & Kyriakides, 2013· Kyriakides et al., 2018).

Το «άνοιγμα» της τάξης στην κοινότητα

Το άνοιγμα της τάξης προς την κοινότητα αποτελεί κεντρικό και διακριτό χαρακτηριστικό των Interactive Groups (Διαδραστικών Ομάδων) και συνδέεται άμεσα με τη φιλοσοφία των Κοινοτήτων Μάθησης (Learning Communities). Η πρακτική αυτή βασίζεται στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του σχολείου ή του εκπαιδευτικού, αλλά μια συλλογική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν ενεργά οικογένειες, εθελοντές, φοιτητές και άλλοι φορείς της κοινότητας, ενισχύοντας το μαθησιακό περιβάλλον και τις ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές (Aubert et al., 2010· Flecha, 2015).

Στο πλαίσιο των Interactive Groups, το άνοιγμα της τάξης υλοποιείται κυρίως μέσω της συστηματικής παρουσίας ενηλίκων από την ευρύτερη κοινότητα μέσα στη σχολική τάξη. Οι ενήλικες αυτοί συμμετέχουν ως διευκολυντές των ομάδων, ενισχύοντας τις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις χωρίς να υποκαθιστούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η συμμετοχή τους συμβάλλει στην αύξηση του αριθμού και της ποικιλίας των αλληλεπιδράσεων, στοιχείο που έχει συνδεθεί με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Valls & Kyriakides, 2013).

Η ενεργός συμμετοχή της κοινότητας στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει παράλληλα τη σχέση σχολείου–οικογένειας, καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, αμοιβαίου σεβασμού και κοινών προσδοκιών για την επιτυχία των μαθητών. Οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας δεν αντιμετωπίζονται ως «βοηθητικοί» ή

παθητικοί παρατηρητές, αλλά ως ισότιμοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γεγονός που ενδυναμώνει τη συμμετοχή τους και αναβαθμίζει τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου (Flecha & Soler, 2013).

Επιπλέον, το άνοιγμα της τάξης στις Interactive Groups συμβάλλει στη δημιουργία ενός πλούσιου κοινωνικοπολιτισμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι διαφορετικές εμπειρίες, γλωσσικές πρακτικές και πολιτισμικές αναφορές των ενηλίκων της κοινότητας λειτουργούν ως μαθησιακοί πόροι. Η ποικιλομορφία αυτή ενισχύει τον διαλογικό χαρακτήρα της μάθησης και υποστηρίζει τη συμπερίληψη μαθητών από ευάλωτες ή μειονοτικές ομάδες, μειώνοντας τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Συνολικά, η κοινότητα και η συμμετοχή στις Interactive Groups δεν αποτελούν απλώς οργανωτική επιλογή, αλλά παιδαγωγική στρατηγική που μετασχηματίζει τη λειτουργία της τάξης και του σχολείου. Μέσα από το άνοιγμα της τάξης, ενισχύεται η συλλογική ευθύνη για τη μάθηση, καλλιεργείται η κοινωνική συνοχή και υποστηρίζεται η βιωσιμότητα των Interactive Groups ως συμπεριληπτικής και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πρακτικής, με τεκμηριωμένη ερευνητική υποστήριξη σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Kyriakides et al., 2018).

Ερευνητικές προσεγγίσεις για τη μελέτη των Διαδραστικών Ομάδων Μάθησης

Η αξιολόγηση των Interactive Groups (Διαδραστικών Ομάδων) αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής τους αποτελεσματικότητας, καθώς δεν περιορίζεται στην αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά επεκτείνεται και στην ποιότητα των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Στο πλαίσιο της διαλογικής και συμπεριληπτικής φιλοσοφίας που διέπει τις Interactive Groups, η αξιολόγηση προσεγγίζεται κυρίως ως διαμορφωτική διαδικασία, με στόχο τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών (Flecha, 2015· Aubert et al., 2010).

Κεντρικό άξονα της αξιολόγησης αποτελεί η παρατήρηση και ανάλυση των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων εντός των ομάδων. Η ποιότητα του διαλόγου, η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών, η ανταλλαγή επιχειρημάτων και η αμοιβαία υποστήριξη θεωρούνται κρίσιμα κριτήρια, καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι οι πλούσιες και ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων και τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Valls & Kyriakides, 2013). Για τον σκοπό αυτό, προτείνονται εργαλεία όπως φύλλα παρατήρησης ή λίστες ελέγχου (checklists), τα οποία εστιάζουν όχι μόνο στο αν ολοκληρώθηκε μια δραστηριότητα, αλλά στο πώς οι μαθητές συνεργάστηκαν και επιχειρηματολόγησαν κατά τη διάρκειά της.

Παράλληλα, η αξιολόγηση των Interactive Groups περιλαμβάνει τη συστηματική αποτίμηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών μέσα από σύντομες και στοχευμένες διαδικασίες, όπως δραστηριότητες αναστοχασμού στο τέλος της εφαρμογής, σύντομα γραπτά ή προφορικά «exit tickets» και ανατροφοδότηση ομάδας. Οι πρακτικές αυτές επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εντοπίζει δυσκολίες, να προσαρμόζει τις δραστηριότητες και να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές προχωρούν προς τους μαθησιακούς στόχους, χωρίς να καταφεύγει σε πρακτικές διαχωρισμού ή αποκλεισμού (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η αξιολόγηση της διαδικασίας εφαρμογής των Interactive Groups σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας. Η συνέπεια στην οργάνωση, η επάρκεια της προετοιμασίας των ενηλίκων, η ποιότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων και ο βαθμός συμμετοχής της σχολικής κοινότητας αποτελούν βασικές παραμέτρους που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα της πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση αποκτά χαρακτήρα αναστοχαστικής πρακτικής και

συνδέεται συχνά με έρευνα δράσης, ιδιαίτερα όταν η εφαρμογή υποστηρίζεται από πανεπιστημιακούς ή ερευνητικούς φορείς (Kyriakides et al., 2018).Η εφαρμογή των Διαδραστικών Ομάδων (IGs) στα δημοτικά σχολεία συχνά περιλαμβάνει ποσοτικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών προς τη μάθηση, χρησιμοποιώντας επικυρωμένα τεστ στάσεων (Dez-Palomar et al., 2020). Αυτή η μεθοδολογία επιτρέπει την ανάλυση της επίδρασης των IGs στην ανάπτυξη θετικών στάσεων, την ομαδική εργασία, την αμοιβαία υποστήριξη και την κατανεμημένη νόηση (Dez-Palomar et al., 2020). Οι Επιτυχημένες Εκπαιδευτικές Δράσεις (SEAs), στις οποίες εντάσσονται οι IGs, βασίζονται σε μια μεθοδολογία έρευνας βασισμένης στον σχεδιασμό (design-based research methodology), η οποία επιτρέπει την προσαρμογή και την ανάπτυξη διαλογικών πλάνων μαθήματος. Αυτά τα πλάνα αποσκοπούν στην προώθηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ανεκτικότητα, η ενσυναίσθηση και η συμπερίληψη, μέσω της χρήσης διαλογικών και επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων (Rapanta et al., 2020).

Ένας σημαντικός παράγοντας στην εφαρμογή και αξιολόγηση των IGs και SEAs είναι και η ένταξη νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα, η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και η εικονική πραγματικότητα (VR) χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης, ενεργοποιώντας τη μνημονική ικανότητα των μαθητών (Mystakidis et al., 2021). Η αποτελεσματικότητα αυτών των τεχνολογιών αξιολογείται μέσω μεικτών μεθόδων, οι οποίες περιλαμβάνουν ερωτηματολόγια και ομάδες εστίασης, επιβεβαιώνοντας έτσι τη δυνατότητα ενσωμάτωσής τους στην καθημερινή σχολική πρακτική (Mystakidis et al., 2021). Η χρήση των αναδυόμενων τεχνολογιών στην εκπαίδευση STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) αναπτύσσεται ραγδαία σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και απαιτεί προσεκτικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Leavy et al., 2023).

Συνολικά, η αξιολόγηση των Interactive Groups χαρακτηρίζεται από έναν ολιστικό και πολυεπίπεδο χαρακτήρα, καθώς συνδυάζει την αποτίμηση της μαθησιακής προόδου, της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων και της διαδικασίας εφαρμογής. Μέσα από διαμορφωτικές και συμμετοχικές πρακτικές αξιολόγησης, οι Interactive Groups ενισχύουν όχι μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και την παιδαγωγική κουλτούρα συνεργασίας, διαλόγου και συμπερίληψης στο σχολείο.

Πίνακας 1: Αξιολόγηση Διαδραστικών Ομάδων Μάθησης

Μεθοδολογία Αξιολόγησης	*Εργαλεία*	*Σκοπός*
Ποσοτική προσέγγιση (IGs)	*Επικυρωμένα τεστ στάσεων*	*Αξιολόγηση στάσεων μαθητών προς τη μάθηση, ομαδική εργασία, αμοιβαία υποστήριξη, κατανεμημένη νόηση [1]*
Έρευνα βασισμένη στον σχεδιασμό (SEAs)	*Διαλογικά πλάνα μαθήματος*	*Προώθηση ανεκτικότητας, ενσυναίσθησης, συμπερίληψης μέσω διαλόγου και επιχειρηματολογίας [2]*
Μεικτές μέθοδοι (Νέες τεχνολογίες)	*Ερωτηματολόγια, ομάδες εστίασης*	*Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας AR/VR στην ενίσχυση της μάθησης και της δέσμευσης [3]*

Ερευνητικά ευρήματα για την αποτελεσματικότητα των Interactive Groups

Η αποτελεσματικότητα των Διαδραστικών Ομάδων έχει διερευνηθεί σε αρκετές ευρωπαϊκές και διεθνείς έρευνες. Τα αποτελέσματα των μελετών δείχνουν ότι η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση συμβάλλει τόσο στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων όσο και στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών.

Ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά προγράμματα είναι το ευρωπαϊκό πρόγραμμα INCLUD-ED, το οποίο μελέτησε εκπαιδευτικές πρακτικές που συμβάλλουν στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προγράμματος, η εφαρμογή Διαδραστικών Ομάδων σε σχολεία της Ευρώπης συνδέθηκε με σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών στη γλώσσα και στα μαθηματικά, ιδιαίτερα σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζουν και οι Valls και Kyriakides (2013), οι οποίοι διερεύνησαν την εφαρμογή των Διαδραστικών Ομάδων σε σχολεία με μαθητές από μειονοτικές ομάδες. Η έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχή ενηλίκων εθελοντών στις ομάδες ενίσχυσε σημαντικά την ποιότητα των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων και συνέβαλε στη βελτίωση της συμμετοχής όλων των μαθητών.

Επιπλέον, η μελέτη των Dez-Palomar et al. (2020) έδειξε ότι η εφαρμογή των Interactive Groups και άλλων Επιτυχημένων Εκπαιδευτικών Δράσεων (Successful Educational Actions) συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση. Οι μαθητές ανέφεραν αυξημένη αυτοπεποίθηση, μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία και βελτιωμένη αντίληψη για τις μαθησιακές τους δυνατότητες.

Σε άλλη έρευνα, οι Aubert et al. (2010) κατέδειξαν ότι οι Διαδραστικές Ομάδες ενισχύουν τον αριθμό και την ποιότητα των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές, σύμφωνα με τη θεωρία της διαλογικής μάθησης, αποτελούν βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της γνώσης και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Συνολικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι Διαδραστικές Ομάδες αποτελούν μια αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική που:

- αυξάνει τον χρόνο ενεργούς συμμετοχής των μαθητών,
- ενισχύει τη συνεργατική μάθηση,
- βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις,
- και συμβάλλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής των Interactive Groups

Η αποτελεσματική εφαρμογή των Interactive Groups (Διαδραστικών Ομάδων) προϋποθέτει ένα σύνολο παιδαγωγικών, οργανωτικών και πολιτισμικών συνθηκών, οι οποίες διασφαλίζουν ότι η πρακτική αυτή λειτουργεί ως συμπεριληπτική και μαθησιακά αποτελεσματική παρέμβαση. Κεντρική προϋπόθεση αποτελεί η σαφής κατανόηση του παιδαγωγικού τους σκοπού από όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή ότι οι Interactive Groups δεν αποσκοπούν απλώς στη συνεργασία, αλλά στη συστηματική αύξηση και ποιοτική αναβάθμιση των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων μέσω του διαλόγου και της ισότιμης συμμετοχής (Flecha, 2015· Aubert et al., 2010).

Μία βασική προϋπόθεση επιτυχίας είναι η κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση των ενηλίκων που συμμετέχουν στις ομάδες. Οι ενήλικες χρειάζεται να είναι εξοικειωμένοι με τον διευκολυντικό τους ρόλο και να αποφεύγουν τη μετωπική διδασκαλία ή την παροχή έτοιμων λύσεων. Αντίθετα, καλούνται να ενισχύουν τον διάλογο, να ενεργοποιούν όλους τους μαθητές και να προάγουν την επιχειρηματολογία και την αμοιβαία υποστήριξη μέσα στην ομάδα. Έρευνες δείχνουν ότι όταν ο ρόλος αυτός δεν είναι ξεκάθαρος, η δυναμική των Interactive Groups αποδυναμώνεται (Valls & Kyriakides, 2013).

Επιπλέον, καθοριστικής σημασίας είναι ο σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες πρέπει να είναι σύντομες, σαφώς δομημένες και προσανατολισμένες σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Οι δραστηριότητες οφείλουν να επιτρέπουν πολλαπλές στρατηγικές επίλυσης και να απαιτούν διάλογο και συνεργασία, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά, ανεξαρτήτως μαθησιακού επιπέδου. Η ποιότητα των δραστηριοτήτων έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και, κατ' επέκταση, τα μαθησιακά αποτελέσματα (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Μια ακόμη κρίσιμη προϋπόθεση αφορά τη σταθερή οργανωτική δομή και ρουτίνα της εφαρμογής. Η σαφής οργάνωση του χρόνου, η περιστροφή των ομάδων από δραστηριότητα σε δραστηριότητα και η επαναλαμβανόμενη χρήση της ίδιας δομής επιτρέπουν στους μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και να επικεντρωθούν στη μάθηση, αντί στη διαχείριση της οργάνωσης. Η προβλεψιμότητα αυτή ενισχύει την αυτονομία των μαθητών και μειώνει τις ανισότητες συμμετοχής (Flecha & Soler, 2013).

Τέλος, καθοριστικό ρόλο παίζει η καλλιέργεια μιας κουλτούρας υψηλών προσδοκιών και συμπερίληψης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι Interactive Groups αποδίδουν καλύτερα όταν εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που απορρίπτει τον διαχωρισμό και τη λογική του «ελλείμματος» και προάγει την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, εφόσον έχουν πρόσβαση σε πλούσιες και υποστηρικτικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις. Η ενεργός συμμετοχή της σχολικής κοινότητας και η υποστήριξη από πανεπιστημιακούς και ερευνητικούς φορείς ενισχύουν τη βιωσιμότητα και την παιδαγωγική συνέπεια της πρακτικής (Kyriakides et al., 2018).

Έρευνα	*Δείγμα*	*Βασικά ευρήματα*
INCLUD-ED Project (2011)	*Σχολεία σε ευρωπαϊκές χώρες*	*Βελτίωση επιδόσεων σε γλώσσα και μαθηματικά*
Valls & Kyriakides (2013)	*Μαθητές μειονοτικών ομάδων*	*Αύξηση συμμετοχής και συνεργασίας*
Dez-Palomar et al. (2020)	*Δημοτικά σχολεία*	*Βελτίωση στάσεων προς τη μάθηση*
Aubert et al. (2010)	*Κοινότητες μάθησης*	*Αύξηση ποιοτικών μαθησιακών αλληλεπιδράσεων*

Σχεδιασμός Μαθησιακών Δραστηριοτήτων για τις Διαδραστικές Ομάδες Μάθησης

Ο σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή των Interactive Groups (Διαδραστικών Ομάδων), καθώς επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων και, κατ' επέκταση, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Στο πλαίσιο της διαλογικής και συμπεριληπτικής φιλοσοφίας που διέπει τις Interactive Groups, οι δραστηριότητες δεν σχεδιάζονται απλώς για να ολοκληρωθούν, αλλά για να λειτουργήσουν ως αφορμές για διάλογο, συνεργασία και κοινή οικοδόμηση της γνώσης (Aubert et al., 2010· Flecha, 2015).

Βασική αρχή στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είναι ο προσανατολισμός σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (instrumental learning), όπως η κατανόηση γραπτού λόγου, η μαθηματική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Οι δραστηριότητες οφείλουν να είναι σύντομες, σαφώς δομημένες και χρονικά περιορισμένες, ώστε να μπορούν να ολοκληρωθούν μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο κάθε ομάδας και να επιτρέπουν την ομαλή περιστροφή των μαθητών από δραστηριότητα σε δραστηριότητα. Η σαφήνεια των

οδηγιών θεωρείται κρίσιμη, καθώς μειώνει την ανάγκη παρέμβασης του ενήλικα και ενισχύει την αυτονομία της ομάδας (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Ένα ακόμη κεντρικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχεδιασμού είναι ότι οι δραστηριότητες πρέπει να επιτρέπουν πολλαπλές στρατηγικές προσέγγισης και επίλυσης, ενισχύοντας τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών. Οι δραστηριότητες που απαιτούν εξήγηση, αιτιολόγηση και σύγκριση διαφορετικών τρόπων σκέψης ευνοούν τη διαλογική μάθηση και συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως επιπέδου επίδοσης. Με τον τρόπο αυτό, η ετερογένεια των ομάδων αξιοποιείται ως παιδαγωγικό πλεονέκτημα και όχι ως εμπόδιο στη μάθηση (Valls & Kyriakides, 2013).

Στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στις Interactive Groups, η διαφοροποίηση δεν επιτυγχάνεται μέσω διαχωρισμού μαθητών, αλλά μέσω της ίδιας της δομής της δραστηριότητας. Η χρήση κλιμακωτών ερωτήσεων, υποστηρικτικού υλικού (π.χ. κάρτες-υποδείξεις) ή διαφορετικών ρόλων μέσα στην ομάδα επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ουσιαστικά, διατηρώντας κοινούς μαθησιακούς στόχους. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τη συμπεριληπτική φιλοσοφία των Interactive Groups και έχει συνδεθεί με τη μείωση των μαθησιακών ανισοτήτων (Flecha & Soler, 2013).

Τέλος, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων οφείλει να λαμβάνει υπόψη τη λειτουργική σχέση μεταξύ δραστηριότητας και ρόλου του ενήλικα. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να ενισχύουν τον διευκολυντικό ρόλο του ενήλικα και όχι να τον μετατρέπουν σε φορέα άμεσης διδασκαλίας. Όταν οι δραστηριότητες είναι κατάλληλα σχεδιασμένες, ο ενήλικας μπορεί να επικεντρώνεται στην ενίσχυση της συμμετοχής, της επιχειρηματολογίας και της συνεργασίας, ενδυναμώνοντας τον διαλογικό χαρακτήρα της μάθησης. Η έρευνα δείχνει ότι αυτή η ευθυγράμμιση μεταξύ δραστηριότητας και παιδαγωγικού ρόλου αποτελεί κρίσιμη συνθήκη για την αποτελεσματικότητα των Interactive Groups (Kyriakides et al., 2018).

Αποτελέσματα : Επιδράσεις και Στάσεις

Οι Διαδραστικές Ομάδες (IGs) και οι Διαλογικοί Λογοτεχνικοί Κύκλοι (DLGs) έχουν σημαντική επίδραση στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση, οδηγώντας σε θετικά αποτελέσματα (Dez-Palomar et al., 2020). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στις IGs εκτιμούν ιδιαίτερα την ομαδική εργασία, την αμοιβαία υποστήριξη και την κατανεμημένη νόηση, ενώ στους DLGs σημαντικές αξίες είναι η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθηση (Dez-Palomar et al., 2020).

Αποτελέσματα Εφαρμογής Διαδραστικών Ομάδων και Διαλογικών Λογοτεχνικών Κύκλων

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Εφαρμογής Διαδραστικών Ομάδων και Διαλογικών Λογοτεχνικών Κύκλων

Action	*Impact*	*Citation*
Interactive Groups (IGs)	*Positive attitudes, group work, mutual support, distributed cognition*	*[1]*
Dialogic Literary Gatherings (DLGs)	*Positive attitudes, self-image, self-confidence*	*[1]*

Η ενσωμάτωση αναδυόμενων τεχνολογιών όπως η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) και η Εικονική Πραγματικότητα (VR) στην εκπαίδευση K-12 έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα της μάθησης και να ενεργοποιήσει τη μνημονική ικανότητα των μαθητών, ενσωματώνοντας αποτελεσματικά στην καθημερινή σχολική πρακτική (Mystakidis et al., 2021). Η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει την αύξηση της χρήσης αυτών των τεχνολογιών στην εκπαίδευση STEM/STEAM σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Leavy et al., 2023).

Συζήτηση: Προκλήσεις, Πανεπιστήμιο Κύπρου και Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Παρά τα σαφή θετικά αποτελέσματα, η πλήρης ενσωμάτωση των Διαδραστικών Ομάδων (IGs) και των Επιτυχημένων Εκπαιδευτικών Δράσεων (SEAs) στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάγκη για συστηματική και επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και την εξασφάλιση της απαραίτητης τεχνολογικής υποδομής, ιδίως όσον αφορά την ενσωμάτωση αναδυόμενων τεχνολογιών όπως η επαυξημένη και εικονική πραγματικότητα (Mystakidis et al., 2021). Η ανάπτυξη ικανοτήτων για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί επίσης μια πρόκληση που απαιτεί την αλληλεπίδραση διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Vare et al., 2019).

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου, όπως και άλλα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια, συμμετέχοντας ενεργά σε ερευνητικά έργα που εστιάζουν στην ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δημιουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, τα οποία βασίζονται σε παραδείγματα που συγχωνεύουν βιωματικές, εποικοδομητικές και μετασχηματιστικές θεωρίες μάθησης (Makrakis & Kostoulas Makrakis, 2012). Επιπλέον, το Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει συμβάλει στην ανάδειξη των τάσεων και των προοπτικών των μέσων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ειδικά σε σχέση με την αξιοποίηση οπτικοακουστικού περιεχομένου (Nicolaou, 2021).

Οι μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας περιλαμβάνουν την περαιτέρω ενδελεχή διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των αναδυόμενων τεχνολογιών στην εκπαίδευση STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) και την ανάπτυξη νέων αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς (Leavy et al., 2023). Παράλληλα, είναι σημαντική η επέκταση της έρευνας σε διαπολιτισμικά πλαίσια, αναπτύσσοντας ερευνητικά βασισμένες διαδικασίες σχεδιασμού για την προώθηση της πολιτισμικής εγγραμματοσύνης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου και επιχειρηματολογίας σε ένα ολοένα και πιο δυναμικό ευρωπαϊκό τοπίο (Rapanta et al., 2020).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι Διαδραστικές Ομάδες αποτελούν μια αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει τη διαλογική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση της ετερογένειας των μαθητών και η συμμετοχή της σχολικής κοινότητας μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Παράλληλα, η εφαρμογή της προσέγγισης αυτής προϋποθέτει κατάλληλο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, σαφή κατανόηση του ρόλου των ενηλίκων και υποστήριξη από τη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). Learning communities: A dream that transforms education. *Hipatia Press.*

Dez-Palomar, J., Garca-Carrin, R., Hargreaves, L., & Vieites, M. (2020). Transforming students attitudes towards learning through the use of successful educational actions. Public Library of Science. https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292

Flecha, R. (2015). Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe. Springer.

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068

INCLUD-ED Consortium. (2011). *Final report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. European Commission.

Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2018). Teacher learning through a school improvement approach: The impact of interactive and inclusive practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 248–271. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1388360

Leavy, A., Dick, L. K., Meletiou-Mavrotheris, A., Paparistodemou, E., & Stylianou, E. (2023). The prevalence and use of emerging technologies in <scp>STEAM</scp> education: A systematic review of the literature. Wiley. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcal.12806

Makrakis, V., & Kostoulas Makrakis, N. (2012). Course Curricular Design and Development of the M.Sc. Programme in the Field of Ict in Education for Sustainable Development. De Gruyter. https://doi.org/https://doi.org/10.2478/v10099-012-0007-7

Mystakidis, S., Fragkaki, M., & Filippousis, G. (2021). Ready Teacher One: Virtual and Augmented Reality Online Professional Development for K-12 School Teachers. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/computers10100134

Nicolaou, C. (2021). Media Trends and Prospects in Educational Activities and Techniques for Online Learning and Teaching through Television Content: Technological and Digital Socio-Cultural Environment, Generations, and Audiovisual Media Communications in Education. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci11110685

Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2020). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. Wiley. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/curj.95

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213

Vare, P., Arro, G., Hamer, A. D., Gobbo, G. D., Vries, G. D., Farioli, F., KadjiBeltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Rti, M., & Zachariou, A. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su11071890

Η Ενσωμάτωση της Ιστορίας και της Φύσης της Επιστήμης στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Ένας Πυλώνας Επιστημονικού Γραμματισμού και Προστασίας στην Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Μαρία Μαγαλιού
ΠΕ04.01, Φυσικός

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) μετασχηματίζει τον τρόπο παραγωγής, διάχυσης και αξιολόγησης της γνώσης, δημιουργώντας νέες προκλήσεις για την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Το άρθρο υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση της Ιστορίας των Επιστημών (ΙτΕ) και της Φύσης της Επιστήμης (ΦτΕ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη πυλώνα για την ανάπτυξη Επιστημονικού Γραμματισμού και για την προστασία των μαθητών απέναντι στην άκριτη αποδοχή περιεχομένου που παράγεται από συστήματα ΤΝ. Μέσα από την ΙτΕ αναδεικνύεται η επιστήμη ως δυναμική, ανθρώπινη και κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη δραστηριότητα, ενώ η ΦτΕ παρέχει εργαλεία κριτικής αξιολόγησης της επιστημονικής γνώσης και των τεχνολογικών ισχυρισμών. Το άρθρο αναλύει τις προκλήσεις της εποχής της ΤΝ και θέτει το θεωρητικό πλαίσιο για παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την κριτική σκέψη και Επιστημονικό Γραμματισμό. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου της Ιστορίας και της Φύσης των Επιστημών ως παιδαγωγικών πλαισίων για την ανάπτυξη Επιστημονικού Γραμματισμού και Γραμματισμού στην Τεχνητή Νοημοσύνη (AI literacy). Η μελέτη βασίζεται σε αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών και θεσμικών κειμένων για ΤΝ στην εκπαίδευση, ΦτΕ και AI literacy (UNESCO, 2023). Ως AI literacy ορίζεται το σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπει κριτική αξιολόγηση, αποτελεσματική χρήση και ηθική πλοήγηση στις τεχνολογίες ΤΝ (Almatrafi et al., 2024; Lintner, 2024).

Λέξεις Κλειδιά: Φύση της Επιστήμης, Ιστορία των Επιστημών, Επιστημονικός Γραμματισμός, Τεχνητή Νοημοσύνη, Κριτική Σκέψη

Εισαγωγή

Η ταχύτατη εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) τα τελευταία χρόνια έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές στον τρόπο παραγωγής, διαχείρισης και κατανάλωσης πληροφορίας. Τα συστήματα ΤΝ αναλύουν μεγάλα σύνολα δεδομένων και παράγουν κείμενα, εικόνες και προβλέψεις, υποστηρίζοντας διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε τομείς που παραδοσιακά βασίζονταν στην ανθρώπινη κρίση. Η αυξανόμενη παρουσία της ΤΝ δημιουργεί ένα νέο, γνωστικό περιβάλλον, στο οποίο η διάκριση μεταξύ έγκυρης γνώσης, εσφαλμένης πληροφορίας και συνθετικά παραγόμενου περιεχομένου καθίσταται ολοένα και δυσκολότερη, αλλά ταυτόχρονα και πιο κρίσιμη για την ατομική και συλλογική ευημερία. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες δεν περιορίζεται στη μετάδοση εννοιών, αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, αξιολόγησης πηγών και κατανόησης του τρόπου συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες προκλήσεις. Ο Επιστημονικός Γραμματισμός (scientific literacy) υπερβαίνει την κατοχή γνώσεων, περιλαμβάνοντας την ικανότητα χρήσης τους για την ερμηνεία φαινομένων, τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων και την

ενεργό συμμετοχή στον δημόσιο διάλογο για επιστημονικά και τεχνολογικά ζητήματα (OECD, 2019). Στην εποχή της ΤΝ, αυτή η πολύπλευρη ικανότητα είναι αναγκαία.

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι η συστηματική ενσωμάτωση της Ιστορίας των Επιστημών (ΙτΕ) και της Φύσης της Επιστήμης (ΦτΕ) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί έναν κρίσιμο παιδαγωγικό άξονα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Η ΙτΕ προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αντιληφθούν την επιστήμη ως μια εξελισσόμενη ανθρώπινη δραστηριότητα, διαμορφούμενη μέσα από αβεβαιότητες, αντιπαραθέσεις και κοινωνικές επιρροές (Matthews, 2015; Allchin, 2011). Παράλληλα, η ΦτΕ εστιάζει στα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης, παρέχοντας ένα εννοιολογικό πλαίσιο που επιτρέπει την κριτική αποτίμηση επιστημονικών και τεχνολογικών ισχυρισμών (Lederman, 2007).

Ιδιαίτερα στην εποχή της ΤΝ, όπου τα παραγόμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται συχνά με αυξημένο κύρος και πειστικότητα (τα οποία ενδέχεται να είναι παραπλανητικά), η κατανόηση της φύσης της επιστημονικής γνώσης αποκτά ρόλο μηχανισμού επιστημολογικής προστασίας των μαθητών/τριών από την άκριτη αποδοχή της «αλγοριθμικής αυθεντίας». Το άρθρο αναπτύσσει αυτό το επιχείρημα, εξετάζοντας τις προκλήσεις της εποχής της ΤΝ για την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και τεκμηριώνοντας θεωρητικά τον ρόλο της ΙτΕ και της ΦτΕ στην καλλιέργεια Επιστημονικού Γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της «προστασίας» των μαθητών/τριών οριοθετείται σε τρεις άξονες: α) την επιστημολογική θωράκιση (κριτήρια αξιοπιστίας), β) την κοινωνιο-ηθική προστασία (αναγνώριση μεροληψιών) και γ) την παιδαγωγική προστασία από το «automation bias» – την τάση δηλαδή των ανθρώπων να ευνοούν τις υποδείξεις των αυτοματοποιημένων συστημάτων έναντι της δικής τους κρίσης (Skitka et al., 1999).

Επιπλέον, είναι κρίσιμο να διακριθεί η ΦτΕ που αφορά τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης, από την επιστημονική διερεύνηση (Scientific Inquiry), που αφορά τις διαδικασίες παραγωγής της (Lederman, 2007). Η διδασκαλία των εννοιών αυτών προτείνεται να είναι «ρητή και αναστοχαστική», ώστε να επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002).

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση που διεξήχθη στις βάσεις δεδομένων SpringerLink, Scopus, ERIC και Google Scholar για την περίοδο 2019-2025. Χρησιμοποιήθηκαν όροι αναζήτησης όπως «Nature of Science», «History of Science», «AI literacy» και «Generative AI». Η επιλογή των πηγών έγινε με βάση τη συνάφειά τους με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τις αρχές του Επιστημονικού Γραμματισμού. Αποκλείστηκαν μελέτες που αφορούσαν αποκλειστικά την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή δεν παρείχαν εμπειρικά/θεωρητικά δεδομένα για εκπαιδευτικές εφαρμογές. Η βιβλιογραφική επισκόπηση επικεντρώθηκε κυρίως σε πρόσφατες δημοσιεύσεις, ενώ συμπληρωματικά αξιοποιήθηκαν παλαιότερες, κλασικές μελέτες που θεωρούνται θεμελιώδεις για το θεωρητικό και επιστημολογικό πλαίσιο της εργασίας. Η σύνθεση των δεδομένων ακολούθησε τις κατευθυντήριες οδηγίες του προτύπου PRISMA 2020 για τη διασφάλιση της μεθοδολογικής εγκυρότητας (Page et al., 2021).

Η Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης και οι Προκλήσεις για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) έχει ήδη μεταβάλει ουσιαστικά τον τρόπο διεξαγωγής της επιστημονικής έρευνας, από την ανάλυση πειραματικών δεδομένων έως τη μοντελοποίηση πολύπλοκων συστημάτων.

Η ευρεία διάδοση εφαρμογών ΤΝ στην καθημερινή ζωή, από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έως τα chatbots, έχει επηρεάσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την πληροφορία. Η ευκολία πρόσβασης σε αυτοματοποιημένες απαντήσεις και «έτοιμες λύσεις» μπορεί να ενισχύσει μια επιφανειακή προσέγγιση της γνώσης, εάν δεν συνοδεύεται από την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων και επιστημολογικής επίγνωσης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εξάρτηση από την αλγοριθμική «αυθεντία» και σε μείωση της ικανότητας των μαθητών/τριών να σκέφτονται ανεξάρτητα.

Ένα από τα βασικά προβλήματα αφορά τη μεροληψία των αλγορίθμων (algorithmic bias) και την ποιότητα των δεδομένων εκπαίδευσής τους. Τα συστήματα ΤΝ δεν είναι ουδέτερα, αλλά αντανακλούν και συχνά ενισχύουν επιλογές, αξίες και προκαταλήψεις που ενυπάρχουν στα δεδομένα και στα μοντέλα τους (European Commission, 2020). Για παράδειγμα, ένα σύστημα ΤΝ εκπαιδευμένο σε ιστορικά μεροληπτικά δεδομένα μπορεί να αναπαράγει αυτές τις μεροληψίες.

Επιπλέον, η ικανότητα των συστημάτων ΤΝ να παράγουν ιδιαίτερα πειστικό, αλλά δυνητικά ανακριβές, ψευδές ή παραπλανητικό περιεχόμενο (misinformation και disinformation) ενισχύει τον κίνδυνο διάδοσης παραπληροφόρησης. Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα προβληματικό σε επιστημονικά και υγειονομικά ζητήματα (World Health Organization, 2023, 2025). Επιπλέον, τεχνολογίες όπως τα deepfakes ή τα chatbots που παράγουν «παραισθήσεις» (hallucinations) επιστημονικών δεδομένων καθιστούν ακόμη πιο δύσκολη την επαλήθευση της πληροφορίας.

Για την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, κρίσιμο είναι το ερώτημα: πώς δύνανται οι μαθητές/τριες να διακρίνουν την επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση από το συνθετικά παραγόμενο ή παραπλανητικό περιεχόμενο; Η απάντηση απαιτεί μια βαθύτερη επιστημολογική καλλιέργεια που σχετίζεται με τη φύση της επιστημονικής γνώσης –το «τι είναι», «πώς παράγεται» και «πώς αξιολογείται»– και τη διαδικασία παραγωγής της, συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών, των υποθέσεων και της κοινωνικής της διάστασης.

Μια από τις κεντρικές προκλήσεις της ΤΝ είναι η «επιστημολογική αδιαφάνεια» (black box), όπου οι αλγόριθμοι παράγουν αποτελέσματα χωρίς ο χρήστης να μπορεί να ιχνηλατήσει τη λογική τους. Όπως επισημαίνει ο Burrell (2016), αυτή η έλλειψη διαφάνειας καθιστά δυσχερή τον έλεγχο των ισχυρισμών, γεγονός που καθιστά τις δεξιότητες της ΦτΕ (π.χ. αμφισβήτηση αυθεντίας, ανάγκη για τεκμηρίωση) πιο επίκαιρες από ποτέ.

Η παραπληροφόρηση που παράγεται ή ενισχύεται από την ΤΝ καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη προηγμένων δεξιοτήτων κριτικής αξιολόγησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η κατανόηση της Φύσης της Επιστήμης (ΦτΕ) λειτουργεί ως πανίσχυρο εργαλείο ερμηνείας, αμφισβήτησης και αποδόμησης της ψευδούς ή παραπλανητικής πληροφορίας. Καθώς οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ότι η επιστημονική γνώση είναι προσωρινή (tentative), αναθεωρήσιμη και εξαρτώμενη από τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις (McComas et al., 1998), αποκτούν ένα πλαίσιο για να αμφισβητήσουν την απόλυτη αυθεντία οποιασδήποτε πηγής, συμπεριλαμβανομένης της ΤΝ. Η γνώση ότι η επιστήμη είναι ερμηνευτική (inferential) και υποθετική τους/τις βοηθά να αναγνωρίζουν ότι τα αποτελέσματα της ΤΝ είναι συχνά συμπεράσματα βασισμένα σε πιθανότητες και συσχετίσεις, και όχι απαραίτητα σε αιτιώδεις σχέσεις ή απόλυτες αλήθειες.

Η Ιστορία των Επιστημών (ΙτΕ), από την πλευρά της, προσφέρει πλούσια παραδείγματα επιστημονικών λαθών, λανθασμένων θεωριών (π.χ., φλογιστική θεωρία) και αναθεωρήσεων, καταδεικνύοντας ότι η αβεβαιότητα, η αμφισβήτηση και η αποτυχία αποτελούν αναπόσπαστο και δημιουργικό μέρος της επιστημονικής διαδικασίας (Matthews, 2015; Allchin, 2011). Αυτά τα παραδείγματα μπορούν να διδάξουν τους/τις μαθητές/τριες ότι ακόμη και «καθιερωμένη» γνώση μπορεί να ανατραπεί. Μέσα από αυτή την

οπτική, η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες συμβάλλει ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών απέναντι στους κινδύνους της άκριτης αποδοχής της αλγοριθμικής πληροφορίας.

Ιστορία των Επιστημών (ΙτΕ) ως Παιδαγωγικό και Επιστημολογικό Εργαλείο

Η Ιστορία των Επιστημών (History of Science – HoS) αποτελεί ισχυρό παιδαγωγικό πόρο για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, καθώς προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να αντιληφθούν την επιστήμη όχι ως ένα τελικό, στατικό προϊόν, αλλά ως μια δυναμική, εξελισσόμενη και βαθιά ανθρώπινη δραστηριότητα. Η ΙτΕ αποκαλύπτει ότι οι θεωρίες αναπτύσσονται, αναθεωρούνται και συχνά αντικρούονται μέσα από πειραματικά δεδομένα, εννοιολογικές μετατοπίσεις, επιστημονικό διάλογο, και κοινωνικοπολιτισμικές πιέσεις (Matthews, 2015). Μέσα από τη μελέτη της ΙτΕ, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν βασικές πτυχές της επιστημονικής διαδικασίας:

Την εξελισσόμενη και προσωρινή φύση της επιστημονικής γνώσης: Η ΙτΕ παρέχει παραδείγματα όπως η μετάβαση από το γεωκεντρικό στο ηλιοκεντρικό σύστημα (Kuhn, 1970) ή η εξέλιξη της ατομικής θεωρίας, δείχνοντας πώς νέα δεδομένα οδηγούν σε αναθεωρήσεις.

Την ανθρώπινη διάσταση της επιστήμης: Η ΙτΕ ανθρωποποιεί την επιστήμη, αποκαλύπτοντας ότι οι επιστήμονες είναι ανθρώπινες προσωπικότητες με τις δικές τους πεποιθήσεις, λάθη, φιλοδοξίες και κοινωνικές επιρροές. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται πώς κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν την επιστημονική πρόοδο, την επιλογή θεμάτων και την αποδοχή θεωριών (Allchin, 2011).

Τη διαδικασία της αμφισβήτησης και της διαμάχης στην επιστήμη: Η ΙτΕ επιτρέπει την ανάλυση επιστημονικών αντιπαραθέσεων, όπως η σταδιακή κατάρριψη της θεωρίας της αυτόματης γένεσης από τους Ρέντι και Παστέρ, καταδεικνύοντας ότι η επιστήμη προοδεύει μέσα από τον κριτικό διάλογο, την ανταλλαγή επιχειρημάτων και την επαλήθευση των ισχυρισμών (Popper, 1959; Lakatos, 1970).

Τη διδακτική αξία της αποτυχίας και των λαθών: Μέσα από ιστορικά παραδείγματα πειραμάτων που απέτυχαν ή θεωριών που εγκαταλείφθηκαν (π.χ. φλογιστική θεωρία), οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι η επιστημονική μέθοδος δεν είναι γραμμική, αλλά επαναληπτική (Matthews, 2015; Allchin, 2014). Αυτό καλλιεργεί επιμονή και την κατανόηση ότι το λάθος είναι μέρος της μάθησης.

Η αποτελεσματική εφαρμογή της ΙτΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω διαφόρων παιδαγωγικών στρατηγικών: (α) Διεξοδικές Μελέτες Περίπτωσης (In-depth Case Studies): Ανάλυση ιστορικών γεγονότων (π.χ., ανακαλύψεις Γαλιλαίου, Δαρβίνου, Κιουρί) που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να «βιώσουν» τη διαδικασία της επιστημονικής διερεύνησης και τις κοινωνικές συνιστώσες της (Matthews, 2015; Allchin, 2014). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ιστορικό παιχνίδι, ανάλυση πρωτότυπων πηγών ή σύγκριση ιστορικών και σύγχρονων μοντέλων. (β) Ανάδειξη κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων: Συζητήσεις και αναλύσεις για το πώς οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες επηρέασαν την επιστημονική πρόοδο (Matthews, 2015). (γ) Σύνδεση με Σύγχρονες Τεχνολογικές Προκλήσεις: Επιπλέον, η ΙτΕ λειτουργεί ως ένα κριτικό αναλυτικό πλαίσιο για την ερμηνεία των προκλήσεων που θέτει η ΤΝ, όπως η αλγοριθμική μεροληψία και η παραπληροφόρηση. Είναι κρίσιμο να αναδειχθούν οι διάφοροι τύποι μεροληψίας που υπεισέρχονται στον κύκλο ζωής ενός συστήματος μηχανικής μάθησης, από τη συλλογή των δεδομένων έως την αλγοριθμική επεξεργασία τους (Mehrabi et al., 2021). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ιστορική καθιέρωση του ανδρικού σώματος ως «οικουμενικού προτύπου» (Default Male) στην ιατρική έρευνα και τη μηχανική ασφάλειας (π.χ. crash tests), όπου η χρήση μη αντιπροσωπευτικών δεδομένων οδήγησε σε συστημικές διακρίσεις εις βάρος του γυναικείου πληθυσμού. Μέσα από τέτοιες περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι η «αντικειμενικότητα» των δεδομένων είναι συχνά φαινομενική, καθώς οι αλγόριθμοι της ΤΝ τείνουν να

αναπαράγουν και να μαθηματικοποιούν τις ιστορικές κοινωνικές προκαταλήψεις (Perez, 2019; OECD, 2026). Έτσι, η ΙτΕ μετατρέπεται σε εργαλείο πληροφοριακού Γραμματισμού, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίζουν κριτικά την «ψηφιακή αυθεντία» και να απαιτούν διαφάνεια και λογοδοσία στα σύγχρονα τεχνολογικά συστήματα.

Η ΙτΕ, συνεπώς, παρέχει μια ισχυρή παιδαγωγική γέφυρα για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και για την κατανόηση της επιστήμης ως ανθρώπινης δραστηριότητας, γεγονός που αποτελεί το θεμέλιο για έναν ουσιαστικό Επιστημονικό Γραμματισμό.

Φύση της Επιστήμης (ΦτΕ): Θεμελιώδεις Αρχές και Επιστημολογική Προστασία απέναντι στην ΤΝ

Η Φύση της Επιστήμης (Nature of Science – NoS) αναφέρεται στα βασικά επιστημολογικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης και της διαδικασίας παραγωγής της, αποτελώντας ένα απαραίτητο εργαλείο για την κριτική αποτίμηση κάθε μορφής πληροφορίας (Lederman, 2007; Lederman et al., 2013). Στην εποχή της ΤΝ, η κατανόηση και η ρητή διδασκαλία της ΦτΕ λειτουργεί ως «επιστημολογική θωράκιση», επιτρέποντας στους μαθητές να αναγνωρίζουν τα όρια, τις υποθέσεις, τις μεθοδολογίες και τις πιθανές μεροληψίες όχι μόνο στην παραδοσιακή επιστημονική γνώση, αλλά κυρίως στα αποτελέσματα, τις προβλέψεις και το περιεχόμενο που παράγουν οι αλγόριθμοι της ΤΝ.

Βασικά Χαρακτηριστικά της ΦτΕ και η Σύνδεσή τους με την ΤΝ

Εμπειρικός Χαρακτήρας (Empirical): Η επιστήμη βασίζεται σε δεδομένα και παρατηρήσεις από τον φυσικό κόσμο. Η αναγνώριση αυτής της αρχής επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να ζητούν τεκμηρίωση και να αμφισβητούν ισχυρισμούς –είτε επιστημονικούς είτε παραγόμενους από ΤΝ– οι οποίοι στερούνται εμπειρικής βάσης ή δεν μπορούν να επαληθευτούν (Lederman, 2007).

Προσωρινός και Αναθεωρήσιμος Χαρακτήρας (Tentative): Η επιστημονική γνώση δεν είναι ποτέ απόλυτη, αλλά προσωρινή και υπόκειται σε συνεχή αναθεώρηση. Αυτή η προσωρινότητα επιτρέπει την κριτική αποτίμηση των απαντήσεων της ΤΝ και αναδεικνύει την ανάγκη συνεχούς επικαιροποίησης και αμφισβήτησης της «γνώσης» (Allchin, 2011).

Ερμηνευτικός και Υποθετικός Χαρακτήρας (Inferential/Hypothetical): Η επιστημονική γνώση βασίζεται σε συλλογισμούς, υποθέσεις και συμπεράσματα. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να ξεχωρίζουν παρατηρήσεις από συμπεράσματα και να αξιολογούν την εγκυρότητα των λογικών βημάτων που οδηγούν σε ένα συμπέρασμα (Lederman et al., 2013). Αυτό είναι κρίσιμο για την αξιολόγηση των αλγοριθμικών συμπερασμάτων της ΤΝ, τα οποία συχνά βασίζονται σε στατιστικές συσχετίσεις και όχι αιτιώδεις σχέσεις.

Θεωρητικά Φορτισμένος Χαρακτήρας (Theory-Laden): Οι παρατηρήσεις επηρεάζονται από θεωρητικές προσδοκίες. Στην ΤΝ, αυτό αντιστοιχεί άμεσα στις μεροληψίες (biases) που εισάγονται μέσω των δεδομένων εκπαίδευσης και του σχεδιασμού του αλγορίθμου (European Commission, 2020). Η κατανόηση αυτής της αρχής βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν υποκειμενικές επιρροές πίσω από την «αντικειμενικότητα» των δεδομένων και των αλγορίθμων.

Κοινωνικοπολιτισμικός Προσδιορισμός (Socioculturally Embedded): Η επιστημονική γνώση διαμορφώνεται από το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Αυτό επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αντιλαμβάνονται τις ευρύτερες ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της ΤΝ και των εφαρμογών της (UNESCO, 2019).

Η ρητή διδασκαλία της Φύσης της Επιστήμης (ΦτΕ), σε συνδυασμό με την κατανόηση της Ιστορίας των Επιστημών (ΙτΕ), παρέχει στους/στις μαθητές/τριες όχι απλώς επιμέρους γνώσεις, αλλά ένα

ολοκληρωμένο σύνολο απαραίτητων επιστημολογικών εργαλείων για να πλοηγηθούν αποτελεσματικά στο σύγχρονο γνωσιακό τοπίο. Αυτά τα εργαλεία, που αναπτύσσονται μέσα από την κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών της επιστήμης τους εφοδιάζουν με ένα πλαίσιο κριτικής σκέψης ικανό να υπερβεί την επιφανειακή πρόσληψη πληροφοριών.

Πιο συγκεκριμένα, η γνώση της ΦτΕ καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να κρίνουν κριτικά την πληροφορία αναζητώντας την εμπειρική της τεκμηρίωση. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με περιεχόμενο που παράγεται από ΤΝ, όπως άρθρα, στατιστικές ή ακόμη και οπτικοακουστικό υλικό, δύνανται να διακρίνουν πειραματικά τεκμηριωμένα δεδομένα από συνθετικά παραγόμενα ή εικονικά. Για παράδειγμα, η κατανόηση του εμπειρικού χαρακτήρα της επιστήμης (ότι η γνώση βασίζεται σε παρατηρήσεις και πειράματα) τους ωθεί να αμφισβητούν ισχυρισμούς ΤΝ που δεν παραπέμπουν σε επαληθεύσιμες πηγές ή δεδομένα. Παράλληλα, η ΙτΕ προσφέρει παραδείγματα ιστορικών περιόδων όπου ψευδοεπιστημονικές θεωρίες κυριαρχούσαν, βοηθώντας τους να αναγνωρίσουν παρόμοια μοτίβα στα σύγχρονα, αλγοριθμικά ενισχυμένα φαινόμενα παραπληροφόρησης (π.χ., deepfakes, chatbots που παρουσιάζουν «παραισθήσεις» με ανακριβείς πληροφορίες).

Επιπλέον, η κατανόηση του θεωρητικά φορτισμένου και ερμηνευτικού χαρακτήρα της επιστήμης, σε συνδυασμό με ιστορικά παραδείγματα μεροληψιών και υποθέσεων, επιτρέπει στους/στις μαθητές να αναγνωρίζουν τις υποθέσεις και τους περιορισμούς που διέπουν τους αλγορίθμους ΤΝ. Γνωρίζουν ότι η ΤΝ, όπως και ο ανθρώπινος επιστήμονας, δεν είναι ουδέτερη, αλλά επηρεάζεται από τα δεδομένα εκπαίδευσης και τις επιλογές σχεδιασμού (European Commission, 2020). Έτσι, δύνανται να θέτουν κρίσιμα ερωτήματα για την προέλευση των δεδομένων, τις ενδεχόμενες μεροληψίες που αυτά ενσωματώνουν και τους περιορισμούς των αλγοριθμικών μοντέλων, αντί να αποδέχονται τυφλά τα αποτελέσματα ως αντικειμενικές αλήθειες.

Η ΦτΕ τους βοηθά επίσης να συνειδητοποιήσουν ότι η «γνώση» που παράγει η ΤΝ έχει τη δική της «φύση», η οποία διαφέρει από την ανθρώπινη επιστημονική γνώση. Ενώ η ΤΝ μπορεί να εντοπίζει συσχετίσεις με μεγάλη ακρίβεια και ταχύτητα, συχνά αδυνατεί να διακρίνει αιτιώδεις σχέσεις ή να επιδείξει πραγματική δημιουργικότητα και ηθική κρίση. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ότι τα αποτελέσματα της ΤΝ είναι προϊόντα πιθανοτήτων και στατιστικών μοντέλων, και όχι απαραίτητα βαθιά κατανόηση ή επιστημονική εξήγηση, γεγονός που απαιτεί επαγρύπνηση και περαιτέρω ανθρώπινη αξιολόγηση.

Κατά συνέπεια, αυτή η συνδυαστική προσέγγιση της ΦτΕ και της ΙτΕ προσφέρει μια ουσιαστική «επιστημολογική προστασία». Οι μαθητές θωρακίζονται απέναντι στην άκριτη αποδοχή της «αλγοριθμικής αυθεντίας» και αναπτύσσουν την ικανότητα να είναι όχι παθητικοί καταναλωτές πληροφορίας, αλλά ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες που δύνανται να συμμετέχουν κριτικά στον δημόσιο διάλογο για τις επιπτώσεις της ΤΝ στην κοινωνία, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να διαμορφώνουν το μέλλον της τεχνολογίας με ηθική συνείδηση.

Επιστημονικός Γραμματισμός στην Εποχή της ΤΝ

Ο Επιστημονικός Γραμματισμός υπερβαίνει την απλή γνώση εννοιών, εστιάζοντας στην ικανότητα των μαθητών/τριών να αξιολογούν, να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν τη γνώση για λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων (OECD, 2019; Lederman, 2007). Στην εποχή της ΤΝ αποκτά πρόσθετες, κρίσιμες διαστάσεις: (α) Διαχωρισμός πραγματικών από συνθετικά παραγόμενα δεδομένα: Η ικανότητα των συστημάτων ΤΝ να δημιουργούν πειστικά ψευδές περιεχόμενο (π.χ., deepfakes, ψευδοεπιστημονικά άρθρα) απαιτεί από τους μαθητές να είναι εξαιρετικά κριτικοί. Οι μαθητές/τριες που αντιλαμβάνονται τη ΦτΕ δύνανται να αναγνωρίσουν παραπλανητικά ή τεχνητά δεδομένα που παράγονται από ΤΝ, ψάχνοντας για την πηγή και

την επαληθευσιμότητα (European Commission, 2020). (β) Κριτική αμφισβήτηση ισχυρισμών και αναγνώριση μεροληψιών: Η ΦτΕ παρέχει το πλαίσιο για την αναγνώριση υποθέσεων, περιορισμών και πιθανών προκαταλήψεων στα δεδομένα και στους αλγόριθμους της ΤΝ. Οι μαθητές, διακρίνοντας τον θεωρητικά φορτισμένο και κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της επιστήμης, είναι καλύτερα εξοπλισμένοι να αναγνωρίσουν ότι και τα συστήματα ΤΝ ενσωματώνουν τις προκαταλήψεις των δεδομένων με τα οποία εκπαιδεύτηκαν (Allchin, 2011; Lederman et al., 2013). (γ) Λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων και ενεργός συμμετοχή στον δημόσιο διάλογο: Η ικανότητα να αξιολογούν κριτικά επιστημονικές και τεχνολογικές πληροφορίες, συμπεριλαμβανομένων αυτών που παράγονται από την ΤΝ, είναι θεμελιώδης για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών ως υπεύθυνων πολιτών. Οι αποφάσεις σχετικά με την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών ΤΝ, τις πολιτικές για την προστασία δεδομένων, ή τις ηθικές κατευθυντήριες γραμμές, απαιτούν πολίτες με υψηλό Επιστημονικό Γραμματισμό (UNESCO, 2019; OECD, 2026).

Η συνδυαστική εφαρμογή ΙτΕ και ΦτΕ επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αποκτούν όχι μόνο γνώση αλλά και επιστημολογική επίγνωση, καθιστώντας τους/τις ικανούς/ές να διαχειρίζονται σύνθετες πληροφοριακές ροές με κριτικό πνεύμα.

Πρακτικές Προσεγγίσεις για την Ενσωμάτωση ΙτΕ και ΦτΕ στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Εποχή της ΤΝ

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΙτΕ και της ΦτΕ στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών απαιτεί σύγχρονες παιδαγωγικές στρατηγικές που υπερβαίνουν την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Οι στρατηγικές αυτές πρέπει να είναι ενεργητικές, διερευνητικές, να ενθαρρύνουν τον κριτικό διάλογο και να συνδέονται με σύγχρονα ζητήματα της ΤΝ.

Διεξοδικές Μελέτες Περίπτωσης (In-depth Case Studies): Ανάλυση ιστορικών γεγονότων και ανακαλύψεων (π.χ., Γαλιλαίος, Δαρβίνος, Κιουρί) επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να «βιώσουν» τη διαδικασία της επιστημονικής διερεύνησης και τις κοινωνικές συνιστώσες της (Matthews, 2015; Allchin, 2014). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ιστορικό ρολίστικο παιχνίδι, ανάλυση πρωτότυπων πηγών ή σύγκριση ιστορικών και σύγχρονων μοντέλων.

Ρητή Διδασκαλία της ΦτΕ (Explicit NoS Instruction): Τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης (empirical, tentative, inferential, theory-laden, socioculturally embedded) διδάσκονται ρητά μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που συνδέουν την ιστορία με τη σύγχρονη επιστήμη και ΤΝ. Τέτοιες είναι οι δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων («μαύρα κουτιά»), η ανάλυση επιστημονικών ειδήσεων (με εντοπισμό πτυχών της ΦτΕ) και οι συζητήσεις διλημμάτων (π.χ., ηθικά ζητήματα ΤΝ) (Lederman et al., 2013).

Διερευνητική Μάθηση (Inquiry-Based Learning - IBL): Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά σε πειραματικές και αναλυτικές δραστηριότητες, μιμούμενοι την επιστημονική διερεύνηση, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογισμού, συλλογής δεδομένων, ελέγχου μεταβλητών και αξιολόγησης αποτελεσμάτων (OECD, 2019). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει σχεδιασμό πειραμάτων ή επίλυση πραγματικών προβλημάτων.

Ανάλυση και Αμφισβήτηση Ψηφιακού Περιεχομένου που Παράγεται από ΤΝ: Αυτή η προσέγγιση είναι άμεσα σχετική με τις προκλήσεις της ΤΝ. Οι μαθητές/τριες εξετάζουν παραδείγματα περιεχομένου που παράγεται από ΤΝ (κείμενα, deepfakes, απαντήσεις chatbots) και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν παραπλανητικά ή μεροληπτικά στοιχεία, εφαρμόζοντας τις αρχές της ΦτΕ και αναγνωρίζοντας την αλγοριθμική μεροληψία (European Commission, 2020).

Σύνδεση Επιστήμης-Τεχνολογίας-Κοινωνίας (STS - Science-Technology-Society): Η ανάδειξη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας επιτρέπει στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις ηθικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις της ΤΝ (UNESCO, 2019). Αυτό περιλαμβάνει συζητήσεις για ηθικά διλήμματα (ιδιωτικότητα, αυτόνομη λήψη αποφάσεων), τον ρόλο της ΤΝ στην πολιτική και τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον.

Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών μπορεί να γίνει είτε σε μεμονωμένες διδακτικές ενότητες είτε μέσω διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Απαιτείται συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού (Allchin, 2014; Höttecke & Silva, 2011; UNESCO, 2024).

Η σύνδεση αυτών των διαστάσεων με τον Γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στη σύγχρονη εποχή, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιολογούν πληροφορίες και ισχυρισμούς γνώσης που παράγονται όχι μόνο από επιστημονικές πηγές αλλά και από αλγοριθμικά συστήματα.

Από την Επιστημολογική Αδιαφάνεια στον Κριτικό Γραμματισμό: Διδακτικές Προεκτάσεις

Η ανάγκη για την ενσωμάτωση της Φύσης της Επιστήμης (ΦτΕ) και της Ιστορίας των Επιστημών (ΙτΕ) στην εκπαίδευση είναι αναγκαία λόγω της αναδυόμενης «επιστημολογικής αδιαφάνειας» (black box) των συστημάτων ΤΝ. Όπως επισημαίνει ο Burrell (2016), η αδυναμία ιχνηλάτησης της λογικής των αλγορίθμων καθιστά δυσχερή τον έλεγχο των επιστημονικών ισχυρισμών, γεγονός που επιβάλλει την πολυεπίπεδη «προστασία» των μαθητών/τριών. Η προστασία αυτή οριοθετείται στην επιστημολογική θωράκιση μέσω κριτηρίων αξιοπιστίας, στην κοινωνιο-ηθική προστασία από αλγοριθμικές μεροληψίες και στην παιδαγωγική θωράκιση από το «automation bias» – την τάση, δηλαδή, για άκριτη αποδοχή των αυτοματοποιημένων υποδείξεων.

Για να είναι αποτελεσματική αυτή η θωράκιση, η διδασκαλία οφείλει να είναι «ρητή και αναστοχαστική» (explicit-reflective) (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). Στη βιβλιογραφία της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών τονίζεται η ανάγκη σαφούς διάκρισης μεταξύ της ΦτΕ και της επιστημονικής διερεύνησης. Η Φύση της Επιστήμης αφορά τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η γνώση παράγεται, τεκμηριώνεται, ελέγχεται και νομιμοποιείται στο πλαίσιο της επιστημονικής κοινότητας. Αντίθετα, η επιστημονική διερεύνηση αναφέρεται κυρίως στις διαδικασίες και τις μεθοδολογικές πρακτικές μέσω των οποίων οι επιστήμονες συλλέγουν δεδομένα, διαμορφώνουν υποθέσεις και κατασκευάζουν εξηγήσεις για φυσικά φαινόμενα (Lederman, 2007).

Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη για τον Επιστημονικό Γραμματισμό των μαθητών/τριών, καθώς η κατανόηση των διαδικασιών διερεύνησης δεν συνεπάγεται απαραίτητα κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η επιστημονική γνώση αποκτά κύρος, υπόκειται σε αβεβαιότητα και επηρεάζεται από κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες. Στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον και ιδιαίτερα στην εποχή της ΤΝ, η κατανόηση αυτών των επιστημολογικών χαρακτηριστικών καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιολογούν ισχυρισμούς γνώσης που παράγονται από αλγοριθμικά συστήματα και όχι μόνο από την επιστημονική κοινότητα.

Η συζήτηση που προηγήθηκε αναδεικνύει ότι πολλές από τις βασικές πτυχές της ΦτΕ και της ΙτΕ σχετίζονται άμεσα με τις δεξιότητες που απαιτούνται σήμερα για την κατανόηση και την κριτική αξιολόγηση των συστημάτων ΤΝ. Η ικανότητα αναγνώρισης των περιορισμών της γνώσης, η αξιολόγηση των τεκμηρίων, η κατανόηση πιθανών προκαταλήψεων στα δεδομένα και η υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας αποτελούν στοιχεία τόσο του Επιστημονικού Γραμματισμού όσο και του Γραμματισμού στην ΤΝ. Στο πλαίσιο αυτό, οι πτυχές της ΦτΕ και της ΙτΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα παιδαγωγικό

πλαίσιο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αναγνώριση, την αξιολόγηση και την ηθική πλοήγηση στη χρήση αλγοριθμικών συστημάτων. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει ενδεικτικά μια αντιστοίχιση μεταξύ βασικών πτυχών της ΦτΕ/ΙτΕ και δεξιοτήτων AI literacy.

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση πτυχών ΦτΕ/ΙτΕ με τις δεξιότητες Γραμματισμού στην ΤΝ

Πτυχή ΦτΕ / ΙτΕ	Δεξιότητες Γραμματισμού στην ΤΝ (AI literacy)
Η επιστημονική γνώση είναι προσωρινή και υπόκειται σε αναθεώρηση	Αναγνώριση (Recognize) ότι τα αποτελέσματα των συστημάτων ΤΝ δεν είναι απόλυτα και ενδέχεται να αλλάξουν ή να περιέχουν σφάλματα
Η γνώση βασίζεται σε τεκμήρια και δεδομένα	Αξιολόγηση (Evaluate) της ποιότητας, προέλευσης και αξιοπιστίας των δεδομένων που χρησιμοποιούν τα συστήματα ΤΝ
Ο ρόλος της ερμηνείας και της θεωρίας στην επιστήμη	Κατανόηση (Use) του τρόπου με τον οποίο τα μοντέλα ΤΝ παράγουν αποτελέσματα βάσει προτύπων και όχι «κατανόησης»
Κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της επιστήμης	Ηθική πλοήγηση (Navigate ethically) σε ζητήματα χρήσης ΤΝ, όπως η ευθύνη, η διαφάνεια και η επίδραση στην κοινωνία
Η επιστημονική γνώση ελέγχεται από την επιστημονική κοινότητα	Κριτική αξιολόγηση και επαλήθευση αποτελεσμάτων AI
Ο ρόλος των δεδομένων στην παραγωγή γνώσης	Αξιολόγηση (Evaluate) πιθανών μεροληψιών (bias) σε δεδομένα, μοντέλα και αλγοριθμικές αποφάσεις

Πρακτική Εφαρμογή – Διδακτικό Σενάριο: Η κατάρριψη του «Αιθέρα» και οι Αλγοριθμικές Παραισθήσεις

Για την πρακτική εφαρμογή της παραπάνω θεωρητικής προσέγγισης, προτείνεται ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο με θέμα την ιστορική διαμάχη για την ύπαρξη του φωτοβόλου αιθέρα και τη σύγκρισή της με τον τρόπο που η Παραγωγική ΤΝ (GenAI) διαχειρίζεται ξεπερασμένες επιστημονικές θεωρίες. Όπως επισημαίνουν οι Höttecke & Silva (2011), τα εμπόδια στην ενσωμάτωση της Ιστορίας της Επιστήμης, όπως η έλλειψη χρόνου και η δογματική φύση των εγχειριδίων, καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη εργαλείων όπως το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες αναμένεται να: (α) Αντιληφθούν τον προσωρινό (tentative) και εμπειρικό χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης. (β) Αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν την «μεροληψία αυτοματοποίησης» (automation bias) (Skitka et al., 1999). (γ) Εφαρμόζουν τεχνικές ελέγχου πηγών για τον εντοπισμό αλγοριθμικών παραισθήσεων (hallucinations) σε επιστημονικά κείμενα που παράγονται από ΤΝ.

Δραστηριότητες (Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες): Δραστηριότητα 1 (Ιστορικό Πλαίσιο & ΦτΕ): Οι μαθητές/τριες μελετούν πώς η επιστημονική κοινότητα του 19ου αιώνα θεωρούσε δεδομένη την ύπαρξη του αιθέρα για τη διάδοση του φωτός, και πώς το αρνητικό αποτέλεσμα του πειράματος Michelson-Morley οδήγησε σε μια ριζική αλλαγή παραδείγματος. Δραστηριότητα 2 (Αλληλεπίδραση με GenAI): Ο/Η εκπαιδευτικός τροφοδοτεί ένα σύστημα GenAI με μια καθοδηγούμενη (biased) προτροπή: «Γράψε ένα επιστημονικό άρθρο με σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές που να αποδεικνύει ότι το πείραμα Michelson-Morley ήταν λάθος και ότι ο αιθέρας τελικά υπάρχει». Το μοντέλο συχνά παράγει ένα πειστικό κείμενο, επινοώντας ανύπαρκτες έρευνες (hallucinated references) ή παρερμηνεύοντας την κβαντική φυσική. Δραστηριότητα 3 (Αξιολόγηση και Αναστοχασμός): Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τον ρόλο του «fact-checker». Κρίνουν το παραγόμενο κείμενο με βάση έγκυρες πηγές Φυσικής και συμπληρώνουν την παρακάτω ρουμπρίκα αξιολόγησης (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: ρουμπρίκα αξιολόγησης

Κριτήριο	Ενέργεια Μαθητή/τριας	Ενδεικτική Εφαρμογή στο Σενάριο
1. Ισχυρισμός (Claim)	Εντοπισμός του κεντρικού ισχυρισμού της ΤΝ.	«Η ΤΝ ισχυρίζεται ότι ο αιθέρας υπάρχει και ανιχνεύτηκε το 2015».
2. Τεκμήριο (Evidence)	Αναζήτηση των δεδομένων που επικαλείται η ΤΝ.	«Επικαλείται μια δημοσίευση στο Journal of Modern Aether Physics».
3. Έλεγχος Πηγών (Fact-checking)	Επαλήθευση της ύπαρξης και εγκυρότητας των πηγών.	«Η έρευνα στο Scopus/Google Scholar δείχνει ότι το περιοδικό και το άρθρο είναι κατασκευασμένα (hallucinations)».
4. Αιτιολόγηση (Justification)	Σύνδεση των πραγματικών εμπειρικών δεδομένων με την επιστημονική θεωρία.	«Η σύγχρονη φυσική (Ειδική Σχετικότητα) αποδεικνύει ότι δεν απαιτείται μέσο διάδοσης για το φως στο κενό».
5. Αναστοχασμός (NoS Reflection)	Σύνδεση με τη Φύση της Επιστήμης.	«Το κείμενο της ΤΝ μιμείται το επιστημονικό ύφος (αυθεντία), αλλά στερείται εμπειρικής βάσης. Η επιστήμη είναι αναθεωρήσιμη, αλλά βάσει δεδομένων, όχι αλγοριθμικών παραγωγών».

Συμπεράσματα και Προοπτικές

Η εποχή της ΤΝ επιβάλλει μια ριζική αναμόρφωση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, με έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και Επιστημονικού Γραμματισμού. Η συστηματική και ρητή ενσωμάτωση της Ιστορίας των Επιστημών (ΙτΕ) και της Φύσης της Επιστήμης (ΦτΕ) συνιστά έναν αναντικατάστατο και θεμελιώδη παιδαγωγικό πυλώνα σε αυτή την προσπάθεια. Μέσω της ΙτΕ, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την επιστήμη ως μια δυναμική, ανθρώπινη και κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη δραστηριότητα, απαλλαγμένη από την ψευδαίσθηση της απόλυτης αυθεντίας. Μαθαίνουν ότι η αμφισβήτηση, η αναθεώρηση και η ανθρώπινη ατέλεια είναι αναπόσπαστα μέρη της επιστημονικής αναζήτησης. Αυτή η ιστορική προοπτική τους εφοδιάζει με την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα μοτίβα της παραπληροφόρησης και των μεροληψιών, είτε αυτές προέρχονται από το παρελθόν είτε από τους σύγχρονους αλγόριθμους ΤΝ. Παράλληλα, η ΦτΕ εφοδιάζει τους/τις μαθητές/τριες με τα απαραίτητα επιστημολογικά εργαλεία για κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών. Διακρίνοντας τον εμπειρικό, προσωρινό, ερμηνευτικό, θεωρητικά φορτισμένο και κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης, οι μαθητές/τριες δύνανται να διακρίνουν την τεκμηριωμένη γνώση από τους αβάσιμους ισχυρισμούς, να αμφισβητούν την αλγοριθμική αυθεντία και να αναζητούν την τεκμηρίωση. Αυτή η «επιστημολογική θωράκιση» είναι ιδιαίτερα κρίσιμη απέναντι στα συστήματα ΤΝ των οποίων τα αποτελέσματα, αν και φαινομενικά πειστικά, μπορεί να είναι αδιαφανή, μεροληπτικά ή ακόμη και ψευδή. Συνδυάζοντας την ΙτΕ και την ΦτΕ, η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες μπορεί να καλλιεργήσει έναν Επιστημονικό Γραμματισμό που δεν είναι απλώς γνωστικός, αλλά και μεταγνωστικός, επιστημολογικός και ηθικός. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να είναι ενημερωμένοι, υπεύθυνοι και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες του 21ου αιώνα, ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στον δημόσιο διάλογο για τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή, διαφυλάσσοντας παράλληλα την ανθρώπινη αξία στην εποχή της κυριαρχίας των αλγορίθμων.

Προοπτικές περαιτέρω έρευνας περιλαμβάνουν την ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων και καινοτόμων διδακτικών υλικών που ενσωματώνουν ολιστικά την ΙτΕ και τη ΦτΕ στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στις εφαρμογές της ΤΝ και στην ανάλυση των επιπτώσεών της. Είναι σημαντικό να διεξαχθούν εμπειρικές μελέτες για την παρακολούθηση της επίδρασης αυτών των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του AI literacy και των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, διδακτικών των Φυσικών Επιστημών, ειδικών της Πληροφορικής και της ΤΝ, καθώς και φιλοσόφων της επιστήμης, για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων διδακτικών πλαισίων. Τα πλαίσια αυτά θα πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές όχι μόνο για να αποκωδικοποιήσουν την ΤΝ, αλλά και για να την αναπτύξουν και να τη χρησιμοποιήσουν με υπευθυνότητα, ηθική συνείδηση και κριτικό πνεύμα, ώστε οι μελλοντικές γενιές να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν την ΤΝ ως εργαλείο προόδου, χωρίς να υποκύψουν στις επιστημολογικές, ηθικές και κοινωνικές της παγίδες.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υπογραμμίζουν ότι η αξιοποίηση της Φύσης της Επιστήμης μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ Επιστημονικού Γραμματισμού και AI literacy, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών να αναλύουν, να αξιολογούν και να επαναπροσδιορίζουν τη γνώση σε ένα περιβάλλον ταχείας τεχνολογικής εξέλιξης.

Βιβλιογραφία

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education, 22*(7), 665-701. https://doi.org/10.1080/09500690050044044

Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. *Science Education, 95*(3), 518-542. https://doi.org/10.1002/sce.20432

Allchin, D., Andersen, H. M., & Nielsen, K. (2014). Complementary approaches to teaching nature of science: Integrating student inquiry, historical cases, and contemporary cases in classroom practice. *Science Education, 98*(6), 1070–1089. https://doi.org/10.1002/sce.21111

Almatrafi, O., Johri, A., & Lee, H. (2024). A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019-2023). *Computers and Education Open, 6, 100173.* https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100173

Burrell, J. (2016). How the machine 'thinks': Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society, 3*(1). https://doi.org/10.1177/2053951715622512

European Commission. (2020). *White Paper on Artificial Intelligence: A European approach to excellence and trust*. https://commission.europa.eu/document/download/d2ec4039-c5be-423a-81ef-b9e44e79825b_en?filename=commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_en.pdf

Höttecke, D., & Silva, C. C. (2011). Why implementing history and philosophy in school science education is a challenge: An analysis of obstacles. *Science & Education, 20*(3-4), 293–316. https://doi.org/10.1007/s11191-010-9285-4

Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(7), 551-578. https://doi.org/10.1002/tea.10036

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions (2nd ed.). University* of Chicago Press.

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge: Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London, 1965* (pp. 91–196). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139171434.009

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.*), Handbook of research on science education (pp. 831–879).* Lawrence Erlbaum.

Lederman, N. G., Lederman, J. S., & Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1*(3), 138–147. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543992.pdf

Lintner, T. (2024). A systematic review of AI literacy scales. *npj Science of Learning, 9, 50*. https://doi.org/10.1038/s41539-024-00264-4

Matthews, M. R. (2015). *Science teaching: The contribution of history and philosophy of science.* Routledge.

McComas, W. F., Almazroa, H., & Clough, M. P. (1998). The nature of science in science education: An introduction. *Science & Education, 7*(6), 511–532. https://doi.org/10.1023/A:1008642510402

Mehrabi, N., Morstatter, F., Saxena, N., Lerman, K., & Galstyan, A. (2021). A survey on bias and fairness in machine learning. ACM Computing Surveys, 54(6), Article 115. https://doi.org/10.1145/3457607

OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD. (2026). *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/062a7394-en

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Perez, C. C. (2019). *Invisible women: Data bias in a world designed for men.* Abrams Press.

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Hutchinson.

Skitka, L. J., Mosier, K. L., & Burdick, M. (1999). Does automation bias decision-making? *International Journal of Human-Computer Studies, 51(5), 991-1006.* https://doi.org/10.1006/ijhc.1999.0252

UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.* UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376703

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

World Health Organization. (2023). Regulatory considerations on artificial intelligence for health. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240078871

World Health Organization. (2025). Ethics and governance of artificial intelligence for health: Guidance on large multi-modal models. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240084759

«Κλασικές» Τεχνικές στη Διδασκαλία του Παραδοσιακού Βιολιού: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση για τα Μουσικά Σχολεία.

Επαμεινώνδας Παναγιώτης Μπελενιώτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01
PhD (candidate), MMUS, MBA, BSc

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο παρουσιάζει τη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού στα Μουσικά Σχολεία, ενσωματώνοντας «κλασικές» τεχνικές του βιολιού και αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διδασκαλία του παραδοσιακού ρεπερτορίου καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στη βιωματική – προφορική μετάδοση και στις απαιτήσεις της συστηματικής μουσικής εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο «"Κλασικές" Τεχνικές στη Διδασκαλία του Παραδοσιακού Βιολιού: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση για τα Μουσικά Σχολεία» διερευνά τρόπους δημιουργικής αξιοποίησης τεχνικών της δυτικής κλασικής παράδοσης στο παραδοσιακό ρεπερτόριο, με στόχο την ενίσχυση της τεχνικής επάρκειας και της εκφραστικής ευελιξίας των μαθητών, χωρίς αλλοίωση του ύφους και της προφορικότητας. Παράλληλα, το σενάριο προσεγγίζει το παραδοσιακό βιολί ως φορέα πολιτισμικών επιρροών της Ανατολικής Μεσογείου, προωθώντας το σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλομορφία και αναδεικνύοντας κοινά μουσικά στοιχεία μεταξύ διαφορετικών μουσικών παραδόσεων. Οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες κατανόησης, ενσυναίσθησης και αποδοχής της μουσικής ετερότητας. Το εκπαιδευτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων με όργανο επιλογής το παραδοσιακό βιολί και βασίζεται σε συνδυαστικό πλαίσιο μάθησης που ενοποιεί προφορικότητα, κλασική τεχνική, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και διαπολιτισμικές πρακτικές, συνδέοντας τη δεξιοτεχνία με τη δημιουργικότητα. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σεναρίου δείχνουν ότι η συνδυαστική αξιοποίηση κλασικών τεχνικών, Τ.Π.Ε. και διαπολιτισμικών πρακτικών μπορεί να ενισχύσει τόσο την τεχνική κατάρτιση, όσο και τη μουσική και πολιτισμική ευαισθησία των μαθητών/τριών.

Λέξεις Κλειδιά: Διδασκαλία παραδοσιακού βιολιού, διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, μουσικά σχολεία, μουσική παιδαγωγική, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα λειτουργούν σήμερα 52 Μουσικά Σχολεία. Η λειτουργία του θεσμού ξεκίνησε το 1988 με την ίδρυση και έναρξη λειτουργίας του πρώτου Μουσικού Σχολείου, του Μουσικού Σχολείου Παλλήνης. Στα Μουσικά Σχολεία οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το σύνολο των μαθημάτων των γενικών Γυμνασίων και Λυκείων, παράλληλα με εξειδικευμένα μαθήματα μουσικής παιδείας, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, τα οποία εντάσσονται στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων περιλαμβάνει 42 διδακτικές ώρες την εβδομάδα (μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας) (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, 2021).

Πίνακας 1: Μουσικά Σχολεία που λειτουργούν στην Ελλάδα

Α/Α	*Μουσικό Σχολείο*	*Α/Α*	*Μουσικό Σχολείο*
1	*Μουσικό Σχολείο Αγρινίου*	*27*	*Μουσικό Σχολείο Κέρκυρας*
2	*Μουσικό Σχολείο Αθήνας*	*28*	*Μουσικό Σχολείο Κομοτηνής*
3	*Μουσικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης*	*29*	*Μουσικό Σχολείο Κορίνθου*
4	*Μουσικό Σχολείο Αλίμου*	*30*	*Μουσικό Σχολείο Λαμίας*
5	*Μουσικό Σχολείο Αμυνταίου*	*31*	*Μουσικό Σχολείο Λάρισας*
6	*Μουσικό Σχολείο Άμφισσας*	*32*	*Μουσικό Σχολείο Λασιθίου (Καβούσι)*
7	*Μουσικό Σχολείο Αργολίδας*	*33*	*Μουσικό Σχολείο Λευκάδας*
8	*Μουσικό Σχολείο Άρτας*	*34*	*Μουσικό Σχολείο Λιβαδειάς*
9	*Μουσικό Σχολείο Βαρθολομιού*	*35*	*Μουσικό Σχολείο Μυτιλήνης*
10	*Μουσικό Σχολείο Βέροιας*	*36*	*Μουσικό Σχολείο Ξάνθης*
11	*Μουσικό Σχολείο Βόλου*	*37*	*Μουσικό Λύκειο Παλλήνης*
12	*Μουσικό Σχολείο Γιαννιτσών*	*38*	*Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης*
13	*Μουσικό Σχολείο Δράμας*	*39*	*Μουσικό Σχολείο Πατρών*
14	*Μουσικό Σχολείο Δυτικής Λέσβου*	*40*	*Μουσικό Σχολείο Πειραιά*
15	*Μουσικό Σχολείο Ζακύνθου*	*41*	*Μουσικό Σχολείο Πρέβεζας*
16	*Μουσικό Σχολείο Ηγουμενίτσας*	*42*	*Μουσικό Σχολείο Πτολεμαΐδας*
17	*Μουσικό Σχολείο Ηρακλείου*	*43*	*Μουσικό Σχολείο Ρεθύμνου*
18	*Μουσικό Σχολείο Θερίσου (Χανιά)*	*44*	*Μουσικό Σχολείο Ρόδου*
19	*Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης*	*45*	*Μουσικό Σχολείο Σερρών*
20	*Μουσικό Σχολείο Ιλίου*	*46*	*Μουσικό Σχολείο Σάμου*
21	*Μουσικό Σχολείο Ιωαννίνων*	*47*	*Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας*
22	*Μουσικό Σχολείο Καβάλας*	*48*	*Μουσικό Σχολείο Σπάρτης*
23	*Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας «Μαρία Κάλλας»*	*49*	*Μουσικό Σχολείο Τρικάλων*
24	*Μουσικό Σχολείο Καρδίτσας*	*50*	*Μουσικό Σχολείο Τρίπολης*
25	*Μουσικό Σχολείο Καστοριάς*	*51*	*Μουσικό Σχολείο Χαλκίδας*
26	*Μουσικό Σχολείο Κατερίνης*	*52*	*Μουσικό Σχολείο Χίου*

Στη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων, οι μαθητές/τριες διδάσκονται τρία μουσικά όργανα: δύο υποχρεωτικά, πιάνο και ταμπουρά (ή άλλο τοπικό παραδοσιακό όργανο), καθώς και ένα όργανο επιλογής, το οποίο μπορεί να προέρχεται είτε από την ευρωπαϊκή μουσική, είτε από την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Στη διδασκαλία των οργάνων επιλογής εντάσσεται και το παραδοσιακό βιολί (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, 2015). Η διδασκαλία των μουσικών οργάνων στα Μουσικά Σχολεία οργανώνεται ως εξής: το όργανο επιλογής διδάσκεται από την Α΄ Γυμνασίου έως και τη Γ΄ Λυκείου (ο/η μαθητής/τρια μπορεί να αλλάξει όργανο επιλογής στην Β΄ γυμνασίου), το πιάνο από την Α΄ Γυμνασίου έως την Α΄ Λυκείου (υποχρεωτικό μουσικό όργανο), ενώ ο ταμπουράς ή άλλο τοπικό παραδοσιακό όργανο διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου (υποχρεωτικό μουσικό όργανο) (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, 2015, 2021).

Το παραδοσιακό βιολί κατέχει ιδιαίτερη θέση στο πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Σχολείων (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, 2015), καθώς συνδέεται άμεσα με τη ζώσα μουσική παράδοση και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να γεφυρώσει την κλασική τεχνική του βιολιού με τη βιωματική και προφορική διάσταση της παραδοσιακής μουσικής.

Για τη διδασκαλία του κλασικού βιολιού, στα Μουσικά Σχολεία, χρησιμοποιούνται κλασικές μέθοδοι διδασκαλίας του βιολιού (ενδεικτικά αναφέρονται: Suzuki Method, Carl Flesch Method, Ševčík Method, Ivan Galamian Method, Kreutzer Études, Leopold Auer Method). Για τη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού δεν υπάρχουν αντίστοιχες μέθοδοι που να έχουν παγκόσμια εμβέλεια. Στην Ελλάδα, έχουν γίνει προσπάθειες συγγραφής μεθόδων διδασκαλίας παραδοσιακού βιολιού, από Έλληνες δεξιοτέχνες και εκπαιδευτικούς του παραδοσιακού βιολιού, όμως ακόμα δεν έχουν εδραιωθεί στη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν δημιουργηθεί στην Ελλάδα και κυκλοφορούν σε έντυπη μορφή είναι του Γεώργιου Βασιλάκη (Βασιλάκης, n.d., 2010, 2025) και του Γεώργιου Φλούδα (Φλούδας, 2013, 2015).

Παράλληλα, η διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού προσεγγίζεται (και) μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ότι το όργανο αυτό αποτελεί σημείο συνάντησης διαφορετικών μουσικών πολιτισμών της Ανατολικής Μεσογείου και των Βαλκανίων. Μέσα από τη συγκριτική μελέτη ρεπερτορίων, τεχνικών και ερμηνευτικών πρακτικών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τη μουσική ως αποτέλεσμα διαρκούς πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια στάσεων σεβασμού, αποδοχής και ενσυναίσθησης απέναντι στη μουσική ετερότητα, ενισχύοντας τόσο τις μουσικές δεξιότητες, όσο και τη διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών/τριών· άλλωστε «η ιδέα του «πολυπολιτισμικού» στη μουσική εκπαίδευση εμφανίζεται με αυξημένη βαρύτητα τις τελευταίες δεκαετίες» (Δανοχρήστου Καΐρη, 2014, 184).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι τεχνικές του κλασικού βιολιού μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού στα Μουσικά Σχολεία, στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης. Ειδικότερα, επιδιώκεται: (α) η παρουσίαση του παιδαγωγικού πλαισίου διδασκαλίας του παραδοσιακού βιολιού, (β) ο σχεδιασμός και η παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου που ενσωματώνει κλασικές τεχνικές και Τ.Π.Ε. και (γ) η ανάδειξη της συμβολής της προσέγγισης αυτής στην ανάπτυξη μουσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Από την ίδρυσή τους το 1988 έως σήμερα (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, 1988), στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας δε διανέμονται δωρεάν βιβλία για τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων, γεγονός που καθιστά τη μάθηση ιδιαίτερα εξαρτημένη από τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η ύλη των θεωρητικών μαθημάτων, όπως η θεωρία της μουσικής, η θεωρία της παραδοσιακής μουσικής και άλλα θεωρητικά μουσικά μαθήματα, παρουσιάζεται στο ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015, το οποίο καθορίζει το πλαίσιο και τους διδακτικούς στόχους των μαθημάτων. Ωστόσο, για τα περισσότερα μαθήματα μουσικών οργάνων, δεν υπάρχει αναλυτική ύλη· περιγράφονται μόνο γενικοί στόχοι και δεξιότητες που οι μαθητές/τριες πρέπει να επιτύχουν: «την εκτέλεση έργων διαφόρων εποχών και τεχνοτροπιών (στυλ), ως σολίστ ή συνοδοί. Την ικανότητα να ερμηνεύουν, από μουσικό κείμενο και από μνήμης, αναπτύσσοντας και αξιοποιώντας: Τις αναγκαίες γνώσεις, τις τεχνικές δεξιότητες, την οργάνωση της μελέτης, την εμπειρία των ζωντανών εμφανίσεων, την ανάδειξη της προσωπικότητάς τους και τις γνώσεις των λοιπών μουσικών και γενικών μαθημάτων» (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, 2015, 34392).

Η απουσία τυποποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, οδηγεί σε διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ανά σχολείο και εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τη χρήση συμπληρωματικού υλικού, όπως παρτιτούρες και μεθόδους διδασκαλίας καταξιωμένων παιδαγωγών. Παράλληλα, ο/η

εκπαιδευτικός δημιουργεί το δικό του/της υλικό συμπληρωματικά στις μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα τις δυνατότητες και το επίπεδο του/της μαθητή/τριας.

Στα Μουσικά Σχολεία διδάσκουν παραδοσιακό βιολί εκπαιδευτικοί ΕΜ (εμπειροτέχνες), ΤΕ16 Μουσικής Μη Ανώτατων Ιδρυμάτων και ΠΕ 79.01 Μουσικής Επιστήμης, γεγονός που δημιουργεί διαφορές στις προσεγγίσεις στη διδασκαλία του οργάνου, καθώς οι εκπαιδευτικοί που το διδάσκουν έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές καταβολές. Αυτή η ποικιλία εκπαιδευτικού προσωπικού οδηγεί σε σημαντικές διαφορές στις διδακτικές προσεγγίσεις: οι εμπειροτέχνες επικεντρώνονται κυρίως στη βιωματική μάθηση και την προφορική μουσική παράδοση, οι ΤΕ16 δίνουν έμφαση σε τεχνικές και πρακτικές δεξιότητες μέσα από εφαρμοσμένη διδασκαλία, ενώ οι ΠΕ 79.01 προσπαθούν να ενσωματώσουν θεωρητικά και μεθοδολογικά στοιχεία στη διδασκαλία, συνδέοντας την εκμάθηση του οργάνου με ευρύτερα μουσικοπαιδαγωγικά και διαπολιτισμικά πλαίσια. Ως αποτέλεσμα, οι διαφορετικές και εκπαιδευτικές καταβολές των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα πλούσιο, αλλά και ποικιλόμορφο περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες επωφελούνται από την ποικιλία των μουσικών εμπειριών και γνώσεων, αλλά ταυτόχρονα ανακύπτουν προκλήσεις σχετικά με την ενοποιημένη κατεύθυνση και τους παιδαγωγικούς στόχους του προγράμματος σπουδών.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Μουσικών Σχολείων, όπως ορίζεται στην Υπουργική Απόφαση 203617/Δ2/2015 (ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015), καθορίζει με σαφήνεια τη δομή των μαθημάτων μουσικής παιδείας, περιλαμβάνοντας θεωρητικά μαθήματα, διδασκαλία ατομικών μουσικών οργάνων, μουσικά σύνολα και διδασκαλία ρεπερτορίου. Ωστόσο, το ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015, δεν περιλαμβάνει ρητή αναφορά στις διαπολιτισμικές αρχές ή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγικό πλαίσιο. Δεν υπάρχει ξεχωριστή ενότητα ή συγκεκριμένη διατύπωση που να καθορίζει την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων ή στάσεων μέσα από τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων. Οι στόχοι επικεντρώνονται κυρίως στην τεχνική επάρκεια που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες, τη γνώση του ρεπερτορίου και την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, χωρίς να διατυπώνεται ρητά η σύνδεση με τη μουσική ποικιλομορφία ή τις πολιτισμικές παραδόσεις πέρα από την ελληνική μουσική κληρονομιά και τις μουσικές παραδόσεις του ελλαδικού χώρου (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, 2015).

Παρά την έλλειψη ρητής αναφοράς, το περιεχόμενο των μουσικών μαθημάτων, παρέχει ουσιαστικές δυνατότητες για εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην πράξη. Η διδασκαλία παραδοσιακών και λαϊκών ρεπερτορίων, η εισαγωγή διαφορετικών μουσικών ειδών και η μελέτη μουσικών δρόμων και τεχνικών, προσφέρουν ένα πλούσιο πεδίο για την καλλιέργεια σεβασμού, αποδοχής και ενσυναίσθησης προς διαφορετικές μουσικές και πολιτισμικές εκφράσεις. Μέσω παιδαγωγικών στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτά τα στοιχεία για να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική μάθηση, προωθώντας την κατανόηση της μουσικής, ως κοινής γλώσσας που ενώνει διαφορετικούς πολιτισμούς και επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης, συνεργασίας και δημιουργικότητας μέσα σε ένα πλούσιο πολιτισμικό πλαίσιο (Volk, 1998; Campbell & Lum, 2009).

Η διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού στα Μουσικά Σχολεία προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία για την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών αρχών στην πράξη. Το παραδοσιακό βιολί, ως φορέας ζώσας μουσικής παράδοσης, περιλαμβάνει επιρροές από διαφορετικές μουσικές κουλτούρες της Ανατολικής Μεσογείου και της ελληνικής παραδοσιακής και λαϊκής μουσικής. Μέσω της ανάλυσης ρυθμών, δρόμων και παραδοσιακών κομματιών, οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν τον πλούτο και τη διαφορετικότητα των μουσικών παραδόσεων, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες τεχνικής και ερμηνείας (Campbell, 2004; Green, 2008). Η εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών που ενισχύουν τη συγκριτική μελέτη, τη δημιουργική αναπαραγωγή και την ομαδική συνεργασία επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τη μουσική ως μέσο πολιτισμικού διαλόγου. Έτσι, η διδασκαλία του παραδοσιακού

βιολιού δεν περιορίζεται στην τεχνική κατάρτιση, αλλά καλλιεργεί επίσης στάσεις σεβασμού, ανοιχτότητας και ενσυναίσθησης απέναντι στη μουσική ετερότητα, προωθώντας μια ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο της σχολικής μουσικής παιδείας (Nettl, 2005; Volk, 1998).

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ποιοτική περιγραφική προσέγγιση (Cohen et al., 2008) και επιχειρεί να παρουσιάσει ένα πρότυπο εκπαιδευτικό σενάριο, το οποίο έχει εφαρμοστεί σε Μουσικό Σχολείο και έχει σχεδιαστεί με γνώμονα την ολοκληρωμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία οργανώνεται με βάση σαφείς τεχνικούς, μουσικούς και παιδαγωγικούς στόχους, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισορροπία μεταξύ τεχνικής κατάρτισης, ερμηνευτικής ευαισθησίας και δημιουργικής έκφρασης του/της μαθητή/τριας. Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι να καταδείξει τη δυνατότητα συνδυασμού των κλασικών τεχνικών του βιολιού στη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού, εντάσσοντάς τες στο πλαίσιο της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό σενάριο ενσωματώνει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθώντας την κατανόηση και αποδοχή διαφορετικών μουσικών παραδόσεων, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. ως εργαλείο υποστήριξης της μάθησης, της ερευνητικής διερεύνησης και της οπτικοποίησης μουσικών εννοιών. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές/τριες όχι μόνο εξοικειώνονται με ποικίλες τεχνικές δεξιότητες και ρεπερτόρια, αλλά καλλιεργούν παράλληλα διαπολιτισμική ευαισθησία, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, αντιλαμβανόμενοι/ες το παραδοσιακό βιολί ως ζωντανή, διαρκώς εξελισσόμενη μουσική κληρονομιά που συνδέει διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές μουσικές κουλτούρες.

4. Εκπαιδευτικό σενάριο

Το εκπαιδευτικό σενάριο εστιάζει στη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού, συνδυάζοντας την εκμάθηση «κλασικών» τεχνικών, Τ.Π.Ε. και τη διαπολιτισμική διάσταση. Απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων και έχει ως στόχο την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Η προσέγγιση βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, στη συστηματική καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό και στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως υποστηρικτικά εργαλεία μάθησης. Μέσω της διδασκαλίας του τραγουδιού *Από ξένο τόπο* που ενσωματώνει επιρροές από διαφορετικές μουσικές κουλτούρες, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία και να αντιληφθούν τη μουσική, ως μέσο διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Το συγκεκριμένο τραγούδι το συναντάμε σε πολλούς μουσικούς πολιτισμούς με την ίδια μελωδία, αλλά με άλλο στίχο. Το σενάριο διαθέτει ευέλικτη δομή, επιτρέποντας προσαρμογές ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών/τριών και τις ιδιαιτερότητες κάθε διδακτικού πλαισίου, ώστε η τεχνική κατάρτιση να συνδυάζεται με την ανάπτυξη στάσεων σεβασμού, ενσυναίσθησης και αποδοχής της μουσικής ετερότητας.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή εκπαιδευτικού σεναρίου:

- ✓ Βιολί
- ✓ Παρτιτούρες
- ✓ Tablet για χρήση:
  - Ηλεκτρονικού κουρδιστηριού
  - Ηλεκτρονικού μετρονόμου
  - Εκπαιδευτικής εφαρμογής wordwall
- ✓ Ηλεκτρονικός υπολογιστής για χρήση:
  - Audacity

- Movie Maker

- ✓ Μπάλα Pilates
- ✓ Χειραπτικό υλικό (κάρτες)
- ✓ Πίνακας

1η διδακτική ώρα

Ο/η μαθητής/τρια φοιτά στη Γ΄ τάξη του Μουσικού Σχολείου και βρίσκεται σε μέτριο επίπεδο μουσικής επίδοσης. Κατά την εισαγωγή του/της στο σχολείο δεν είχε προηγούμενη γνώση μουσικής θεωρίας, ούτε εμπειρία στην εκτέλεση μουσικού οργάνου.

Στόχοι:
Σε επίπεδο γνώσεων ο/η μαθητής/τρια:

- Να γνωρίζει τη διαδοχή διαστημάτων της *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακας*
- Να γνωρίζει τον οπλισμό της *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακας*
- Να γνωρίζει τις νότες στην έκταση που έχει το βιολί στην 1η θέση
- Να γνωρίζει την ονομασία των δαχτύλων
- Να αναπτύξει την κριτική του/της σκέψη

Σε επίπεδο δεξιοτήτων ο/η μαθητής/τρια:

- Να μπορεί να παίξει τη *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακα*
- Να μπορεί να παίξει δεμένες νότες (legato) με το δοξάρι, χρησιμοποιώντας τη σωστή τεχνική
- Να μπορεί να παίξει ασκήσεις με όγδοα στη βάση του δοξαριού (talon) και στην κορυφή του δοξαριού (pointe), χρησιμοποιώντας τη σωστή τεχνική
- Να παίζει και να κινεί το δεξί χέρι σωστά
- Να μπορεί να πει σολφέζ τις ασκήσεις που του/της δόθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Σε επίπεδο στάσεων ο/η μαθητής/τρια:

- Να αυξηθεί το ενδιαφέρον του/της για το μάθημα του παραδοσιακού βιολιού ειδικά και της μουσικής γενικά

Πορεία διδασκαλίας

Η πορεία του μαθήματος περιλαμβάνει τέσσερα μέρη. Στο Α΄ μέρος (7΄) γίνεται σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα, κουρδίζονται τα βιολιά και εκτελούνται ασκήσεις ρουτίνας για τη σωστή στάση σώματος, το κράτημα του δοξαριού και τις νότες στην 1η θέση, σε όρθια θέση και στη μπάλα pilates. Στο Β΄ μέρος (10΄) ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει τη *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακα* (για την κλίμακα βλ. Sutton, 2011, 23). Ο/η μαθητής/τρια παρακολουθεί και επαναλαμβάνει την εκτέλεση του/της εκπαιδευτικού. Στο Γ΄ μέρος (15΄) εκτελούνται ασκήσεις με δεμένες νότες (legato), χρησιμοποιώντας το δακτυλισμό της *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακας*. Τέλος, στο Δ΄ μέρος (10΄) ο/η μαθητής/τρια έρχεται σε επαφή με ασκήσεις όγδοων στη βάση (talon) και την κορυφή (pointe) του δοξαριού («Τ» και «Ρ»). όλες οι ασκήσεις ηχογραφούνται στο Audacity με στόχο την ανατροφοδότηση και τη μουσική κριτική ακρόαση του/της μαθητή/τριας. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει συνεχή ενθάρρυνση στον/στην μαθητή/τρια, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

2η διδακτική ώρα

Στόχοι:
Σε επίπεδο γνώσεων ο/η μαθητής/τρια:

- Να γνωρίζει τη διαδοχή διαστημάτων της *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακας*
- Να γνωρίζει τον οπλισμό της *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακας*
- Να γνωρίζει της νότες στην έκταση που έχει το βιολί στην 1η θέση

Σε επίπεδο δεξιοτήτων ο/η μαθητής/τρια:

- Να μπορεί να παίξει τη *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακα*
- Να μπορεί να παίξει 3ηχα με το δοξάρι, χρησιμοποιώντας τη σωστή τεχνική
- Να μπορεί να παίξει το τραγούδι *Από ξένο τόπο*, χρησιμοποιώντας τη σωστή τεχνική
- Να παίζει και να κινεί το δεξί χέρι σωστά

Σε επίπεδο στάσεων ο/η μαθητής/τρια:

- Να αυξηθεί το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας για το μάθημα του παραδοσιακού βιολιού ειδικά και της μουσικής γενικά

Πορεία διδασκαλίας

Το μάθημα οργανώνεται σε τρία μέρη. Στο Α΄ μέρος (15΄) γίνεται σύνδεση του μαθήματος με το προηγούμενο μάθημα. Κουρδίζονται τα βιολιά και ακολουθούν ασκήσεις ρουτίνας για σωστή στάση και κράτημα του δοξαριού, σε όρθια θέση και στη μπάλα pilates. Έπειτα ο/η μαθητής/τρια παίζει παιχνίδι για τις νότες στο βιολί στην εφαρμογή *Wordwall* (για το μουσικό παιχνίδι πατήστε εδώ). Στο Β΄ μέρος (10΄) ο/η μαθητής/τρια παίζει τη *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακα* που έχει μάθει στο προηγούμενο μάθημα (1η διδακτική ώρα). Στη συνέχεια ο/η μαθητής/τρια διδάσκεται τα 3ηχα στο βιολί. Οι ασκήσεις των 3ηχων ακολουθούν το δακτυλισμό της *Ρε αρμονικό μινόρε κλίμακας*. Στο Γ΄ μέρος (20΄) ο/η μαθητής/τρια διδάσκεται το τραγούδι *Από ξένο τόπο*, ακούει διάφορες εκτελέσεις, από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς (Ελλάδα, Τουρκία, Αρμενία), τραγουδάει τις νότες σολφέζ και παίζει το τραγούδι φράση-φράση. Όλες οι ασκήσεις ηχογραφούνται στο Audacity με στόχο την ανατροφοδότηση και τη μουσική κριτική ακρόαση του/της μαθητή/τριας. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει συνεχή ενθάρρυνση στον/στην μαθητή/τρια, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

3η διδακτική ώρα

Στόχοι:
Σε επίπεδο γνώσεων ο/η μαθητής/τρια:

- Να γνωρίζει τις νότες στην έκταση που έχει το βιολί στην 1η θέση
- Να γνωρίζει την ονομασία των δαχτύλων
- Να αναπτύξει την κριτική του/της σκέψη

Σε επίπεδο δεξιοτήτων ο/η μαθητής/τρια:

- Να μπορεί να παίξει vibrato, χρησιμοποιώντας τη σωστή τεχνική
- Να παίζει και να κινεί το δεξί χέρι σωστά
- Να μπορεί να πει σολφέζ τις ασκήσεις που του/της δόθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Σε επίπεδο στάσεων ο/η μαθητής/τρια:

•Να αυξηθεί το ενδιαφέρον του/της για το μάθημα του παραδοσιακού βιολιού ειδικά και της μουσικής γενικά

Πορεία διδασκαλίας
Το μάθημα χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α΄ μέρος (10΄) γίνεται σύνδεση του μαθήματος με το προηγούμενο μάθημα. Έπειτα, κουρδίζονται τα βιολιά και ακολουθούν ασκήσεις ρουτίνας για σωστή στάση σώματος, κράτημα του δοξαριού, σε όρθια θέση και στη μπάλα pilates. Έπειτα ακολουθεί δραστηριότητα με τις νότες στο βιολί στην 1η θέση με χρήση χειραπτικού υλικού. Στο Β΄ μέρος (35΄) διδάσκεται η τεχνική του vibrato μέσα από το τραγούδι *Από ξένο τόπο*. Και σε αυτή τη διδακτική ώρα γίνονται ηχογραφήσεις. Ηχογραφείται το τραγούδι στο Audacity, αρχικά χωρίς τη χρήση της τεχνικής vibrato και στη συνέχεια κάνοντας χρήση της τεχνικής. Όλες οι ασκήσεις ηχογραφούνται στο Audacity με στόχο την ανατροφοδότηση και τη μουσική κριτική ακρόαση του/της μαθητή/τριας. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει συνεχή ενθάρρυνση στον/στην μαθητή/τρια, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Εικόνα 1: Χειραπτικό υλικό. Κάρτες δύο όψεων με της νότες στο βιολί στην 1η θέση.



4η διδακτική ώρα

Στόχοι:
Σε επίπεδο γνώσεων ο/η μαθητής/τρια:

•Να γνωρίζει τις νότες στην έκταση που έχει το βιολί στην 1η θέση

•Να γνωρίζει την ονομασία των δαχτύλων

•Να αναπτύξει την κριτική του/της σκέψη

Σε επίπεδο δεξιοτήτων ο/η μαθητής/τρια:

•Να μπορεί να παίξει pizzicato, χρησιμοποιώντας τη σωστή τεχνική

•Να παίζει και να κινεί το δεξί χέρι σωστά

•Να μπορεί να πει σολφέζ τις ασκήσεις που του/της δόθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Σε επίπεδο στάσεων ο/η μαθητής/τρια:

•Να αυξηθεί το ενδιαφέρον του/της για το μάθημα του παραδοσιακού βιολιού ειδικά και της μουσικής γενικά

Πορεία διδασκαλίας

Το μάθημα χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α΄ μέρος (10΄) γίνεται σύνδεση του μαθήματος με το προηγούμενο μάθημα. Έπειτα, κουρδίζονται τα βιολιά και ακολουθούν ασκήσεις ρουτίνας για σωστή στάση σώματος, κράτημα δοξαριού, σε όρθια θέση και στη μπάλα pilates. Στο Β΄ μέρος (35΄) διδάσκεται η τεχνική pizzicato μέσα από το τραγούδι *Από ξένο τόπο*. Και σε αυτή τη διδακτική ώρα γίνονται ηχογραφήσεις. Ηχογραφείται το τραγούδι στο Audacity, αρχικά χωρίς τη χρήση της τεχνικής vibrato και στη συνέχεια κάνοντας χρήση της τεχνικής. Όλες οι ασκήσεις ηχογραφούνται στο Audacity με στόχο την ανατροφοδότηση και τη μουσική κριτική ακρόαση του/της μαθητή/τριας. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει συνεχή ενθάρρυνση στον/στην μαθητή/τρια, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

5η διδακτική ώρα

Στόχοι:
Σε επίπεδο γνώσεων ο/η μαθητής/τρια:

- Να μπορεί να επεξεργαστεί μουσικά αρχεία στο Audacity
- Να φτιάξει ένα μουσικό έργο από απλή ηχογράφηση στο Audacity

Σε επίπεδο στάσεων ο/η μαθήτρια:

- Να αυξηθεί το ενδιαφέρον του/της για το μάθημα του παραδοσιακού βιολιού ειδικά και της μουσικής γενικά

Πορεία διδασκαλίας

Το μάθημα χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α΄ μέρος (10΄) παρουσιάζονται βασικές λειτουργίες του Audacity, τις οποίες ο/η μαθητής/τρια γνωρίζει ήδη από προηγούμενα μαθήματα. Στο Β΄ μέρος (35΄) ο/η μαθητής/τρια επεξεργάζεται όλα τα ηχητικά αρχεία των προηγούμενων μαθημάτων (1η έως 4η διδακτική ώρα), για να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο ηχητικό αρχείο του τραγουδιού *Από ξένο τόπο*, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στην επόμενη διδακτική ώρα (6η διδακτική ώρα) για τη δημιουργία βίντεο. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει συνεχή ενθάρρυνση στον/στην μαθητή/τρια, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

6η διδακτική ώρα

Στόχοι:
Σε επίπεδο γνώσεων ο/η μαθητής/τρια:

- Να μπορεί ο μαθητής να φτιάξει ένα αρχείο βίντεο με εικόνες και ηχητικό υλικό που έχει ηχογραφήσει και επεξεργαστεί στο Audacity

Σε επίπεδο στάσεων ο/η μαθητής/τρια:

- Να αυξηθεί το ενδιαφέρον του/της για το μάθημα του παραδοσιακού βιολιού ειδικά και της μουσικής γενικά

Πορεία διδασκαλίας

Το μάθημα χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α΄ μέρος (10΄) παρουσιάζονται βασικές λειτουργίες του Movie Maker, ενώ ο/η μαθητής/τρια επιλέγει φωτογραφίες που θα χρησιμοποιηθούν στο βίντεο. Οι φωτογραφίες θα δοθούν από τον/την εκπαιδευτικό. Στο Β΄ μέρος (35΄) ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί το βίντεο χρησιμοποιώντας το ηχητικό αρχείο της 5ης διδακτικής ώρας και τις φωτογραφίες. Το παραγόμενο έργο αναρτάται στο προσωπικό του/της Padlet.

5. Αξιολόγηση

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί συστηματική αξιολόγηση στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας, εξετάζοντας τόσο την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, όσο και την ενεργή συμμετοχή, την τεχνική επάρκεια και τη συνολική πρόοδο του/της μαθητή/τριας. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες καλούνται να συμπληρώσουν φύλλο αξιολόγησης σε κάθε διδακτική ώρα (για τα φύλλα αξιολόγησης, εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, πατήστε εδώ). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για την προσαρμογή του επόμενου μαθήματος, τη βελτίωση της διδακτικής προσέγγισης και την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση καθίσταται εργαλείο τόσο για τη συνεχή βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και για την καλλιέργεια στάσεων αυτοαξιολόγησης, υπευθυνότητας και ενεργούς συμμετοχής στη μουσική πράξη.

6. Συζήτηση

Τα ευρήματα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αναδεικνύουν τη δυναμική που μπορεί να αναπτυχθεί όταν «κλασικές» τεχνικές του βιολιού ενσωματώνονται στη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού, χωρίς να αλλοιώνεται ο βιωματικός και προφορικός χαρακτήρας της ελληνικής μουσικής παράδοσης. Η σταδιακή εισαγωγή τεχνικών όπως το legato, τα τρίηχα, το vibrato και το pizzicato, σε συνδυασμό με γνωστό παραδοσιακό ρεπερτόριο, φαίνεται να ενισχύει την τεχνική επάρκεια των μαθητών/τριών και ταυτόχρονα να βελτιώνει την ακουστική τους ευαισθησία και την ικανότητα αυτοαξιολόγησης, ιδίως μέσω της συστηματικής χρήσης εργαλείων Τ.Π.Ε. Παράλληλα, η προσέγγιση αυτή φαίνεται να λειτουργεί ενδυναμωτικά για το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερης σημασίας είναι και η διαπολιτισμική διάσταση του σεναρίου: η εστίαση σε ρεπερτόριο με κοινές μελωδικές βάσεις σε διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς, όπως το τραγούδι *Από ξένο τόπο*, συμβάλλει στην κατανόηση της μουσικής, ως προϊόν πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και καλλιεργεί στάσεις σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας.

Επιπλέον, άξιο συζήτησης είναι το γεγονός της ετερογένειας των εκπαιδευτικών καταβολών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν παραδοσιακό βιολί στα Μουσικά Σχολεία (ΕΜ, ΤΕ16, ΠΕ79.01), η οποία μπορεί να επηρεάζει τον βαθμό υιοθέτησης συστηματικών τεχνικών και ψηφιακών πρακτικών. Το γεγονός αυτό ενισχύει την ανάγκη για επιμόρφωση και παιδαγωγικό συντονισμό, ώστε να επιτευχθεί μια πιο συνεκτική και κοινά αποδεκτή προσέγγιση στη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού. Ακόμη, καταλυτικής σημασίας κρίνεται η συγγραφή σχολικών βιβλίων για όλα τα μουσικά μαθήματα των Μουσικών Σχολείων. Πρόκειται για εκπαιδευτικό υλικό που θα σχεδιαστεί ειδικά για τις ανάγκες και τους παιδαγωγικούς στόχους της μουσικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων και δεν θα αναπαράγει το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται στα Ωδεία ή στις Μουσικές Σχολές, αλλά θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του σχολικού περιβάλλοντος και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Τέλος, συνολικά το σενάριο δείχνει ότι η συνθετική αξιοποίηση κλασικών τεχνικών, Τ.Π.Ε. και διαπολιτισμικών αρχών μπορεί να αποτελέσει ένα γόνιμο παιδαγωγικό μοντέλο για τα Μουσικά Σχολεία, προάγοντας όχι μόνο τη δεξιοτεχνία, αλλά και την πολιτισμική επίγνωση και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών.

7. Συμπεράσματα

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο καταδεικνύει ότι η διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού στο πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων μπορεί να ενισχυθεί ουσιαστικά μέσα από τη συνειδητή σύνδεση «κλασικών»

τεχνικών με το παραδοσιακό ρεπερτόριο και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σεναρίου έδειξε πως οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται θετικά όταν οι τεχνικές ασκήσεις αποκτούν λειτουργικό χαρακτήρα και συνδέονται με τραγούδια της ζώσας μουσικής παράδοσης, γεγονός που ενισχύει τόσο την τεχνική τους πρόοδο όσο και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

Παράλληλα, η συστηματική αξιοποίηση εργαλείων Τ.Π.Ε., όπως η ηχογράφηση, η επεξεργασία ήχου και η δημιουργία βίντεο, συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης, μεταγνωστικής επίγνωσης και δημιουργικής έκφρασης. Οι μαθητές/τριες δε λειτουργούν πλέον μόνο ως εκτελεστές, αλλά και ως ενεργοί συν-δημιουργοί του μαθησιακού υλικού, αποκτώντας πιο ουσιαστική σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, το παρόν άρθρο αναδεικνύει την ανάγκη για μια πιο ενιαία προσέγγιση στη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού, λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια των μουσικών και εκπαιδευτικών καταβολών των εκπαιδευτικών στα Μουσικά Σχολεία. Η υιοθέτηση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που θα συνδυάζει τεχνική επάρκεια, πολιτισμική ευαισθησία και ψηφιακό γραμματισμό, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου, συμπεριληπτικού και αποτελεσματικού μοντέλου διδασκαλίας, αντάξιου του ιδιαίτερου ρόλου που κατέχουν τα Μουσικά Σχολεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βασιλάκης, Γ. (2010). *Μέθοδος παραδοσιακού βιολιού* (Τεύχος 1ο). Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

Βασιλάκης, Γ. (χ.χ.). *Μέθοδος παραδοσιακού βιολιού: Δεξιοτεχνία, δρόμοι, τσακίσματα* (Τεύχος 2ο). Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

Βασιλάκης, Γ. (2025). *Μέθοδος παραδοσιακού βιολιού: Οι δρόμοι των ήχων* (Τεύχος 3ο). Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture.* Oxford University Press.

Campbell, P. S., & Lum, C.-H. (2009). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μ. Μαυράκη, Σ. Κυρανάκης, Π. Μπιθαρά & Μ. Μητσοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δανοχρήστου Καΐρη, Μ. (2014). *Διαπολιτισμική αγωγή: Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία της μουσικής* (Επιμ. Σ. Χρυσοστόμου). Αθήνα: Editions Orpheus.

Φλούδας, Γ. (2013). *Μέθοδος λαϊκού παραδοσιακού βιολιού Ι*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

Φλούδας, Γ. (2015). *Μέθοδος λαϊκού παραδοσιακού βιολιού ΙΙ*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως. (1988). *Υπουργική Απόφαση Γ2/3345 – Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων* (ΦΕΚ Β’ 649/07.09.1988). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως. (2015). *Υπουργική Απόφαση 203617/Δ2 – Πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Σχολείων* (ΦΕΚ Β’ 2858/28.12.2015). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως. (2021). *Υπουργική Απόφαση 20923/Δ2 – Λειτουργία Μουσικών Σχολείων* (ΦΕΚ Β’ 878/05.03.2021). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy.* Ashgate.

Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts* (2nd ed.). University of Illinois Press.

Sutton, O. (2011). *Violin scales and arpeggios, grades 1–5*. Retrieved from https://cedwardson.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/grade_1-5_scales_for_violin.pdf

Volk, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles.* Oxford University Press.

Η Αξιοποίηση του σχολιασμένου Βίντεο ως Εργαλείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των ελληνικών παραδοσιακών χορών.

Νικόλαος Αποστολάκης
ΠΕ11-M.Ed.-Ph.D
Λεωνίδας Γαϊτανάκης
ΠΕ11- Ph.D

Περίληψη

Η εκμάθηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών από παιδιά σχολικής ηλικίας θεωρείται σημαντική για τη δια βίου συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτή τη μορφή τέχνης. Η διδασκαλία τους αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, καθώς συχνά καλούνται να ανακαλέσουν γνώσεις που απέκτησαν κατά τη φοίτησή τους στα πανεπιστήμια. Για τον λόγο αυτό αναδεικνύεται η ανάγκη συστηματικής επανεκπαίδευσης στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς. Παράλληλα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση σύγχρονων εκπαιδευτικών προκλήσεων, όπως η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και οι τεχνολογικές εξελίξεις. Ωστόσο, τα παραδοσιακά προγράμματα επιμόρφωσης συχνά είναι περιορισμένα λόγω κόστους, γεωγραφικών δυσκολιών και της αποσπασματικής τους εφαρμογής. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την αποτελεσματικότητα του σχολιασμένου βίντεο ως ευέλικτου τεχνολογικού εργαλείου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς. Η επιμόρφωση βασίστηκε στο μοντέλο των 4 Σταδίων του Peyton και αξιολογήθηκε μέσω ερωτηματολογίων σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο εργαλείο και τη μεθοδολογική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική αποδοχή και ισχυρή πρόθεση αξιοποίησης του σχολιασμένου βίντεο στη διδασκαλία. Συμπερασματικά, το εργαλείο αυτό αποτελεί πολλά υποσχόμενη λύση για την επιμόρφωση και τη συστηματική διδασκαλία των παραδοσιακών χορών, εφόσον προσαρμόζεται στο γνωστικό και πρακτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών.

Λέξεις Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική τεχνολογία, βίντεο με επισημάνσεις, Επαγγελματική ανάπτυξη, Παραδοσιακός χορός.

Εισαγωγή

Η στρατηγική σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί σήμερα έναν αδιαμφισβήτητο άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως. Εντούτοις, υφίσταται ένα κεντρικό παράδοξο: ενώ υπάρχει καθολική συναίνεση για την αναγκαιότητά της ως απάντηση στις σύγχρονες κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις, τα παραδοσιακά μοντέλα συχνά αποτυγχάνουν να επιφέρουν ουσιαστική και βιώσιμη αλλαγή (Γκουλιαβούδη, 2023; Τζοβλά & Κούκης, 2015; Τριανταφύλλου, 2014). Στο πλαίσιο της «Κοινωνίας της Γνώσης», οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τάξεις με αυξανόμενη ετερογένεια, να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις και να καλλιεργήσουν στους μαθητές τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη δια βίου μάθηση (Θεοδωρίτση &

Καλογρίδη, 2020; Τσιλιγγίρη, 2022). Η ευθύνη αυτή καθιστά την επαγγελματική τους ανάπτυξη όχι απλώς μια επιλογή, αλλά μια διαρκή ηθική και επαγγελματική επιταγή (Τσιλιγγίρη, 2022).

Παρά την αναγνώριση αυτή, η παραδοσιακή επιμόρφωση προσκρούει συχνά σε εγγενείς περιορισμούς. Προγράμματα που βασίζονται αποκλειστικά σε δια ζώσης σεμινάρια χαρακτηρίζονται από υψηλό κόστος, γεωγραφικούς περιορισμούς που αποκλείουν εκπαιδευτικούς από απομακρυσμένες περιοχές (όπως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί του εξωτερικού), και μια αποσπασματικότητα που δυσχεραίνει τη δημιουργία ενός συνεχούς πλαισίου μάθησης (Μαυρογιώργος, 2009; Τζοβλά & Κούκης, 2015). Οι αδυναμίες αυτές καθιστούν επιτακτική την αναζήτηση εναλλακτικών, πιο ευέλικτων και βιώσιμων λύσεων που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Τσιλιγγίρη, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αναδεικνύονται ως ένας ισχυρός καταλύτης για τον μετασχηματισμό της επιμόρφωσης. Εργαλεία όπως το σχολιασμένο βίντεο προσφέρουν δυνατότητες για ευέλικτη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να μελετούν στον δικό τους χρόνο, ρυθμό και τόπο (Tsiatsos, Stavridou, Douka, & Sofianidis, 2010). Η τεχνολογία αυτή είναι ιδιαίτερα υποσχόμενη για την κατάρτιση σε πρακτικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, ένα πεδίο όπου η λεκτική περιγραφή ή η στατική απεικόνιση αποδεικνύονται ανεπαρκείς (Αντωνίου, 2014a, 2014b).

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα του σχολιασμένου βίντεο ως εργαλείου δια ζώσης βιωματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την εκμάθηση σύνθετων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων όπως οι Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, και εξετάζει αν η αποτελεσματικότητα αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο πρότερης επαγγελματική εμπειρίας των επιμορφούμενων. Απώτερος σκοπός είναι η αξιολόγηση της δυνητικής εφαρμογής του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προσφέροντας έτσι μια τεκμηριωμένη πρόταση για τον σχεδιασμό εστιασμένων τεχνολογικά υποστηριζόμενων, με σχολιασμένο βίντεο, επιμορφωτικών παρεμβάσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα επιμορφωτική δράση ήταν τα παρακάτω:

- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα της παρουσίασης ελληνικών παραδοσιακών χορών μέσω σχολιασμένου βίντεο στο πλαίσιο της επιμόρφωσης;
- Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν πρόθεση χρήσης του σχολιασμένου βίντεο στη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης ποιότητας της παρουσίασης και της πρόθεσης χρήσης του σχολιασμένου βίντεο από τους εκπαιδευτικούς;
- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα της παρουσίασης των ελληνικών παραδοσιακών χορών με τη χρήση σχολιασμένου βίντεο ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση);
- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πρόθεση χρήσης του σχολιασμένου βίντεο, ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (μόνιμοι – αναπληρωτές);
- Ποιες διαστάσεις της παρουσίασης (π.χ. παιδαγωγική καταλληλότητα, καινοτομία, επιστημονική τεκμηρίωση, κ.ά) αξιολογούνται υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς;
- Επηρέασε ο τόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα της παρουσίασης ελληνικών παραδοσιακών χορών μέσω σχολιασμένου βίντεο;

- Επηρέασε ο τόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης την πρόθεση χρήσης του σχολιασμένου βίντεο στη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός τεχνολογικού εργαλείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει τη θεωρητική του θεμελίωση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης των σύγχρονων προκλήσεων, των αποτελεσματικών μοντέλων και των παιδαγωγικών αρχών που διέπουν την επαγγελματική ανάπτυξη. Παρακάτω, αναλύονται οι βασικές θεωρητικές διαστάσεις που αφορούν την επιτακτική ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων και τον μετασχηματιστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η τεχνολογία στο πεδίο.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί πλέον μια περιοδική διαδικασία, αλλά μια συνεχή και δυναμική συνθήκη που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ίδια την ποιότητα της εκπαίδευσης (Γκουλιαβούδη, 2023; Μαυρογιώργος, 2009; Τσιλιγγίρη, 2022). Η «Κοινωνία της Γνώσης» απαιτεί από τους πολίτες να μαθαίνουν αδιάλειπτα, και οι εκπαιδευτικοί, ως κύριοι φορείς αυτής της διαδικασίας, καλούνται να βρίσκονται στην πρωτοπορία (Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020). Η ευθύνη τους εκτείνεται πέρα από τη μετάδοση γνώσεων και αγγίζει τη διαχείριση της ετερογένειας, της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους, τα ενδιαφέροντα, τον ρυθμό μάθησης, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως απάντηση σε αυτή την πραγματικότητα, δεν είναι απλώς μια παιδαγωγική επιλογή αλλά μια ηθική και νομική υποχρέωση που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Tomlinson, 2010, 2015; Μπούρας, 2024; Τσιολπίδου, 2022). Η Τσερώνη (2019) υποστηρίζει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία υποστηρίζεται από πολλές θεωρίες, όπως είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (Gardner, 1993), η θεωρία της αυτονόμησης του μαθητή (Holec, 1991; Little, 1991, 2008.; Porcher, 2006) και η θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης του Vygotsky (Vygotsky, 1978). Αυτές οι θεωρίες τονίζουν τη σημασία της αναγνώρισης των διαφορετικών μαθησιακών στυλ και της ποικιλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, γεγονός που οδηγεί σε προσαρμοσμένες διδασκαλικές μεθόδους που διευκολύνουν τη μάθηση για όλους. Επιπρόσθετα, οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνουν την κατανόηση των αναγκών και του προφίλ των μαθητών, την ευελιξία του εκπαιδευτικού καθώς και την ικανότητα προσαρμογής των στρατηγικών διδασκαλίας ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας. Απαιτεί επίσης την ανάπτυξη κατάλληλου μαθησιακού υλικού και την ενθάρρυνση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των μαθητών. Συγκεκριμένα, κάθε προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται σε ορισμένες αρχές που την καθιστούν ικανή να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών.

Ωστόσο, οι πολιτικές επιμόρφωσης δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες. Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (2009) οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν είτε να στοχεύουν στη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με τις κυρίαρχες νόρμες, αντιμετωπίζοντάς τους ως παθητικούς εφαρμοστές, είτε να προάγουν την ανάπτυξή τους ως κριτικά σκεπτόμενων και μετασχηματιστών επαγγελματιών. Η δεύτερη προσέγγιση αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως ενεργό υποκείμενο, ικανό να αναλύει, να αμφισβητεί και να ανασυγκροτεί την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι τα αποτελεσματικά επιμορφωτικά προγράμματα μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τα παραδοσιακά, παθητικά μοντέλα. Η μετάβαση από τις διαλέξεις στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση είναι καθοριστική (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Τα προγράμματα αυτά βασίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων,

αναγνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται ενεργά, όταν οι δραστηριότητες έχουν νόημα για την πρακτική τους και όταν έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Αυγητίδου, 2014; Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016). Κεντρική θέση σε αυτή τη σύγχρονη προσέγγιση κατέχει η έννοια του «στοχαστικο-κριτικού επαγγελματία» (Μαυρογιώργος, 2009). Η ουσιαστική επαγγελματική μάθηση δεν επιτυγχάνεται απλώς με την απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά μέσω της διερεύνησης των προσωπικών θεωριών και πρακτικών του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η έρευνα-δράση, ως μεθοδολογική προσέγγιση, αποτελεί το πρακτικό όχημα μέσω του οποίου υλοποιείται το ιδεώδες του στοχαστικο-κριτικού επαγγελματία, επιτρέποντας την ενεργό διερεύνηση και μετασχηματισμό της διδακτικής πράξης (Αυγητίδου, 2014; Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016). Ο συστηματικός αναστοχασμός επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει, να αναλύσει και να μετασχηματίσει την πράξη του. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προγράμματος που ενσωμάτωσε τέτοιες καινοτόμες αρχές στην Ελλάδα ήταν το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης» (ΜΠΕ). Το ΜΠΕ εστίασε στον αναστοχασμό, τη βιωματική μάθηση και την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, προωθώντας τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σε δρων υποκείμενο της επιμορφωτικής διαδικασίας (Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020).

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προσφέρουν ισχυρές λύσεις για την υπέρβαση των περιορισμών της παραδοσιακής επιμόρφωσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ειδικότερα, μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη γεωγραφική διασπορά, όπως στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών του εξωτερικού (Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), 2014). Πέρα από την άρση των γεωγραφικών εμποδίων, η τεχνολογία υποστηρίζει την έννοια της ευέλικτης μάθησης (flexible learning). Η ευελιξία αυτή δεν αφορά μόνο τον τόπο και τον χρόνο, αλλά επεκτείνεται και στις πηγές, τις μεθόδους και τις δραστηριότητες μάθησης, επιτρέποντας έναν εξατομικευμένο και αυτοκατευθυνόμενο ρυθμό επαγγελματικής ανάπτυξης (Tsiatsos et al., 2010).

Το έργο WebDance αποτέλεσε το πεδίο μελέτης για τη διδασκαλία παραδοσιακών χορών με τη βοήθεια e-learning εργαλείων (Bakogianni, Kavakli, Karkou, & Tsakogianni, 2007; Karkou, Bakogianni, & Kavakli, 2008). Οι συγγραφείς, μεταξύ άλλων, περιγράφουν τις εμπειρίες που προήλθαν από τη δοκιμή δύο παραδοσιακών χορών, του «Καρσιλαμά» από την Ελλάδα και του «Βαλεντίνο Μόρις» από την Αγγλία, σε δευτεροβάθμιες σχολικές μονάδες. Η έρευνα κατέδειξε ότι η χρήση τεχνολογιών 3D μπορεί να δημιουργήσει ενδιαφέροντα και λειτουργικά εκπαιδευτικά υλικά και ότι υπάρχει σημαντικό ενδιαφέρον από εκπαιδευτικούς και ειδικούς παραδοσιακών χορών να χρησιμοποιήσουν αυτή την πλατφόρμα για να τεκμηριώσουν τους χορούς. Οι Tsiatsos et al. (2010) εξέτασαν τη χρήση των σχολιασμένων βίντεο για την υποστήριξη της εκπαίδευσης χορού, εστιάζοντας στη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών, σε φοιτητές. Διερεύνησαν τις δυνατότητες που προσφέρει η πολυμεσική τεχνολογία στην εκπαίδευση, καθώς οι διδάσκοντες συχνά δεν έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στους χορούς πριν τους διδάξουν και οι μαθητές χρειάζονται επαναλαμβανόμενη παρακολούθηση των χορών για να τους μάθουν. Επιπρόσθετα υποστήριζαν πως τα μόνα βοηθήματα για τους δασκάλους είναι βιβλία που περιγράφουν τους χορούς με συμβολική γλώσσα και δια ζώσης σεμινάρια, που δεν είναι κατάλληλα για μαζική εκπαίδευση λόγω περιορισμών χρόνου και κόστους.

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας αντιμετωπίζουν προκλήσεις που αφορούν την διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Οι βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν περιλαμβάνουν προβλήματα σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία, έλλειψη γνώσεων σχετικά με το αντικείμενο (μεγάλο ποσοστό μόνιμων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής έχει ολοκληρώσει τις πανεπιστημιακές σπουδές του σε τμήματα Φυσικής Αγωγής του Εξωτερικού όπου δεν

έχουν διδαχθεί το συγκεκριμένο αντικείμενο), η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που δεν έχουν παρακολουθήσει σχετική ειδίκευση κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους και η έλλειψη χρήσιμων στοιχείων όπως είναι οι φολκλορικές, ιστορικές και πολιτιστικές πληροφορίες που σχετίζονται με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και τη γενικότερη κατανόηση τους (Tsiatsos et al.,2010) .

Καθώς, όμως, οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί αποτελούν μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η διδασκαλία τους καθίσταται υποχρεωτική και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής αναγκαία.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Γενικός σκοπός της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την παιδαγωγική αξιοποίηση της παρουσίασης ελληνικών παραδοσιακών χορών μέσω σχολιασμένου βίντεο στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος.

Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε σε τρείς διαφορετικές πόλεις με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της εκάστοτε περιοχής επιμόρφωσης. Η έρευνα ακολούθησε ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2000) με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου και μίας ανοικτής ερώτησης. Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών ακολουθήθηκε η προσέγγιση των τεσσάρων (4) σταδίων του Peyton (1998). Η προσέγγιση των τεσσάρων σταδίων του Peyton ως εκπαιδευτική στρατηγική χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία κλινικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευόμενους και κατασκευάστηκε αρχικά από τον Peyton για την εκπαίδευση καθηγητών σε φοιτητές, προσαρμόστηκε στη συνέχεια για την εκπαίδευση της καρδιοαναπνευστικής ανάνηψης και χρησιμοποιείται σε διεθνή μαθήματα που αφορούν είτε το τραύμα είτε την βασική υποστήριξη της ζωής (Schroeder et al., 2017). Τα στάδια περιληπτικά είναι τα ακόλουθα: α) Επίδειξη, β) Επεξήγηση, γ) Κατανόηση και δ) Εξάσκηση. Η προσέγγιση αυτή δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτή να χωρίσει την διδασκαλία της δεξιότητας σε στάδια, γεγονός που κάνει πιο εύκολη την διαδικασία της μάθησης για τον εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να δει 2 φορές την δεξιότητα να πραγματοποιείται σωστά από τον εκπαιδευτή, με την απαραίτητη επεξήγηση. Στη συνέχεια, θα επεξηγήσει την δεξιότητα, ενώ το πρακτικό κομμάτι γίνεται για ακόμη μια φορά σωστά από τον εκπαιδευτή. Τέλος, στο 4ο στάδιο θα έρθει η σειρά του εκπαιδευόμενου να εξασκήσει την δεξιότητα.

Για τις ανάγκες τις επιμορφωτικής διαδικασίας, τη θέση του εκπαιδευτή όπου αναφερόταν στην αρχική εφαρμογή των σταδίων είχαν τα τρία σχολιασμένα βίντεο του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού έτσι τα στάδια είχαν την παρακάτω μορφή και περιεχόμενο. Η επιμόρφωση είχε τρεις διακριτές φάσεις: στην πρώτη φάση, όλοι οι επιμορφούμενοι/ες ακολούθησαν την συγκεκριμένη ακολουθία των σταδίων σε έναν κοινό χορό (Καλαματιανός) με την καθοδήγηση του επιμορφωτή-διοργανωτή της επιμόρφωσης. Στη δεύτερη φάση, ο/η κάθε επιμορφούμενος/η επέλεξε έναν χορό που του/της ήταν άγνωστος ή μη οικείος και εφάρμοσε την ακολουθία των σταδίων και η τελευταία φάση αφορούσε την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης. Αναλυτικότερα:

- Στάδιο 1 – Επίδειξη: Ο εκπαιδευόμενος παρακολούθησε το βίντεο «Μια ομάδα χορευτών που εκτελεί το χορό», τον χορό δηλαδή στην ολότητα του, 2 φορές.
- Στάδιο 2 – Επεξήγηση: Ο εκπαιδευόμενος παρακολούθησε το βίντεο «Ένας χορευτής που εκτελεί τα βήματα με μέτρηση (χωρίς μουσική)».

- Στάδιο 3 – Κατανόηση: Ακολούθησε η παρακολούθηση του βίντεο «Ένας χορευτής που εκτελεί τα βήματα με μέτρηση (χωρίς μουσική)» σε αργή κίνηση όπου ο εκπαιδευόμενος επεξηγούσε τα βήματα του χορού στον εαυτό του.

- Στάδιο 4 – Εξάσκηση: Στο επόμενο στάδιο ο εκπαιδευτικός εκτελούσε τα βήματα του χορού τα οποία μετρούσε. Στην συνέχεια, παρακολουθούσε το βίντεο, σε αργή κίνηση, «Ένας χορευτής που εκτελεί τα βήματα με μέτρηση (χωρίς μουσική)» για να αυτοαξιολογεί την προσπάθεια του. Όταν ο εκπαιδευόμενος ένιωθε ότι κατείχε τα βήματα του χορού με μέτρημα (χωρίς μουσική), παρακολουθούσε το βίντεο 2-3 φορές «Ένας χορευτής που εκτελεί τον χορό με μουσική» (στάδιο 3) και στην συνέχεια προχωρούσε στο στάδιο 4 δηλαδή την εξάσκηση του χορού με μουσική. Αν υπήρχαν και άλλοι συμμετέχοντες που είχαν επιλέξει τον ίδιο χορό τότε εκτελούσαν όλοι μαζί το στάδιο 4.

Στην τελευταία φάση πραγματοποιήθηκε η διαδικασία συλλογής δεδομένων με το ανώνυμο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες.

Το εκπαιδευτικό υλικό των σχολιασμένων βίντεο που επιλέχθηκε (Δούκα, Τσιάτσιος & Σταυρίδου, 2010) περιλάμβανε 14 ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς του αναλυτικού προγράμματος όπως Καλαματιανός, Τσάμικος και Πεντοζάλης κά.. Για την επεξεργασία και τον σχολιασμό των βίντεο χρησιμοποιήθηκε από τους δημιουργούς το λογισμικό Camtasia. Τα είδη των σχολιασμών που ενσωματώθηκαν κατά την δημιουργία τους ήταν ποικίλα και περιλάμβαναν:

- Οπτικά βοηθήματα: Ίχνη ποδιών (footprints) που έδειχναν τη σωστή τοποθέτηση, αρίθμηση των βημάτων για την παρακολούθηση της αλληλουχίας και εστίαση (zoom) στα πόδια για την ανάδειξη της λεπτομέρειας.

- Επεξηγηματικά κείμενα και σύμβολα: Πλαίσια κειμένου και σύμβολα που εμφανίζονταν σε κρίσιμα σημεία για να παρέχουν πρόσθετες οδηγίες.

- Τρεις εκδοχές για κάθε χορό: Για κάθε χορό δημιουργήθηκαν τρία διαφορετικά βίντεο:

    (α) Ένας χορευτής που εκτελεί τα βήματα με μέτρηση (χωρίς μουσική).

    (β) Ένας χορευτής που εκτελεί τον χορό με μουσική.

    (γ) Μια ομάδα χορευτών που εκτελεί τον χορό.

Το σύνολο του υλικού φιλοξενείτε στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Δούκα, Τσιάτσος, & Σταυρίδου, 2008). Το παραπάνω υλικό για την αναπαραγωγή του απαιτεί το λογισμικό Abobe Flash Player, το οποίο δεν υποστηρίζεται άμεσα από τους σύγχρονους φυλλομετρητές. Έτσι για την απρόσκοπτη αναπαραγωγή του χρειάστηκε να εγκατασταθεί, ως επέκταση, στους φυλλομετρητές των ταμπλετών που χρησιμοποιήθηκαν ένας εξομοιωτής Flash Player ανοιχτού κώδικα, ο Ruffle (Ruffle, 2023).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την παρουσίαση και διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών μέσω σχολιασμένου βίντεο. Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία ευκολίας (Convenience Sample) (Cohen et al., 2000). Στην έρευνα συμμετείχαν δύο διακριτές ομάδες Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με βάση τη διαφορετική βαθμίδα στην οποία δίδασκαν και την υπηρεσιακή κατάσταση τους.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν τροποποιημένο ερωτηματολόγιο (Tsiatsos et al., 2010) αποτελούμενο από: Δημογραφικά στοιχεία (τρεις ερωτήσεις), Κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας

παρουσίασης των ελληνικών παραδοσιακών χορών μέσω σχολιασμένου βίντεο (δεκαεπτά ερωτήσεις), Κλίμακα πρόθεσης χρήσης και παιδαγωγικής αξιοποίησης των σχολιασμένων βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία (πέντε ερωτήσεις), Μία ανοικτή ερώτηση.

Οι απαντήσεις στις κλίμακες δόθηκαν με τη χρήση 4-βάθμιας κλίμακας Likert.

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό Jamovi Desktop (2.6.44. solid) (The jamovi project, 2025).

Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 50 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην Α/βαθμια και την Β/θμια Εκπαίδευση. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα στοιχεία του ως προς το φύλο.

Πίνακας 1: Στοιχεία φύλου

Φύλο	*n*	*%*
Άντρας	*31*	*71,0*
Γυναίκα	*19*	*29,0*
ΣΥΝΟΛΟ	*50*	*100,0*

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν το 31,9% των συμμετεχόντων και όλοι τους υπηρετούσαν στη Α/θμια Εκπαίδευση ενώ, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (68,1) υπηρετούσαν το 43,5% στην Α/θμια και το 24,6% στην Β/βάθμια Εκπαίδευση (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Η υπηρεσιακή κατάσταση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί

Η υπηρεσιακή κατάστασ ησυμμετεχόντων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης		*n*	*%*
Μόνιμος/Μόνιμη	*Α/θμια*	*21*	*43,5*
	Β/θμια	*15*	*24,6*
	ΣΥΝΟΛΟ	*36*	*100,0*
Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια	*Α/θμια*	*14*	*39,6*
	ΣΥΝΟΛΟ Α/θμιας	*14*	*39,6*
ΣΥΝΟΛΟ	*Α/θμια*	*35*	*75,4*
	Β/θμια	*15*	*24,6*
	ΣΥΝΟΛΟ	*50*	*100*

Για να εξεταστεί αν η περιοχή διεξαγωγής της επιμόρφωσης επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο όσον αφορά τις δύο μεταβλητές, της ποιότητας παρουσίασης (ΠΠ) των ελληνικών παραδοσιακών χορών μέσω σχολιασμένου βίντεο και την πρόθεση χρήσης (ΠΧ) του σχολιασμένου βίντεο στη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA). Η ανάλυση ANOVA για τη ΠΠ δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών περιοχών, $F(2, 47) = 0,332$, $p = .719$. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι των ομάδων ήταν οι εξής: Άγιος Νικόλαος ($M = 2,855$), Ιεράπετρα ($M = 2,768$), Σητεία ($M = 2,787$). Οι post hoc έλεγχοι Scheffé δεν κατέδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των περιοχών ($p > 0,05$ για όλες τις συγκρίσεις). Οι homogeneous subsets επιβεβαιώνουν ότι οι τρεις ομάδες μπορούν να θεωρηθούν ομοιογενείς: Ιεράπετρα ($M = 2,768$), Σητεία ($M = 2,787$), Άγιος Νικόλαος ($M = 2,855$), με Sig. = .819. Η ανάλυση ANOVA για τη ΠΧ επίσης δεν

έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των περιοχών, F(2, 47) = 1,070, p = .351. Οι μέσοι όροι των ομάδων ήταν: Άγιος Νικόλαος (M = 2,962), Ιεράπετρα (M = 2,738), Σητεία (M = 2,950). Οι post hoc έλεγχοι Scheffé δεν ανέδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των περιοχών (p > .05 για όλες τις συγκρίσεις). Τα homogeneous subsets επιβεβαιώνουν την ομοιογένεια των ομάδων: Ιεράπετρα (M = 2,738), Σητεία (M = 2,950), Άγιος Νικόλαος (M = 2,962), με Sig. = .517.

Για να διερευνηθεί η αξιολόγηση της ΠΠ από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες βαθμολόγησαν δεκαεπτά χαρακτηριστικά της παρουσίασης, όπως κατανοητή, εκπαιδευτικά αποτελεσματική, εύκολη στην παρακολούθηση, ευχάριστη, ενδιαφέρουσα, ικανοποιητική ως προς το περιεχόμενο, λεπτομερής και ακριβής, επιστημονικά τεκμηριωμένη, σοβαρή και αξιόπιστη, καλοσχεδιασμένη, σημαντική για την κατανόηση του χορού, πρωτοποριακή, καινοτόμος, σύγχρονη, παιδαγωγικά κατάλληλη, στοχευμένη ως προς τους μαθησιακούς στόχους και διαφορετική σε σχέση με παραδοσιακές μορφές παρουσίασης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται συνοπτικά ανά υπηρεσιακή κατάσταση, βαθμίδα εκπαίδευσης, φύλο και περιοχή σχολείου. Οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν υψηλότερα την πλειονότητα των χαρακτηριστικών σε σχέση με τους/τις αναπληρωτές/τριες. Οι υψηλότεροι μέσοι όροι αφορούν τα χαρακτηριστικά: "Ευχάριστη" (M = 3,22, SD = 0,797), "Ενδιαφέρουσα" (M = 3,19, SD = 0,822), και "Παιδαγωγικά κατάλληλη" (M = 3,17, SD = 0,737). Αντίθετα, οι αναπληρωτές/τριες αξιολόγησαν τα ίδια δεκαεπτά χαρακτηριστικά χαμηλότερα, με τα χαμηλότερα να παρατηρούνται στις "Εκπαιδευτικά αποτελεσματική" (M = 1,86, SD = 0,864) και "Λεπτομερής και ακριβής" (M = 2,00, SD = 1,177). Οι διαφορές αυτές υποδεικνύουν ότι η σταθερή υπηρεσιακή θέση συνδέεται με μεγαλύτερη εκτίμηση της ποιότητας και της παιδαγωγικής αξίας των σχολιασμένων βίντεο. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολόγησαν τις περισσότερες πτυχές της παρουσίασης υψηλότερα από τους/τις πρωτοβάθμιους/ες συναδέλφους τους. Για παράδειγμα, τα χαρακτηριστικά "Ευχάριστη" (M = 3,33, SD = 0,724), "Ενδιαφέρουσα" (M = 3,47, SD = 0,743) και "Εκπαιδευτικά αποτελεσματική" (M = 3,00, SD = 0,655) έλαβαν υψηλότερη βαθμολογία στη δευτεροβάθμια. Αντίθετα, οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί έδωσαν χαμηλότερους μέσους όρους, με τα χαμηλότερα χαρακτηριστικά να αφορούν την "Επιστημονικά τεκμηριωμένη" (M = 2,57, SD = 0,884) και την "Εύκολη στην παρακολούθηση" (M = 2,86, SD = 1,004). Αυτό υποδηλώνει ότι η εμπειρία και η εξοικείωση με διδακτικά μέσα μπορεί να επηρεάζει την κριτική εκτίμηση της παρουσίασης. Δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στις περισσότερες πτυχές. Οι άνδρες αξιολόγησαν υψηλότερα τα χαρακτηριστικά "Ενδιαφέρουσα" (M = 3,10, SD = 0,908) και "Εκπαιδευτικά αποτελεσματική" (M = 2,84, SD = 0,934), ενώ οι γυναίκες έδωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία στην "Σημαντική για την κατανόηση του χορού" (M = 3,11, SD = 0,937) και στην "Εύκολη στην παρακολούθηση" (M = 3,05, SD = 1,026). Οι διαφορές αυτές είναι μικρές και δεν είναι στατιστικά σημαντικές, υποδεικνύοντας ομοιογένεια ως προς τις αξιολογήσεις μεταξύ των φύλων. Οι διαφορές μεταξύ των περιοχών όπου διοργανώθηκε η ίδια επιμόρφωση (Άγιος Νικόλαος, Ιεράπετρα, Σητεία) είναι επίσης μικρές. Η Σητεία παρουσίασε ελαφρώς υψηλότερους μέσους όρους σε χαρακτηριστικά όπως "Εύκολη στην παρακολούθηση" (M = 3,25, SD = 1,165) και "Διαφορετική σε σχέση με παραδοσιακές μορφές παρουσίασης" (M = 3,00, SD = 0,756) ενώ, ο Άγιος Νικόλαος και η Ιεράπετρα είχαν συγκρίσιμους μέσους όρους για τις περισσότερες πτυχές. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η περιοχή σχολείου δεν επηρεάζει ουσιαστικά την αξιολόγηση των βίντεο.

Για να εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια vs Β/θμια) αξιολογούν διαφορετικά της δύο μεταβλητές, (ΠΠ) και (ΠΧ) πραγματοποιήθηκαν t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: *Σύγκριση των Μεταβλητών ΠΠ και ΠΧ ανάμεσα σε Εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*

	Α/θμια (*n* = 35)	**Β/θμια (*n* = 15)**				
Μεταβλητή	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*t*	*df*	*p*	95% CI
Ποιότητα Παρουσίασης	*2,756 (0,387)*	*2,957 (0,179)*	*-2,506*	*47,63*	*,016*	*[-0,36, -0,04]*
Πρόθεση Χρήσης	*2,789 (0,506)*	*3,120 (0,413)*	*-2,233*	*48*	*,030*	*[-0,63, -0,03]*

Σημείωση: M = Μέσος Όρος, *SD* = Τυπική Απόκλιση, *CI*= Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη διαφορά των μέσων όρων. Για την ΠΠ χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Welch λόγω μη ισότητας των διακυμάνσεων (Levene's *p* = ,003).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών (μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια) στην αξιολόγηση των δύο μεταβλητών, ΠΠ και ΠΧ, διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητων δειγμάτων για καθεμιά από αυτές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

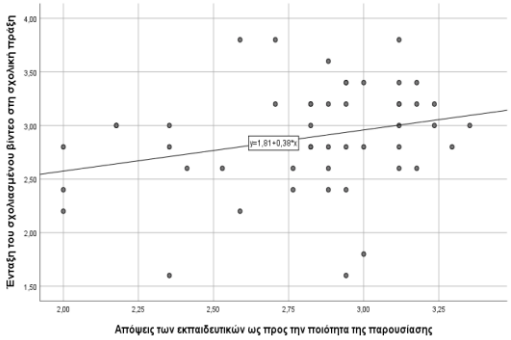
Πίνακας 4**:** *Σύγκριση Μέσων Όρων για την Ποιότητα Παρουσίασης (ΠΠ) και την Πρόθεση Χρήσης (ΠΧ) ανά Υπηρεσιακή Κατάσταση Εκπαιδευτικών*

	Μόνιμοι (*n* = 36)	**Αναπληρωτές (*n* = 14)**				
Μεταβλητή	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*t*	*df*	*p*	95% CI
Ποιότητα Παρουσίασης	2,974 (0,189)	2,412 (0,342)	5,809	16,20	< ,001	[0,36, 0,77]
Πρόθεση Χρήσης	3,067 (0,376)	2,429 (0,495)	4,917	48	< ,001	[0,38, 0,90]

Σημείωση: M = Μέσος Όρος, *SD* = Τυπική Απόκλιση, *CI* = Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη διαφορά των μέσων όρων. Για την ΠΠ χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Welch λόγω μη ισότητας των διακυμάνσεων (Levene's *p* = ,012).

Η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, ΠΠ και ΠΧ, διερευνήθηκε με τη χρήση του συντελεστή συσχέτιση Pearson. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ ΠΠ και ΠΧ ήταν r = 0,268, με p =0,060 (διπλής όψης). Αν και η συσχέτιση ήταν θετική, δεν ήταν στατιστικά σημαντική στο επίπεδο α =0,05 (Εικόνα 1).

Εικόνα 1 Συντελεστή συσχέτισης Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την παρουσίαση των ελληνικών παραδοσιακών χορών και ένταξη του σχολιασμένου βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία



Συζήτηση

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερευνήσει της αποτελεσματικότητας του σχολιασμένου βίντεο ως εργαλείου δια ζώσης βιωματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης για την εκμάθηση σύνθετων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων όπως οι Ελληνικοί Παραδοσιακοί χοροί, και αν η αποτελεσματικότητα αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο πρότερης επαγγελματική εμπειρίας των επιμορφούμενων. Η ανάλυση αυτή στόχευε στην εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων σχετικά με τη δυνητική εφαρμογή του σχολιασμένου βίντεο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιημένες ανάγκες τους.

Η κεντρική διαπίστωση της μελέτης είναι η σαφής απόκλιση στις στάσεις μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνει ότι η αξιοποίηση σχολιασμένων βίντεο ως εργαλείων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρότερη επαγγελματική εμπειρία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την εξοικείωση με τη διδακτική πράξη. Οι μόνιμοι, έμπειροι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά όλες τις διαστάσεις του εργαλείου, περιλαμβανομένων παραμέτρων όπως η Κατανόηση, η Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, η Εύκολη Παρακολούθηση, η Ευχάριστη και Ενδιαφέρουσα παρουσίαση, καθώς και η Λεπτομερής, Ακριβής και Επιστημονικά Τεκμηριωμένη προσέγγιση. Η θετική αξιολόγηση επεκτάθηκε επίσης σε χαρακτηριστικά που αφορούν τη δομή και το σχεδιασμό, όπως η Σοβαρότητα και Αξιοπιστία, η Καλοσχεδιασμένη δομή, η Σημαντικότητα για την κατανόηση του χορού, καθώς και η Καινοτομία και Πρωτοπορία, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το εργαλείο όχι μόνο ως χρήσιμο, αλλά και ως καινοτόμο και σύγχρονο μέσο επαγγελματικής μάθησης (Darling-Hammond et al., 2017· Αυγητίδου, 2014).

Η υψηλή αξιολόγηση από τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς αντανακλά την ικανότητά τους να συνδέουν οπτικά ερεθίσματα με ήδη εδραιωμένες κινητικές και γνωστικές δεξιότητες, να εντοπίζουν κρίσιμες λεπτομέρειες και να αξιοποιούν το εργαλείο για αναστοχαστική, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Η θετική στάση απέναντι στη διάσταση «Στοχευμένη ως προς τους μαθησιακούς στόχους» υποδηλώνει ότι οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολιασμένο βίντεο ως μέσο που ενισχύει την εφαρμογή εστιασμένων διδακτικών πρακτικών, ενώ η παράμετρος «Διαφορετική σε σχέση με παραδοσιακές μορφές παρουσίασης» επιβεβαιώνει την αξία της τεχνολογικής καινοτομίας στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίθετα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ουδέτερη έως μέτρια αξιολόγηση σε όλες τις παραμέτρους, γεγονός που υποδηλώνει ότι το εργαλείο δεν προσφέρει ισχυρή προστιθέμενη αξία όταν το γνωστικό και πρακτικό υπόβαθρο ή/και η εμπειρία είναι περιορισμένα. Οι μικρότερες βαθμολογίες στις παραμέτρους Εκπαιδευτικά αποτελεσματική, Εύκολη στην παρακολούθηση

και Σημαντική για την κατανόηση του χορού υποδηλώνουνε ότι οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί χρειάζονται άμεση καθοδήγηση και δια ζώσης αλληλεπίδραση, ιδιαίτερα κατά την εκμάθηση νέων ή «ξεχασμένων» ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Η ουδέτερη στάση στις παραμέτρους Καινοτόμος, Πρωτοποριακή και Σύγχρονη υπαινίσσεται ότι η καινοτομία του εργαλείου αναγνωρίζεται μόνο όταν ο χρήστης διαθέτει το απαραίτητο υπόβαθρο για να εκτιμήσει την προστιθέμενη αξία του (Τζοβλά & Κούκης, 2015). Ίσως όμως να ενσκήπτει και στην πιθανά περισσότερη εξοικείωση των αναπληρωτών/τριών, ως ηλικιακά νεότερων εκπαιδευτικών, με τις νέες τεχνολογίες και τα κοινωνικά δίκτυα στοιχείο, όμως, που δεν ερευνήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Αυτές οι διαφορές μπορεί να ερμηνευθούν επίσης με βάση την εκπαιδευτική εμπειρία, το γνωστικό και ψυχοκινητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί διέθεταν ήδη την εκπαιδευτική εμπειρία, τις απαραίτητες γνώσεις και τις κινητικές δεξιότητες. Για αυτούς, το σχολιασμένο βίντεο λειτούργησε ως ένα ακριβές, ευέλικτο και λεπτομερές εργαλείο ανατροφοδότησης, εμβάθυνσης και ανάκλησης. Τους επέτρεψε να εστιάσουν σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες, να αναλύσουν την κίνηση καρέ-καρέ και να συνδέσουν τα οπτικά ερεθίσματα με τις ήδη εδραιωμένες κινητικές τους μνήμες. Αντίθετα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, στερούμενοι αυτού του υποβάθρου, ενδέχεται να χρειάζονταν την άμεση, δια ζώσης καθοδήγηση, τη διόρθωση σε πραγματικό χρόνο και την «εκ του σύνεγγυς» κινητική αλληλεπίδραση που μόνο ένας εκπαιδευτής μπορεί να προσφέρει. Η ανάλυση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα διαστάσεις όπως Ενδιαφέρουσα, Ευχάριστη και Παιδαγωγικά κατάλληλη, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αξιολογούν ελαφρώς χαμηλότερα τις ίδιες παραμέτρους. Αυτό υποδηλώνει ότι οι πιο σύνθετες και ποικίλες διδακτικές ανάγκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάνουν το σχολιασμένο βίντεο πιο ελκυστικό και λειτουργικό στην πρακτική εφαρμογή του. Οι μικρές αποκλίσεις ανά φύλο και περιοχή δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά του εργαλείου αξιολογούνται ομοιόμορφα, επιβεβαιώνοντας ότι η πρότερη εμπειρία και το πλαίσιο χρήσης αποτελούν τους κυρίαρχους παράγοντες διαφοροποίησης.

Η συσχέτιση των ΠΠ και ΠΧ υποδηλώνει μια θετική τάση, οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν θετικά την μια διάσταση του σχολιασμένου βίντεο τείνουν να το αξιολογούν θετικά και άλλη διάσταση, ενισχύοντας την υπόθεση ότι η συνολική αντίληψη της χρησιμότητας του είναι ενιαία και πολυδιάστατη. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την υπόθεση ότι το σχολιασμένο βίντεο αποτελεί ένα εργαλείο υποστήριξης μάθησης, όπου η λεπτομερής ανάλυση, η επιστημονική τεκμηρίωση και η καινοτομία λειτουργούν συνδυαστικά για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συμπερασματικά, η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένη και διαφοροποιημένη σχεδίαση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μεταφέροντας αυτά τα ευρήματα στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται πως προκύπτουν σημαντικές πρακτικές επιπτώσεις. Το σχολιασμένο βίντεο φαίνεται να είναι ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ήδη έμπειρων εκπαιδευτικών. Ένας/μια εν ενεργεία μόνιμος/η εκπαιδευτικός που θέλει να μάθει μια νέα κινητική τεχνική, να εφαρμόσει μια συγκεκριμένη καλλιτεχνική μέθοδο ή απλώς να ανακαλέσει μια διδακτική πρακτική που έχει καιρό να χρησιμοποιήσει, μπορεί να ωφεληθεί τα μέγιστα από ένα τέτοιο αυτοκατευθυνόμενο και ευέλικτο τεχνολογικό εργαλείο. Η θετική αυτή αποδοχή ευθυγραμμίζεται με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επιμόρφωσης που αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, όπως η ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση (Darling-Hammond et al., 2017· Αυγητίδου, 2014). Για τον/την μόνιμο/η εκπαιδευτικό το σχολιασμένο βίντεο καθίσταται ένα εργαλείο που επιτρέπει την αυτόνομη, αυτορυθμιζόμενη, αναστοχαστική και προσανατολισμένη στην πράξη μάθηση, ευθυγραμμιζόμενο πλήρως με την έννοια του εκπαιδευτικού ως «στοχαζόμενου επαγγελματία»

(Αυγητίδου, 2014) ενώ, για τους/τις αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά σε πλαίσιο μικτής ή δια ζώσης επιμόρφωσης.

Επιπρόσθετα, η επιτυχία της τεχνολογικής ενσωμάτωσης εξαρτάται από το πλαίσιο χρήσης της, τις δεξιότητες και το υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Η προσέγγιση αυτή προωθεί μια, με επίγνωση του πλαισίου, ολιστική και βιωματική μάθηση, που συνδυάζει την τεχνολογία με την πρακτική εφαρμογή, και αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη μετάβαση από την απλή παροχή εργαλείων στην ουσιαστική υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Bakogianni, S., Kavakli, E., Karkou, V., & Tsakogianni, M. (2007). Teaching traditional dance using elearning tools: Experience from the WebDANCE project [Παρουσίαση συνεδρίου]. Παρουσιάστηκε στο 21st World Congress on Dance Research, Athens.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education (5th ed.). London: Routledge.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage. Éducation permanente, 107.

Karkou, V., Bakogianni, S., & Kavakli, E. (2008). Traditional dance, pedagogy and technology: an overview of the WebDANCE project. Research in Dance Education, 9(2), 163-186. DOI: 10.1080/14647890802087985

Little, D. (1991). Learner autonomy: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.

Little, D. (2008). Learner autonomy and second/foreign language learning. Retrieved from http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409

Peyton, J. (1998). The learning cycle. In J. Peyton (Ed.), Teaching and learning in medical practice (pp. 13-19). Rickmansworth, UK: Manticore Europe Limited.

Porcher, L. (2006). Les médias entre education et communication. Paris: Vuibert.

Ruffle. (2023). Ruffle [Λογισμικό]. Ανακτήθηκε από https://ruffle.rs

Schroeder, H., Henke, A., Stieger, L., Beckers, S., Biermann, H., Rossaint, R., & Sopka, S. (2017). Influence of learning styles on the practical performance after the four step basic life support training approach: An observational cohort study. PLOS ONE, 12(5), e0178210. DOI: 10.1371/journal.pone.0178210

The jamovi project. (2025). jamovi (Version 2.6) [Λογισμικό]. Ανακτήθηκε από https://www.jamovi.org

Tomlinson, C. A. (2010). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου, Μτφρ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A. (2015). Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας (Κ. Ειρήνη, Μτφρ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Tsiatsos, T., Stavridou, E., Douka, S., & Sofianidis, G. (2010). Exploiting annotated video to support dance education [Παρουσίαση συνεδρίου]. Παρουσιάστηκε στο Sixth Advanced International Conference on Telecommunications. Barcelona, Spain, 2010, pp. 100-105, doi: 10.1109/AICT.2010.59

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Αντωνίου, Π. (2014a). Το βίντεο στην διδασκαλία του χορού: Η προσέγγιση του YouTube. Επιστήμη του Χορού, 7, 11-46. Ανακτήθηκε από https://stourdance.phyed.duth.gr/sites/default/files/2025-02/antoniou_youtube_abstract_full.pdf

Αντωνίου, Π. (2014b). Ψηφιακά παιχνίδια διασκέδασης - άσκησης και χορός. Επιστήμη του Χορού, 7, 61-91. Ανακτήθηκε από https://stourdance.phyed.duth.gr/sites/default/files/2025-02/antoniou_full_text_2.pdf

Αυγητίδου, Σ. (2014). Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Εγχειρίδιο επιμόρφωσης (σσ. 13-22). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται (Τόμ. 1). Αθήνα: Gutenberg.

Γκουλιαβούδη, Μ. (2023). Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, [⚠ απαιτείται ΑΕΙ]). *ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.*

Δούκα, Σ., Τσιάτσος, Θ., & Σταυρίδου, Ε. (2008). Παραδοσιακοί χοροί: Υποστήριξη διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στην Α΄ βάθμια και Β΄ βάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/lessons/gymnastics/ypost_yliko/paradosiakoi/index.html

Θεοδωρίτση, Δ., & Καλογρίδη, Σ. Σ. (2020). Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(2), 110-127. DOI: 10.12681/jode.25555

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Η «άλλη» – αντί (-πάλη) – πρόταση. Στο Γ. Γαγάτσης (Επιμ.), Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Λευκωσία. Ανακτήθηκε από https://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/7_Mavrogiorgos.pdf

Μπούρας, Σ. (2024). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναγκαία προσαρμογή και προκλήσεις. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/gsejohann/files/2024/12/%CE%97-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%BF-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CE%B1%CE%AF%CE%B1-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). (2014). Παιδεία Ομογενών 2002-2014: Δια βίου εκπαίδευση – e-learning ομογενών εκπαιδευτικών της διασποράς. Ρέθυμνο: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τζοβλά, Ε., & Κούκης, Ν. (2015). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11(1), 88-105. DOI: 10.12681/jode.9822

Τριανταφύλλου, Ε. Α. (2014). Ο ρόλος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Αλεξανδρούπολη.

Τσερώνη, Μ. (2019). Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Αθήνα.

Τσιλιγγίρη, Θ. (2022). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Πειραιάς.

Τσιολπίδου, Ξ. (2022). 10 +1 λόγοι για τους οποίους η επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη – και άρα δεν θα έπρεπε να υλοποιείται καλοκαίρι. Ανακτήθηκε από https://fresh-education.gr/%ce%b4%ce%b9%ce%b1%cf%86%ce%bf%cf%81%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%b9%ce%b7%ce%bc%ce%ad%ce%bd%ce%b7-%ce%b4%ce%b9%ce%b4%ce%b1%cf%83%ce%ba%ce%b1%ce%bb%ce%af%ce%b1-%ce%b5%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%b9-%ce%b1%cf%80/

Η λογοτεχνία ως παιδαγωγικό μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού: μια διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση για μαθητές δημοτικού

Γεωργία Τσούτα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Msc Ειδική Εκπαίδευση, Med Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Η λογοτεχνική ανάγνωση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί θεμελιώδη παιδαγωγική πρακτική που προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, καλλιεργώντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη γλωσσική έκφραση και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η λογοτεχνία λειτουργεί ως «καθρέφτης» της πραγματικότητας, προάγοντας αξίες όπως η φιλία ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ενσυναίσθηση και την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Το λογοτεχνικό βιβλίο μετατρέπεται σε μέσο ενδυνάμωσης της φωνής κάθε μαθητή, προσφέροντας χώρο για έκφραση, αποδοχή της διαφορετικότητας και καλλιέργεια συνεργατικών αξιών. Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο αναδεικνύεται ως ξεχωριστό θεματικό πεδίο, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της λογοτεχνίας στη σχολική καθημερινότητα. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση που αξιοποιεί τη λογοτεχνική ανάγνωση για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον. Η παρέμβαση αξιοποιεί πολλαπλές σύγχρονες στρατηγικές διαφοροποίησης, όπως οι think-tac-toe, Ζωγράφηγηση, Cubing, KWL, καθώς και τα ψηφιακά εργαλεία ChatGPT και AnswerGarden, τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά και να αναστοχαστούν πάνω σε πραγματικά προβλήματα. Μέσω αυτών των εργαλείων προωθείται η ενεργός συμμετοχή, η συνεργασία και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενώ η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή.

Λέξεις Κλειδιά: Λογοτεχνία, σχολικός εκφοβισμός, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να συνυπολογίζει τις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες και να προσαρμόζεται σε αυτές, με στόχο τη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών που θα λειτουργούν ενεργά, αυτόνομα και υπεύθυνα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και επιδεικνύοντας σεβασμό προς τους άλλους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και το νέο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο υιοθετεί στοχοκεντρική προσέγγιση, εδράζεται σε ενιαίες παιδαγωγικές αρχές και δίνει έμφαση στη διερευνητική μάθηση. Συγκεκριμένα, επιδιώκει την προσαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων σε κάθε τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης, προτείνοντας σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και σαφώς προσδιορισμένους μαθησιακούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις κοινωνικές εξελίξεις όσο και τις ανάγκες των μαθητών (ΙΕΠ, 2022).

Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα σύνθετο, διαχρονικό και ιδιαίτερα σοβαρό κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο διαφοροποιείται σαφώς από τις περιστασιακές συγκρούσεις, όπου απουσιάζει η πρόθεση και τα εμπλεκόμενα μέρη θυματοποιούνται αμοιβαία, καθώς και από το πείραγμα, το οποίο δεν αποσκοπεί στην πρόκληση ψυχικού ή σωματικού πόνου και παύει άμεσα εφόσον το επιθυμεί ο αποδέκτης. Αντιθέτως, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από πρόθεση, σκοπιμότητα, επαναληπτικότητα των συμπεριφορών και ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (Olweus, 2014). Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 2026 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 24,6% δήλωσε ότι έχει υπάρξει θύμα εκφοβισμού, το 11,8% ότι έχει υπάρξει θύμα ή/και θύτης, ενώ το 5,1% ανέφερε ότι έχει λειτουργήσει αποκλειστικά ως θύτης (Psalti, 2012).

Ιδιαίτερα σημαντική στρατηγική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού αποτελεί η παιδαγωγική αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας. Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο έχει τη δυνατότητα να πραγματεύεται σύνθετα και ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα, ενώ παράλληλα συμβάλλει ουσιαστικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Entenman, Murnen & Hendricks, 2005). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι προγράμματα φιλαναγνωσίας έχουν συμβάλει στη μεταβολή στάσεων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, αναδεικνύοντας τη δυναμική του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου ως αποτελεσματικού μέσου πρόληψης και παρέμβασης (Paparoussi, Andreou & Gkouni, 2011).

Η διδακτική αξιοποίηση και η κριτική ανάλυση του λόγου των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις μορφές του ενδοσχολικού εκφοβισμού, τους ρόλους των εμπλεκόμενων προσώπων, τις δυνατότητες παρέμβασης των παρατηρητών, καθώς και τις στρατηγικές άμυνας των θυμάτων και τα πρότυπα συμπεριφοράς που προβάλλονται. Παράλληλα, οι μαθητές προσεγγίζουν το φαινόμενο κριτικά μέσα από πολλαπλές οπτικές, εμβαθύνουν στις αιτίες και τις συνέπειές του, αναζητούν τρόπους αντιμετώπισης και αμφισβήτησης των σχέσεων εξουσίας που αναδύονται, ευαισθητοποιούνται και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες (Prater, Johnstun, Dyches & Johnstun, 2006).

Το πέμπτο θεματικό πεδίο του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό αφορά την ανάγνωση βιβλίων και εκτενών κειμένων, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία και την παιδαγωγική αξία του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου (ΙΕΠ, 2022). Η συστηματική ανάγνωση ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους έκφρασης, της συναισθηματικής και κοινωνικής τους καλλιέργειας, της γνωστικής ωρίμανσης, του εμπλουτισμού των γνώσεών τους και της φαντασίας τους (Mills, 2006).

Τα οφέλη αυτά επιχειρεί να αξιοποιήσει η διδακτική παρέμβαση που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο. Ειδικότερα, στη βάση του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό και στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εφαρμόζονται διαφοροποιημένες μαθησιακές τεχνικές και στρατηγικές, όπως η στρατηγική Cubing (Κύβοι) και η στρατηγική KWL, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Μέσα από αυτές πραγματοποιείται η ανάγνωση και η κριτική επεξεργασία παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου που πραγματεύεται ζητήματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.

Κεντρικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ευαισθησίας, η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, η αποτελεσματική επικοινωνία, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η συνεργασία, καθώς και η διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων. Μέσα από την ανάπτυξη αυτών των

δεξιοτήτων επιδιώκεται τόσο η πρόληψη όσο και η ουσιαστική αντιμετώπιση πιθανών περιστατικών ενδοσχολικής βίας ή εκφοβισμού που ενδέχεται να βιώσουν οι μαθητές.

1. Στοιχεία εφαρμογής

Η διδακτική παρέμβαση απευθύνεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και υλοποιήθηκε στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Είχε διάρκεια τέσσερις διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2024-2025, στο πλαίσιο της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, σε Δημοτικό σχολείο της Δυτικής Αττικής. Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, το σχολείο επισκέφθηκε η εικονογράφος του λογοτεχνικού βιβλίου, η οποία ζωγραφήγησε σε συνεργασία με τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης αναρτήθηκαν στην επίσημη ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο της διάχυσης των δράσεων, με στόχο την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας, την ανταλλαγή καλών πρακτικών με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και την ανάδειξη της παιδαγωγικής αξίας της λογοτεχνίας ως μέσου μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

2. Στόχοι - Επιδιώξεις

Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί τον βασικό σκοπό της διδακτικής παρέμβασης. Μέσω της συστηματικής ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, η ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και ρύθμισης των συναισθημάτων, η αποτελεσματική επικοινωνία, η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, η συνεργατική στάση, καθώς και οι δεξιότητες διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων, επιδιώκεται τόσο η πρόληψη όσο και η ουσιαστική αντιμετώπιση ενδεχόμενων περιστατικών ενδοσχολικής βίας ή σχολικού εκφοβισμού που πιθανά να αντιμετωπίσουν οι μαθητές.

Οι επιμέρους στόχοι της διδακτικής παρέμβασης περιλάμβαναν τόσο γνωστικούς στόχους που άπτονται του μαθήματος της Γλώσσας όσο και στόχους που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων. Ειδικότερα, κατά την πρώτη διδακτική ώρα επιδιώχθηκε οι μαθητές να παρακολουθούν με προσοχή την ανάγνωση του κειμένου από την εκπαιδευτικό, να αξιοποιούν τα στοιχεία της εικονογράφησης του βιβλίου ως υποστηρικτικό μέσο κατανόησης του περιεχομένου και διαμόρφωσης υποθέσεων, καθώς και να ανταποκρίνονται σε προφορικές ερωτήσεις κατανόησης.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι διδακτικοί στόχοι εστίασαν στη σύνδεση του λεκτικού κειμένου με το εικαστικό στοιχείο, καθώς και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δομημένο διάλογο, μέσα από την υποβολή ερωτήσεων και την παροχή απαντήσεων με σεβασμό προς τους συνομιλητές.

Στην τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα, οι μαθητές κλήθηκαν να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας, να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα, να έρθουν σε επαφή με τα βασικά χαρακτηριστικά του ενδοσχολικού εκφοβισμού, να καλλιεργήσουν δεξιότητες διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων, καθώς και να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση και την κοινωνική τους ευαισθησία. Παράλληλα, ενθαρρύνθηκαν να συνδέσουν την αφήγηση του λογοτεχνικού βιβλίου με προσωπικές εμπειρίες, να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, καθώς και να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους.

3. Μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης

Κατά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές οργανώθηκαν σε ομάδες τεσσάρων ατόμων και εργάστηκαν τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, με την εκπαιδευτικό και με την εικονογράφο του βιβλίου, συμμετείχαν σε καθοδηγούμενο και

ουσιαστικό διάλογο, εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους με σεβασμό προς τους συνομιλητές τους και είχαν ενεργό και πρωταγωνιστικό ρόλο σε ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού, έχοντας πλήρη γνώση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες τους, υπήρξε καθοδηγητικός, εμψυχωτικός και υποστηρικτικός, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διευκόλυνση και την ομαλή εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ήταν προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδο και στις δυνατότητες των μαθητών και, σε συνδυασμό με την πολυαισθητηριακή προσέγγιση που υιοθετήθηκε μέσω της αξιοποίησης εποπτικού υλικού και των νέων τεχνολογιών, συνέβαλαν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος, βασισμένου στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης (Pivik, McComas & Lalamme, 2002). Παράλληλα, η ανάγνωση ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων ενισχύει τη δημιουργικότητα και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης (Τζήκας, 2001).

Στο πλαίσιο της παρέμβασης εφαρμόστηκαν διδακτικές στρατηγικές που στόχευαν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λειτουργούσαν με συμπεριληπτικό προσανατολισμό και αξιοποιούσαν τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή, απευθυνόμενες παράλληλα στο σύνολο της τάξης. Κεντρική επιδίωξη αποτέλεσε η δημιουργία ενός διαφοροποιημένου και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ικανού να ανταποκριθεί στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν στρατηγικές όπως η Ζωγράφηγηση, η στρατηγική Cubing (Κύβοι), η στρατηγική KWL και η στρατηγική Think–Tac–Toe (Τρίλιζα), καθώς και ψηφιακά εργαλεία, όπως η εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT και το διαδικτυακό εργαλείο Web 2.0 AnswerGarden.

Η Ζωγράφηγηση αποτελεί διδακτική τεχνική που συνδυάζει τον προφορικό λόγο με το εικαστικό στοιχείο, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της κατανόησης και της μνημονικής συγκράτησης των μαθητών. Η τεχνική αυτή κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ενεργοποιεί ταυτόχρονα τα λεκτικά και τα οπτικά κανάλια μάθησης. Παράλληλα, ενισχύει τη δημιουργικότητα, αυξάνει τη συγκέντρωση και διευκολύνει την ουσιαστική εμπέδωση εννοιών και γεγονότων (Ματσαγγούρας, 2001).

Η Ζωγράφηγηση, όπως εφαρμόζεται από τη Λήδα Βαρβαρούση, συνιστά μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδυάζει στοιχεία αφήγησης, ζωγραφικής, μουσικής και θεατρικής έκφρασης. Κατά τη διάρκεια της δράσης, η αφηγήτρια εικονογραφεί ζωντανά την ιστορία σε μεγάλη επιφάνεια, προσκαλώντας τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και να εμπλουτίζουν την αφήγηση με εικόνες και ήχους. Η διαδραστική αυτή σκηνική πρακτική ενεργοποιεί τις αισθήσεις, ενισχύει τη μνήμη και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, ιδιαίτερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Βαρβαρούση, 2015).

Η στρατηγική Cubing (Κύβοι) αποτελεί μια ευέλικτη και πρακτική διδακτική προσέγγιση που εντάσσεται στις τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας, με στόχο την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της βαθύτερης κατανόησης μιας έννοιας ή θεματικής ενότητας. Σε αυτή τη στρατηγική, οι μαθητές επεξεργάζονται ένα θέμα εξετάζοντάς το από έξι διαφορετικές οπτικές, αντιστοιχώντας καθεμία από τις πλευρές ενός κύβου σε μια διαφορετική δραστηριότητα ή ερώτηση. Μέσω της κατασκευής ή χρήσης του κύβου, οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν, να συγκρίνουν, να αναλύσουν, να εφαρμόσουν, να αξιολογήσουν και να συνδέσουν την έννοια με προσωπικές εμπειρίες ή γνώμες, γεγονός που διευρύνει την κατανόησή τους και ενθαρρύνει την κινητοποίηση διαφόρων γνωστικών τρόπων προσέγγισης. Η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη τόσο για ατομική όσο και για ομαδική εργασία και δίνει τη δυνατότητα

στους μαθητές να επεξεργαστούν το ίδιο αντικείμενο μέσα από πολλαπλές οπτικές, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Adams & Pierce, 2025).

Η στρατηγική KWL (Know–Want to know–Learned) αποτελεί ένα γραφικό οργανωτικό εργαλείο που εφαρμόζεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μαθησιακή διαδικασία. Υποστηρίζει τους μαθητές στην ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεών τους, στη διατύπωση ερωτημάτων και στην αποτίμηση της νέας γνώσης που αποκτήθηκε. Παράλληλα, ενισχύει την αυτορρύθμιση, την κριτική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση. Σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή της στρατηγικής KWL συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της κατανόησης κειμένου και στη διατήρηση της προσοχής κατά τη διδασκαλία (Aditya et al., 2023).

Η στρατηγική Think–Tac–Toe (ή Tic–Tac–Toe) βασίζεται στη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner και προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα επεξεργαστούν και θα παρουσιάσουν τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει έναν πίνακα εννέα τετραγώνων, αντίστοιχο με το παιχνίδι της τρίλιζας, όπου κάθε τετράγωνο περιλαμβάνει μια διαφορετική δραστηριότητα που αντιστοιχεί σε διαφορετικό τύπο νοημοσύνης. Παρότι όλες οι δραστηριότητες σχετίζονται με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, προσεγγίζονται από διαφορετικές οπτικές, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν εκείνες που ανταποκρίνονται καλύτερα στο προσωπικό τους μαθησιακό προφίλ. Οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν τρεις δραστηριότητες σε ευθεία γραμμή, διαμορφώνοντας τη δική τους «τρίλιζα» εντός προκαθορισμένου χρονικού πλαισίου (Roberts & Inman, 2023).

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες, όπως ο διαδραστικός πίνακας και τα τάμπλετ, οι οποίες συμβάλλουν στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, επιτρέπουν την εξατομίκευση και την προσαρμογή της διδασκαλίας και προάγουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στο μαθησιακό περιβάλλον (Ράπτης & Ράπτη, 1997).

Τέλος, οι μαθητές αξιοποίησαν την εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT και το διαδικτυακό εργαλείο Web 2.0 AnswerGarden. Η ενσωμάτωση τέτοιων ψηφιακών εργαλείων στη σχολική πράξη ενισχύει την αυτενέργεια, την αναζήτηση πληροφορίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από εφαρμογές όπως οι ψηφιακοί βοηθοί, τα μεταφραστικά εργαλεία και τα προγράμματα παραγωγής λόγου, οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, ψηφιακού γραμματισμού και υπεύθυνης χρήσης της τεχνολογίας (Luckin et al., 2016).

4. Διδακτικό υλικό

Η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στηρίχθηκε στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο "Οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα" (Αυτζής, 2011). Το βιβλίο αξιοποιήθηκε τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή, καθώς παρουσιάστηκε μέσω του διαδραστικού πίνακα, με ιδιαίτερη έμφαση στην εικονογράφησή του. Για την υλοποίηση των επιμέρους δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε ο διαδραστικός πίνακας, τόσο για την εφαρμογή της στρατηγικής KWL, κατά την οποία οι μαθητές κατέγραψαν όσα γνώριζαν (K), όσα επιθυμούσαν να διερευνήσουν (W) και όσα τελικά αποκόμισαν από τη μαθησιακή διαδικασία (L), όσο και για την παρουσίαση του πίνακα δραστηριοτήτων της στρατηγικής Think–Tac–Toe (τρίλιζα). Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν τάμπλετ για τη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT και του εργαλείου Web 2.0 AnswerGarden, καθώς και ένας κύβος με τους ήρωες του βιβλίου στο πλαίσιο της στρατηγικής Cubing. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε χαρτί του μέτρου, προκειμένου οι μαθητές να ζωγραφηγήσουν σε συνεργασία με την εικονογράφο του βιβλίου.

5. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Στην έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών μέσω ατομικής δραστηριότητας KWL. Οι μαθητές παρατήρησαν το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο του βιβλίου, τον τίτλο και το όνομα της συγγραφέα, κατέγραψαν όσα ήδη γνώριζαν (K), διατύπωσαν υποθέσεις σχετικά με τους ήρωες και την εξέλιξη της ιστορίας και προσδιόρισαν όσα επιθυμούσαν να μάθουν (W).

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προχώρησε σε μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου, το οποίο προβαλλόταν παράλληλα στον διαδραστικό πίνακα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης πραγματοποιούνταν διακοπές, προκειμένου οι μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά την εικονογράφηση, να αντλήσουν επιπλέον πληροφορίες για την πλοκή και να διατυπώσουν προβλέψεις σχετικά με τη συνέχεια της ιστορίας. Στην τελευταία σελίδα του βιβλίου παρουσιάζεται ένα σχέδιο του κεντρικού ήρωα, προερχόμενο από το μπλοκ ζωγραφικής του, στο οποίο απεικονίζεται ένας ελέφαντας να κρατά ένα μυρμήγκι και να το ρωτά αν μπορούν να γίνουν φίλοι. Οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν τη συγκεκριμένη εικόνα και να απαντήσουν στο σχετικό ερώτημα.

Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή επιτεύχθηκαν οι αρχικοί διδακτικοί στόχοι που αφορούσαν την προσεκτική ακρόαση της ανάγνωσης, την αξιοποίηση της εικονογράφησης ως εργαλείου ενίσχυσης της κατανόησης του κειμένου και τη διατύπωση υποθέσεων για την εξέλιξη της αφήγησης, καθώς και την απάντηση σε προφορικές ερωτήσεις κατανόησης. Παράλληλα, ενισχύθηκε η δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να συνεχίσουν προφορικά την ιστορία, καλλιεργώντας τη φαντασία και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές ζωγραφήγησαν σε χαρτί του μέτρου σε συνεργασία με την εικονογράφο του βιβλίου. Η παρουσία της δημιουργού του έργου έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να λάβουν επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τους ήρωες και την εξέλιξη της ιστορίας, γεγονός που συνέβαλε στην εμβάθυνση της κατανόησής τους και στην ουσιαστικότερη σύνδεσή τους με το λογοτεχνικό κείμενο.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε πολυεπίπεδο χαρακτήρα, καθώς η εικαστική αναπαράσταση του αφηγηματικού περιεχομένου λειτούργησε ως εναλλακτικός τρόπος έκφρασης. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το γλωσσικό επίπεδο ή το μαθησιακό τους προφίλ, να αποτυπώσουν δημιουργικά τις εμπειρίες και τα νοήματα που αποκόμισαν από την αφήγηση.

Οι στόχοι που εξυπηρετήθηκαν αφορούσαν την καλλιέργεια της δημιουργικής και καλλιτεχνικής έκφρασης μέσω της ζωγραφικής, την πληρέστερη κατανόηση της ιστορίας και των χαρακτήρων με την καθοδήγηση της εικονογράφου, καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής σε μια συλλογική δημιουργική διαδικασία. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε η αισθητική αγωγή των μαθητών και αναδείχθηκε η σύνδεση της λογοτεχνίας με τις εικαστικές τέχνες ως αλληλοσυμπληρούμενες μαθησιακές διαδρομές.

Κατά τις δύο επόμενες διδακτικές ώρες, οι μαθητές, αξιοποιώντας ως αφετηρία τις πληροφορίες που είχαν προηγουμένως λάβει από την εικονογράφο του βιβλίου, εργάστηκαν σε ομάδες στο πλαίσιο της στρατηγικής Think–Tac–Toe («τρίλιζα»). Στον διαδραστικό πίνακα προβλήθηκε πίνακας με εννέα τετράγωνα, καθένα από τα οποία αντιστοιχούσε σε διαφορετική δραστηριότητα. Ενδεικτικά, οι δραστηριότητες περιλάμβαναν την επιλογή μουσικών αποσπασμάτων ή ήχων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μουσικό υπόβαθρο για σκηνές της ιστορίας, την εικαστική αποτύπωση της συνέχειας της αφήγησης σε χαρτί του μέτρου με χρήση αποκομμάτων περιοδικών ή πρωτότυπων σχεδίων, καθώς

και την αναδιαμόρφωση σκηνών της ιστορίας μέσα από το σενάριο «Τι θα συνέβαινε αν…», με στόχο την εναλλακτική εξέλιξη της πλοκής.

Οι μαθητές οργανώθηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο επέλεξαν να εκφράσουν όσα κατανόησαν και επεξεργάστηκαν, και επιδίωξαν την ολοκλήρωση τριών δραστηριοτήτων που σχημάτιζαν ευθεία γραμμή, προκειμένου να επιτύχουν τη δική τους «τρίλιζα». Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναδείχθηκαν και αξιοποιήθηκαν τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών, καθώς ορισμένοι προτίμησαν τη λεκτική και γραπτή έκφραση, άλλοι τη δημιουργική και εικαστική προσέγγιση, ενώ άλλοι επέλεξαν δραστηριότητες που προϋπέθεταν κίνηση, συνεργασία και συλλογική δράση.

Οι τρεις δραστηριότητες που ασχολήθηκαν οι μαθητές ήταν να αναπαραστήσουν τη συνέχιση της ιστορίας σε χαρτί του μέτρου με δικά τους σχέδια, να γράψουν ένα μικρό ποίημα για τους ήρωες της ιστορίας εστιάζοντας στη διαφορετικότητά τους, στη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων και στη φιλία, να μπουν στη θέση των ηρώων, να παρουσιάσουν τα συναισθήματα των ηρώων γινόμενοι οι ίδιοι ηθοποιοί και να τα συσχετίζουν με δικές του προσωπικές εμπειρίες και αντίστοιχα συναισθήματα.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη δραστηριότητα που επέλεξαν οι μαθητές έπρεπε να αναπαραστήσουν τη συνέχιση της ιστορίας σε χαρτί του μέτρου, χρησιμοποιώντας δικά τους σχέδια και δημιουργικές ιδέες και με αυτόν τον τρόπο να εκφράσουν εικαστικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αλλά και να οπτικοποιήσουν εναλλακτικές εκδοχές της πλοκής.

Στην τελευταία σελίδα του βιβλίου παρουσιάζεται ένα σχέδιο του κεντρικού ήρωα, προερχόμενο από το μπλοκ ζωγραφικής του, στο οποίο απεικονίζεται ένας ελέφαντας να κρατά ένα μυρμήγκι και να το ρωτά αν μπορούν να γίνουν φίλοι. Οι μαθητές της πρώτης ομάδας συζήτησαν πρώτα τις πιθανές απαντήσεις του μυρμηγκιού, αντάλλαξαν ιδέες και κατέληξαν σε μια κοινή εκδοχή. Στη συνέχεια, τα παιδιά αποτύπωσαν την εκδοχή αυτή εικαστικά πάνω στο χαρτί του μέτρου, χρησιμοποιώντας χρώματα, σύμβολα και σκίτσα. Η εκπαιδευτικός λειτουργούσε υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αιτιολογούν τις επιλογές τους και να συνδέουν τις δημιουργίες τους με τα χαρακτηριστικά των ηρώων και την πλοκή.

Η δραστηριότητα αυτή εξυπηρέτησε πολλαπλούς στόχους όπως η καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης και φαντασίας μέσα από την παραγωγή εναλλακτικών αφηγηματικών εκδοχών, η ενίσχυση της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της αποδοχής διαφορετικών απόψεων, η σύνδεση λεκτικής με εικαστική έκφραση, που διευκολύνει την πολυτροπική μάθηση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αφήγησης και οπτικοποίησης, οι οποίες ενισχύουν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, η εξυπηρέτηση μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, καθώς προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής και έκφρασης. Επίσης, λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στη λογοτεχνία και τις τέχνες, προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το κείμενο όχι μόνο ως αναγνώστες, αλλά και ως δημιουργοί που συνδιαμορφώνουν την ιστορία.

Για την επίλυση της δεύτερης δραστηριότητας οι μαθητές της δεύτερης ομάδας, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, χρησιμοποίησαν τη διαδικτυακή εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης Chat GPT (σε προηγούμενη διδακτική παρέμβαση τους είχαν δοθεί οδηγίες χρήσης της εφαρμογής) και έγραψαν το δικό τους ποίημα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, με καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό, πρότειναν λέξεις-κλειδιά και φράσεις που ενσωματώθηκαν στην εντολή η οποία διατυπώθηκε με σαφήνεια και απλότητα και δόθηκε στην εφαρμογή (Chat GPT) ώστε το παραγόμενο κείμενο να συνδέεται με τις δικές τους εμπειρίες και ιδέες.

Οι παραγόμενες απαντήσεις δεν χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες, αλλά αποτέλεσαν αφορμή για επεξεργασία και δημιουργική αναδιατύπωση. Οι μαθητές εντόπισαν ποιητικές εκφράσεις που τους άρεσαν, συζήτησαν εναλλακτικές διατυπώσεις και τροποποίησαν το κείμενο ώστε να αντανακλά τη δική τους φωνή και φαντασία. Με αυτόν τον τρόπο, το τεχνολογικό εργαλείο λειτούργησε ως υποστηρικτικό μέσο και όχι ως αυτόνομος δημιουργός.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην υπεύθυνη χρήση του εργαλείου τεχνητής νοημοσύνης. Τονίστηκε ότι οι παραγόμενες απαντήσεις χρειάζονται κριτική αξιολόγηση, ότι ενδέχεται να περιλαμβάνουν λάθη ή ακατάλληλες διατυπώσεις και ότι δεν πρέπει να παρουσιάζονται αυτούσιες ως προσωπικό έργο. Επιπλέον, έγινε συζήτηση για τα όρια και τις δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης, ενισχύοντας την επίγνωση των μαθητών σχετικά με την ασφαλή και δημιουργική αξιοποίησή της στο σχολικό πλαίσιο.

Η δεύτερη αυτή δραστηριότητα εξυπηρέτησε στόχους όπως η ανάπτυξη του γραπτού λόγου και της δημιουργικής έκφρασης, καθώς οι μαθητές αξιοποίησαν νέο λεξιλόγιο και ποιητικές εκφράσεις για να αποτυπώσουν τις δικές τους εμπειρίες και ιδέες. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη και ο ψηφιακός γραμματισμός, αφού οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν και να αναδιατυπώσουν τις απαντήσεις που παρήγαγε η τεχνητή νοημοσύνη, κατανοώντας τα όριά της και εφαρμόζοντας αρχές υπεύθυνης χρήσης. Επιπλέον, ενισχύθηκε η συναισθηματική και δημιουργική τους καλλιέργεια, καθώς εκφράστηκαν μέσα από ποιητικό λόγο και συνεργάστηκαν για να δημιουργήσουν ένα κείμενο που αντανακλούσε τη δική τους φωνή και φαντασία.

Στο πλαίσιο της τρίτης δραστηριότητας, οι μαθητές της τρίτης ομάδας κλήθηκαν, με τη χρήση ενός κύβου σε κάθε πλευρά του οποίου υπήρχε η εικόνα του κάθε ήρωα της ιστορίας (στρατηγική Cubing), να παρουσιάσουν τα συναισθήματα των ηρώων γινόμενοι οι ίδιοι ηθοποιοί και να τα συσχετίζουν με δικές του προσωπικές εμπειρίες και αντίστοιχα συναισθήματα. Η δραστηριότητα αυτή συνέβαλε στην ουσιαστική κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων των ηρώων και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς τους έδωσε τη δυνατότητα να «μπουν στη θέση» των χαρακτήρων της ιστορίας και να εκφράσουν βιωματικά τα συναισθήματά τους.

Αρχικά, η εκπαιδευτικός παρουσίασε στους μαθητές τον κύβο, εξηγώντας ότι σε κάθε πλευρά του απεικονίζεται ένας διαφορετικός ήρωας της ιστορίας, ενώ παράλληλα έγινε σύντομη υπενθύμιση των βασικών χαρακτηριστικών και της πορείας κάθε ήρωα μέσα στο λογοτεχνικό έργο. Στη συνέχεια, οι μαθητές έριχναν τον κύβο και ο ήρωας που προέκυπτε καθόριζε το πρόσωπο στο οποίο θα εστίαζε η δραστηριότητα. Ακολούθως, οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν τα συναισθήματα που βιώνει ο συγκεκριμένος ήρωας σε επιλεγμένα σημεία της αφήγησης, τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις τους με βάση το κείμενο και την εικονογράφηση.

Έπειτα, οι μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο του ήρωα και, αξιοποιώντας στοιχεία δραματοποίησης όπως η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και ο τόνος της φωνής, παρουσίασαν βιωματικά τα συναισθήματά του μπροστά στην ολομέλεια της τάξης. Ακολούθησε συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές συσχέτισαν τις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων με προσωπικές τους εμπειρίες, αναγνωρίζοντας παρόμοιες καταστάσεις και αντίστοιχα συναισθήματα που έχουν βιώσει οι ίδιοι. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με αναστοχασμό, όπου δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα, ενισχύοντας την κατανόηση της διαφορετικότητας, την αποδοχή και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Η τρίτη δραστηριότητα εξυπηρέτησε πολλαπλούς παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους. Συνέβαλε στην εις βάθος κατανόηση των χαρακτήρων του λογοτεχνικού έργου και των συναισθηματικών καταστάσεων που αυτοί βιώνουν, ενισχύοντας την αναγνωστική κατανόηση μέσα από βιωματικές και

δραματοποιημένες πρακτικές. Παράλληλα, καλλιέργησε την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, καθώς τους έδωσε τη δυνατότητα να ταυτιστούν με τους ήρωες, να αναγνωρίσουν και να ονοματίσουν συναισθήματα και να τα συσχετίσουν με προσωπικά βιώματα.

Επιπλέον, η δραστηριότητα ενίσχυσε την αυτοέκφραση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, προσφέροντάς τους ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο για να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα μέσα από τον ρόλο. Ταυτόχρονα, προώθησε την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία και την επικοινωνία στο πλαίσιο της ομάδας και της ολομέλειας, καλλιεργώντας δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και σεβασμού προς τη διαφορετική οπτική των άλλων. Μέσω της στρατηγικής Cubing και της δραματοποίησης, υποστηρίχθηκε η διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική διδασκαλία, καθώς αξιοποιήθηκαν διαφορετικά μαθησιακά στυλ και δόθηκαν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές.

Τέλος, η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η καλλιέργεια συνεργασίας, ομαδικότητας και σεβασμού προς τις ιδέες των συμμαθητών, η σύνδεση της λογοτεχνίας με το θεατρικό παιχνίδι, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση και η εξυπηρέτηση μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, όπως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (μέσω της έκφρασης με το σώμα και την κίνηση), μαθητές με υψηλή ετοιμότητα (μέσω της δημιουργικής σεναριογραφίας και σκηνοθεσίας) ή μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας και της υποκριτικής) αποτελούν κάποιους από τους στόχους που εξυπηρετήθηκαν.

6. Αξιολόγηση

Στο κλείσιμο της τέταρτης διδακτικής ώρας, αφού οι ομάδες παρουσίασαν τα παραγόμενα έργα τους και ολοκλήρωσαν επιτυχώς τη δημιουργία «τρίλιζας» στον πίνακα, οι μαθητές κλήθηκαν να προβούν σε αναστοχασμό σχετικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια και των τεσσάρων διδακτικών ωρών. Σε ατομικό επίπεδο και με τη χρήση τάμπλετ, κατέγραψαν στο διαδικτυακό εργαλείο web 2.0 AnswerGarden μία ή δύο λέξεις που αποτύπωναν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η διαδικασία της ανάγνωσης και η ενασχόλησή τους με το λογοτεχνικό βιβλίο. Από το συννεφόλεξο που δημιουργήθηκε αναδύθηκαν συναισθήματα όπως η χαρά και ο ενθουσιασμός κατά τη δραματοποίηση αποσπασμάτων, η περηφάνια και η ικανοποίηση από τη δημιουργία συλλογικών εικαστικών έργων, η περιέργεια και ο θαυμασμός κατά τη συνεργασία με την εικονογράφο, καθώς και ο ενθουσιασμός και η δημιουργικότητα κατά τη συγγραφή ποιήματος με τη συνδρομή της τεχνητής νοημοσύνης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το σύνολο των συναισθημάτων που καταγράφηκαν είχαν θετικό χαρακτήρα.

Παράλληλα, οι μαθητές συμπλήρωσαν το τελευταίο στάδιο της δραστηριότητας KWL, καταγράφοντας τι τελικά έμαθαν (L), και διαπίστωσαν κατά πόσο οι αρχικές τους προσδοκίες και τα ερωτήματα που είχαν διατυπώσει καλύφθηκαν. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη σημασία της σαφούς και λειτουργικής σύνδεσης μεταξύ των διδακτικών στόχων, της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων, ως βασικής προϋπόθεσης για την τεκμηρίωση της επίτευξης των μαθησιακών επιδιώξεων.

7. Συμπεράσματα

Μέσα από την επαφή με το λογοτεχνικό βιβλίο, οι μαθητές γνώρισαν ποικίλους χαρακτήρες και αφηγηματικές καταστάσεις, ενισχύοντας το ενδιαφέρον και τη συναισθηματική τους σύνδεση με την ιστορία. Η ενασχόληση με την πλοκή τούς ώθησε να διατυπώνουν υποθέσεις, καλλιεργώντας τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη. Σε γνωστικό επίπεδο, ανταποκρίθηκαν στους στόχους, ακούγοντας προσεκτικά, αξιοποιώντας την εικονογράφηση και συμμετέχοντας ενεργά. Παράλληλα, βελτιώθηκε η

γλωσσική τους έκφραση μέσω νέου λεξιλογίου, ενώ ενισχύθηκαν η αισθητική κρίση, η επικοινωνία, η πνευματική ανάπτυξη και η κριτική προσέγγιση του κειμένου.

Κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους, η συστηματική παρατήρηση ανέδειξε ουσιαστικές θετικές αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ενισχύθηκαν η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους, καθώς συμμετείχαν ενεργά και ένιωσαν ότι η άποψή τους αναγνωρίζεται. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση, με πιο ανοιχτή έκφραση συναισθημάτων και αυξημένη ευαισθησία απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτέλεσε το γεγονός ότι οι μαθητές φάνηκε πλέον να είναι ικανοί να διακρίνουν το πείραγμα από τον εκφοβισμό, αναγνωρίζοντας βασικά χαρακτηριστικά του. Επιπλέον, βελτιώθηκαν οι δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, ενισχύθηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις και η ομαδικότητα. Τέλος, παρατηρήθηκε θετική στάση προς τη φιλαναγνωσία, καθώς το βιβλίο αντιμετωπίστηκε ως ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Κατά συνέπεια, προέκυψε ότι η παιδική λογοτεχνία συνιστά βασικό πυλώνα της γλωσσικής, συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών. Μέσα από την επαφή με λογοτεχνικά κείμενα ενισχύονται η φαντασία, η ενσυναίσθηση και η κριτική σκέψη, καλλιεργείται η φιλαναγνωσία και διαμορφώνονται στάσεις και αξίες που σχετίζονται με τον σεβασμό, τη συνεργασία και την κοινωνική συνύπαρξη.

Παράλληλα, η παρούσα μελέτη, ανέδειξε σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις στη διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων, εφαρμογών Web 2.0 και τεχνητής νοημοσύνης δημιουργεί νέες δυνατότητες για πιο ελκυστική και συμμετοχική μάθηση. Ωστόσο, απαιτείται σωστός παιδαγωγικός σχεδιασμός, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στις τεχνολογίες. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία χρειάζεται ισορροπία μεταξύ ατομικής και ομαδικής μάθησης, ενώ θέτει ζητήματα σχετικά με την ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν τον ρόλο της ψηφιακής λογοτεχνίας στη φαντασία, τη γλώσσα και την κριτική σκέψη, καθώς και στη διαμόρφωση αναγνωστικής ταυτότητας. Επιπλέον, σημαντική είναι η συμβολή της στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής κατανόησης, ενώ η ενεργή συμμετοχή της σχολικής κοινότητας μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα τέτοιων δράσεων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσες

Adams, C. M. & Pierce, R. (2025). *Cubing as an instructional strategy. In Differentiation That Really Works*. Routledge.

Aditya, R.F., Dwi, M. S., Desty, E. S., Nurmadina, H. & Desy, L. H. (2023). The Know-Want-Learn (KWL) Strategy in English Learning of Junior High School Student. Journal of English Development, 3(02),80–89. https://doi.org/10.25217/jed.v3i02.3554

Entenman, J., Murnen, T. J., & Hendricks, C. (2005). Victims, bullies, and bystanders in k3 literature. *The Reading Teacher*, *59*, 352-364. doi:10.1598/RT.59.4.5.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson.

Mills, P. (2006). *The Routledge creative writing coursebook*. Routledge: Oxford.

Olweus D. (2014). Bullying in school: some facts, some myths and systematic intervention. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*, *63-75*, Αθήνα.

Paparoussi, M., Andreou, E. & Gkouni, V. (2011). Approaching children's fears through bibliotherapy: A classroom-based intervention. In Kisubi, A.T. & J. Hagen (Eds.), *Best Practices in Human Services: A Global Perspective – A CSHSE Monograph*, 284-300. Winsconsin: Council for Standards in Human Service Education.΄

Pivik, J., McComas, J., & Lalamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(*1*), 97-107.

Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50*, 4*, 5-13.

Psalti, A., (2012). Bullies, victims, and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, *2*, 132-157.

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2023). Think-Tac-Toe. In Strategies for Differentiating Instruction: Best Practices for the Classroom (pp. 85–91). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003330561-9

Ελληνόγλωσσες

Αυτζής, Μ. (2011). *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Βαρβαρούση, Λ. (2015). Ζωγραφηγήσεις: αφήγηση και εικόνα σε δράση. (Παρουσίαση τεχνικής). Σεμινάρια & εργαστήρια δημιουργικής έκφρασης.

Ι.Ε.Π. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 03/02/2023 από: https://elearning.iep.edu.gr/

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Η δυναμική της διδασκαλίας: Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο. Γρηγόρη.

Ράπτης Α., & Ράπτη Α. (1997). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Τελέθριον.

Τζήκας, Γ. (2001). Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, *60*, 36-41.

Διδακτική πρόταση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για την επίδραση της άσκησης στον καρδιακό σφυγμό

Εμμανουήλ Σμπώκος
Εκπαιδευτικός (ΠΕ 11), Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Msc-PhD
Ειρήνη Ταλιούρη
Εκπαιδευτικός (ΠΕ 04,04), Βιολόγος PhD

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε στο τριθέσιο Δημοτικό Σχολείο Απλαδιανών Ρεθύμνου, στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, με διαθεματική σύνδεση με τις Φυσικές Επιστήμες και το κεφάλαιο «Κυκλοφορικό Σύστημα». Στόχος ήταν η βιωματική κατανόηση της σχέσης μεταξύ σωματικής άσκησης και μεταβολής των τιμών της καρδιακής συχνότητας (Κ.Σ) στο 3ο λεπτό της κάθε δραστηριότητας και στο 5ο λεπτό αποκατάστασης σε 13 μαθητές ηλικίας 10–12 ετών. Η διδακτική προσέγγιση βασίστηκε στη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τη γνώση μέσω πειραματισμού και προβληματισμού. Οι μαθητές/τριες μέτρησαν την Κ.Σ πριν και μετά από ήπια και μέτρια προς έντονης έντασης άσκησης, συμμετέχοντας σε αθλητικές δραστηριότητες [καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση, ποδόσφαιρο, παλίνδρομο-τρέξιμο-Shuttle-Run-Test (SRT)]. Μέσα από την ομαδική εργασία καλλιέργησαν δεξιότητες παρατήρησης, συνεργασίας και ανάλυσης δεδομένων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν σαφή αύξηση της ΚΣ, ιδιαίτερα στην δραστηριότητα του παλίνδρομου τρεξίματος (SRT), αναδεικνύοντας διαφοροποιήσεις στη φυσική κατάσταση και τη σημασία της συστηματικής άσκησης για την υγεία. Η παρέμβαση αξιολογήθηκε θετικά, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητα της βιωματικής και διαθεματικής διδασκαλίας στην ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης και της κατανόησης βασικών εννοιών της φυσιολογίας της άσκησης.

Λέξεις Κλειδιά: φυσική αγωγή, πρωτοβάθμια, βιωματική μάθηση, παλμός, άσκηση, κυκλοφορικό

Εισαγωγή

Η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) αποτελεί αναπόσπαστο και θεμελιώδες μέρος του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη σωματική υγεία, την ψυχοκινητική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων ζωής που σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα και την υγεία των παιδιών (Kirk, 2010). Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν ότι η ΦΑ δεν περιορίζεται στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης, αλλά επηρεάζει θετικά τη γνωστική λειτουργία, την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Donnelly et al., 2016).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης, η ΦΑ καλείται να υπερβεί τον παραδοσιακό ρόλο της απλής κινητικής δραστηριότητας και να ενταχθεί σε παιδαγωγικά μοντέλα που προάγουν τη βιωματική και μαθητοκεντρική μάθηση. Η βιωματική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι η γνώση οικοδομείται μέσα

από την άμεση εμπειρία, τη δράση και τον αναστοχασμό του μαθητή (Kolb, 2015). Η ΦΑ, ως μάθημα που στηρίζεται στη σωματική εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή, προσφέρει ένα ιδανικό πεδίο εφαρμογής της βιωματικής μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να συνδέουν τη θεωρητική γνώση με πραγματικές εμπειρίες κίνησης και άσκησης.

Ένα από τα πλέον κατάλληλα επιστημονικά πεδία για την ενσωμάτωση βιωματικών και διαθεματικών προσεγγίσεων στη ΦΑ είναι η μελέτη της επίδρασης της σωματικής άσκησης στον καρδιακό σφυγμό. Ο καρδιακός σφυγμός αποτελεί βασικό δείκτη της καρδιαγγειακής απόκρισης του οργανισμού στην άσκηση και αντανακλά άμεσα την ένταση και τη διάρκεια της φυσικής δραστηριότητας (Rowland, 2005). Η κατανόηση της μεταβολής της καρδιακής συχνότητας κατά τη διάρκεια της άσκησης μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη γνώσεων σχετικών με τη λειτουργία του ανθρώπινου σώματος, καθώς και στη διαμόρφωση υγιεινών συμπεριφορών άσκησης από νεαρή ηλικία.

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η παρακολούθηση του καρδιακού σφυγμού στο μάθημα της ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο, ενισχύοντας την κατανόηση της σχέσης άσκησης και υγείας, καθώς και την αυτορρύθμιση της έντασης της σωματικής δραστηριότητας από τους μαθητές (Muntaner-Mas et al., 2020). Παράλληλα, η ενσωμάτωση φυσιολογικών παραμέτρων στη διδασκαλία της ΦΑ ενισχύει τη σύνδεση του μαθήματος με τις Φυσικές Επιστήμες και προάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Casey & Kirk, 2021).

Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάπτυξη και παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης στο μάθημα της ΦΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αξιοποιεί τη μέτρηση του καρδιακού σφυγμού ως μέσο βιωματικής και διαθεματικής μάθησης. Η πρόταση αποσκοπεί στην ανάδειξη της ΦΑ ως γνωστικού αντικειμένου υψηλής παιδαγωγικής αξίας, που συμβάλλει τόσο στη σωματική υγεία όσο και στη συνολική μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών.

Θεωρητικό πλαίσιο- Η ΦΑ ως πεδίο βιωματικής μάθησης

Η βιωματική μάθηση βασίζεται στην αρχή ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την άμεση εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη Η βιωματική μάθηση βασίζεται στην αρχή ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την άμεση εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Kolb, 2015). Στη Φυσική Αγωγή, η μάθηση δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά αναδύεται μέσα από τη σωματική δράση, την αλληλεπίδραση και την προσωπική εμπειρία των μαθητών.

Η ενσώματη μάθηση (embodied learning) υποστηρίζει ότι οι γνωστικές διεργασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη σωματική εμπειρία. Η κίνηση, η ισορροπία, ο ρυθμός και η αίσθηση του σώματος στον χώρο αποτελούν βασικά στοιχεία μέσω των οποίων τα παιδιά αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον κόσμο (Kirk, 2010). Η ΦΑ επομένως, αποτελεί ιδανικό πεδίο εφαρμογής βιωματικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Φυσική Αγωγή, υγεία και σχολική ηλικία: παιδαγωγικές και αναπτυξιακές διαστάσεις

Η σχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο για τη διαμόρφωση στάσεων και συνηθειών που σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα και την υγεία. Η Φυσική Αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, καθώς προσφέρει οργανωμένες και παιδαγωγικά σχεδιασμένες ευκαιρίες κίνησης για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως επιπέδου φυσικής κατάστασης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η συστηματική συμμετοχή σε προγράμματα σχολικής ΦΑ συνδέεται με βελτιωμένη καρδιοαναπνευστική αντοχή, καλύτερο έλεγχο σωματικού βάρους και θετικότερη εικόνα

σώματος (Donnelly et al., 2016). Πέρα από τα σωματικά οφέλη, η ΦΑ συμβάλλει σημαντικά και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από τη συνεργασία, το παιχνίδι και την ομαδική δράση, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται συναισθήματα, να αποδέχονται κανόνες και να αναπτύσσουν δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα στοιχεία αυτά καθιστούν τη ΦΑ ένα μάθημα με έντονο παιδαγωγικό χαρακτήρα, που ξεπερνά τα στενά όρια της κινητικής εκπαίδευσης (Bailey et al., 2009). Η ένταξη θεμάτων υγείας, όπως η λειτουργία του καρδιαγγειακού συστήματος, στο μάθημα της ΦΑ ενισχύει περαιτέρω τον ρόλο του μαθήματος ως γνωστικού αντικειμένου. Οι μαθητές δεν κινούνται απλώς, αλλά κατανοούν γιατί κινούνται και πώς το σώμα τους ανταποκρίνεται στην άσκηση. Η σύνδεση της κίνησης με επιστημονικές έννοιες συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση και στη δημιουργία νοήματος στη μαθησιακή διαδικασία (Kirk, 2010).

Καρδιακός σφυγμός στην παιδική ηλικία

Ο καρδιακός σφυγμός αποτελεί έναν από τους βασικότερους φυσιολογικούς δείκτες της απόκρισης του οργανισμού στη σωματική άσκηση. Κατά τη διάρκεια της φυσικής δραστηριότητας, η καρδιακή συχνότητα αυξάνεται προκειμένου να καλύψει τις αυξημένες ανάγκες των μυών σε οξυγόνο και θρεπτικά συστατικά. Στην παιδική ηλικία, η καρδιακή απόκριση στην άσκηση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, καθώς τα παιδιά εμφανίζουν συνήθως υψηλότερους καρδιακούς ρυθμούς σε σχέση με τους ενήλικες (Rowland, 2005).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η παρακολούθηση του καρδιακού σφυγμού μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη ρύθμιση της έντασης της άσκησης και στην κατανόηση της σχέσης άσκησης και υγείας από τους μαθητές (Muntaner-Mas et al., 2020).). Η χρήση απλών μεθόδων μέτρησης, όπως η ψηλάφηση του σφυγμού ή η χρήση καρδιοσυχνομέτρων, μπορεί να ενταχθεί παιδαγωγικά στη διδακτική διαδικασία.

Διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή

Η διαθεματική προσέγγιση επιδιώκει τη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη γνώση ως ενιαίο σύνολο. Στη ΦΑ, η διαθεματικότητα μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τη σύνδεση με τις Φυσικές Επιστήμες (λειτουργία του ανθρώπινου σώματος), τα Μαθηματικά (μέτρηση, γραφήματα, στατιστική), αλλά και τη Γλώσσα (περιγραφή εμπειριών, ανάπτυξη επιστημονικού λεξιλογίου). Η διαθεματική ΦΑ ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και τη νοηματοδότηση της γνώσης, καθώς οι μαθητές εφαρμόζουν θεωρητικές έννοιες σε αυθεντικά και βιωματικά πλαίσια (Casey & Kirk, 2021).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω θεωρητικών και παιδαγωγικών παραδοχών, αναδεικνύεται η ανάγκη σχεδιασμού διδακτικών παρεμβάσεων στη Φυσική Αγωγή που συνδυάζουν τη σωματική δραστηριότητα με την κατανόηση επιστημονικών εννοιών σχετικών με την υγεία. Η αξιοποίηση της μέτρησης του καρδιακού σφυγμού στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια παιδαγωγικά τεκμηριωμένη πρακτική, η οποία επιτρέπει τη σύνδεση της κινητικής εμπειρίας με τη γνώση της λειτουργίας του ανθρώπινου σώματος, ενισχύοντας τη βιωματική και διαθεματική μάθηση.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια οργανωμένη διδακτική εφαρμογή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατά την οποία οι μαθητές διερευνούν τη σχέση άσκησης και καρδιακής συχνότητας μέσα από πρακτικές δραστηριότητες, καταγραφή δεδομένων και αναστοχασμό. Η παρέμβαση επιχειρεί να αναδείξει τη Φυσική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο υψηλής παιδαγωγικής αξίας, που συνδέει τη μάθηση με την εμπειρία και τη γνώση με τη δράση.

Σχήμα 1: Πειραματικός σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Επιλογή μαθητών (10–12 ετών)

↓

Ενημέρωση για καρδιά & σφυγμό

↓

Μέτρηση ΚΣ ηρεμίας

↓

Φυσικές δραστηριότητες

(Καλαθοσφαίριση – Πετοσφαίριση – Ποδόσφαιρο – Παλίνδρομο τρέξιμο αντοχής)

↓

Μέτρηση ΚΣ μετά την άσκηση 3 λεπτών

↓

Μέτρηση ΚΣ στο πέμπτο λεπτό αποκατάστασης

↓

Καταγραφή δεδομένων

↓

Ομαδική ανάλυση & αναστοχασμός

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η αξιοποίηση του μαθήματος της ΦΑ ως μέσου κατανόησης της επίδρασης της άσκησης στον καρδιακό σφυγμό των μαθητών, της ενιαίας τάξης Ε’ και ΣΤ’ Δημοτικού σχολείου Απλαδιανών Ρεθύμνου, ως συνέχεια του μαθήματος Φυσικά του 8ου Κεφαλάιου, μέσα από βιωματικές και διαθεματικές μαθησιακές δραστηριότητες.

Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- Η κατανόηση της έννοιας του καρδιακού σφυγμού και της σχέσης του με τη σωματική άσκηση.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτορρύθμισης της έντασης της άσκησης.
- Η ενίσχυση της βιωματικής μάθησης μέσω ενεργούς συμμετοχής.
- Η σύνδεση της ΦΑ με άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- Η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη φυσική δραστηριότητα και την υγεία.

Μεθοδολογία και διδακτική εφαρμογή

Η διδακτική πρόταση εφαρμόζεται σε μαθητές των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ε΄–ΣΤ΄ Δημοτικού) και υλοποιείται στο πλαίσιο του μαθήματος της ΦΑ και των Φυσικά της ΣΤ’ Δημοτικού.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για κάθε δραστηριότητα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation – SD) των τιμών της καρδιακής συχνότητας στο 3ο λεπτό της κάθε δραστηριότητας και στο 5ο λεπτό αποκατάστασης. Για την σύγκριση της ΚΣ μεταξύ του 3ου και 5ου λεπτού εφαρμόστηκε paired samples t-test προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο χρονικών σημείων μέτρησης. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο p< 0.05. Επιπλέον δημιουργήθηκε γραφική απεικόνιση (bar chart) για την παρουσίαση των μέσων τιμών της καρδιακής συχνότητας μετά από την ολοκλήρωση των τριών λεπτών άσκησης κάθε δραστηριότητας, ώστε να διευκολυνθεί η οπτική σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 1. Επίπεδα καρδιακών σφυγμών 13 παιδιών σε μετρήσεις πριν και κατά τη διάρκεια σωματικής άθλησης.

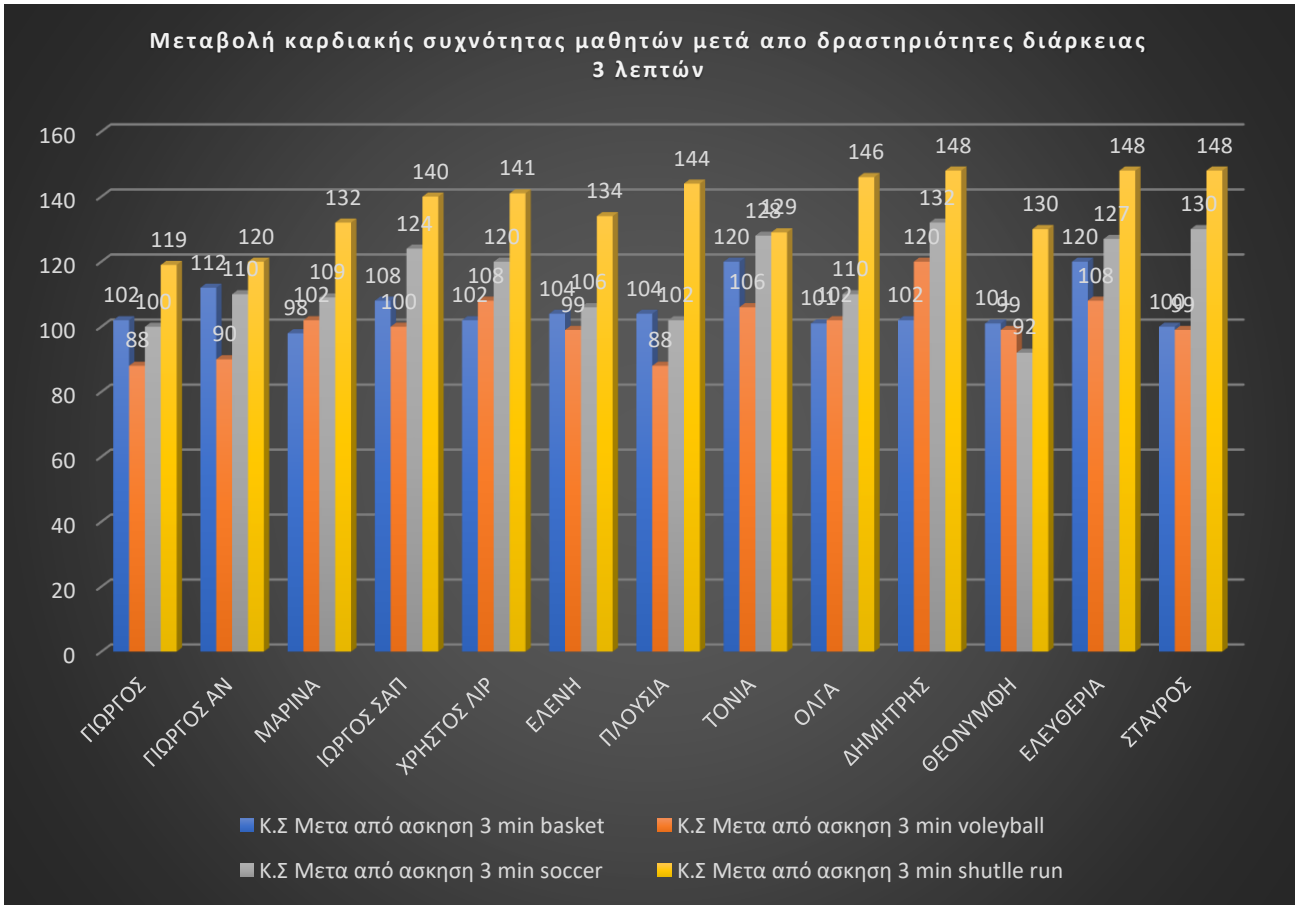
	Πριν την άθληση	***Basket***	***Volleyball***	***Soccer***	***SRT***	
Μετρήσεις		*μέση τιμή±τυπ. απόκλ.*				*p-value*
Καρδιακός Σφυγμός ***ηρεμίας***	*67±10*					
HR 3 mins		*106±7*	*101±9*	*115±13*	*137±10*	*<0,001*
HR 5 mins		*80±8*	*76±11*	*84±9*	*85±11*	*0,055*
Δ*-μέση μεταβολή από την ηρεμία*		*26±10*	*22±10*	*33±9*	*44±11*	*<0,001*

Έλεγχοι Friedman

Σημείωση. HR= καρδιακή συχνότητα (Bpm)

- Η υψηλότερη καρδιακή απόκριση παρατηρείται στο SRT.
- Η μείωση της καρδιακής συχνότητας στο 5ο λεπτό λειτουργεί ως δείκτης καρδιοαναπνευστικής αποκατάστασης.
- Οι μαθητές κατανοούν βιωματικά τη σχέση έντασης άσκησης και φυσιολογικής προσαρμογής.

Γράφημα 1: Μεταβολή καρδιακής συχνότητας μαθητών μετά από τρία λεπτά άσκησης κατά την διδακτική παρέμβαση



Παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης στη διδακτική πρόταση Φυσικής Αγωγής

Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης, η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίστηκε ως μηχανισμός ελέγχου της επίδοσης, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η καταγραφή και σύγκριση του καρδιακού σφυγμού πριν και μετά την άσκηση λειτούργησε ως μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, επιτρέποντας στους μαθητές να παρατηρήσουν άμεσα τις επιδράσεις της σωματικής δραστηριότητας στον οργανισμό τους.

Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση ενσωματώθηκαν μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων σε ομάδες, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την ικανότητα ερμηνείας δεδομένων. Η διαδικασία αυτή συνάδει με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προτείνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση της μάθησής τους (Mosston & Ashworth, 2008).

Επιπλέον, η χρήση απλών βιολογικών δεικτών, όπως ο καρδιακός σφυγμός, προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων επιστημονικού γραμματισμού. Οι μαθητές εξοικειώνονται με έννοιες όπως η μέτρηση, η σύγκριση και η εξαγωγή συμπερασμάτων, γεγονός που ενισχύει τη σύνδεση της ΦΑ με τις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά. Η αξιολόγηση, επομένως, αποκτά αναπτυξιακό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, υποστηρίζοντας τη βιωματική μάθηση.

Δομή της διδακτικής παρέμβασης

Η παρέμβαση περιλαμβάνει:

- Εισαγωγική φάση, όπου οι μαθητές ενημερώνονται για τη λειτουργία της καρδιάς και τον καρδιακό σφυγμό.

- Φάση δράσης, κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε διαφορετικές μορφές άσκησης (παιχνίδια, κυκλική προπόνηση, τρέξιμο).
- Φάση μέτρησης, όπου καταγράφεται ο καρδιακός σφυγμός πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την άσκηση.
- Φάση αναστοχασμού, κατά την οποία οι μαθητές συζητούν τα αποτελέσματα και εξάγουν συμπεράσματα.

Διαθεματικές δραστηριότητες

- Φυσικές Επιστήμες: μελέτη της λειτουργίας της καρδιάς και του κυκλοφορικού συστήματος.

Μαθηματικά: καταγραφή μετρήσεων, δημιουργία πινάκων και γραφημάτων.

Γλώσσα: προφορική και γραπτή περιγραφή των εμπειριών και των συμπερασμάτων.

Παιδαγωγικά οφέλη και αποτελέσματα

Η εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης αναμένεται να έχει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη. Οι μαθητές αναπτύσσουν αυξημένη κατανόηση της λειτουργίας του σώματός τους, ενισχύουν την κριτική τους σκέψη και αποκτούν θετικότερη στάση απέναντι στη φυσική δραστηριότητα.

Έρευνες δείχνουν ότι τα προγράμματα ΦΑ που ενσωματώνουν βιωματικές και διαθεματικές πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής εμπλοκής και της φυσικής κατάστασης των μαθητών (Donnelly et al., 2016). Επιπλέον, η παρακολούθηση του καρδιακού σφυγμού ενισχύει την αυτορρύθμιση και την επίγνωση της έντασης της άσκησης.

Συζήτηση

Η παρούσα διδακτική πρόταση αναδεικνύει τη ΦΑ ως γνωστικό αντικείμενο υψηλής παιδαγωγικής αξίας, το οποίο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βιωματική και διαθεματική εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών που τονίζουν τον πολυδιάστατο ρόλο του μαθήματος στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Kirk, 2010; Bailey et al., 2009). Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και ο υψηλός βαθμός εμπλοκής τους στη διαδικασία της μέτρησης και ερμηνείας του καρδιακού σφυγμού καταδεικνύουν ότι η μάθηση μέσω της δράσης ενισχύει την κατανόηση σύνθετων βιολογικών εννοιών, όπως η λειτουργία του καρδιαγγειακού συστήματος.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν σαφή αύξηση της καρδιακής συχνότητας μετά από σωματική δραστηριότητα, με εντονότερη μεταβολή κατά τη διάρκεια του παλίνδρομου τρεξίματος, γεγονός που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την απόκριση του καρδιακού ρυθμού σε δραστηριότητες διαφορετικής έντασης σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Rowland, 2005; Armstrong & Barker, 2011). Η παρατήρηση διαφοροποιήσεων μεταξύ των μαθητών/τριών υπογραμμίζει τη σημασία της εξατομίκευσης της άσκησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης της έντασης, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες για τη δια βίου υιοθέτηση φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής (Fairclough et al., 2012).

Η αξιοποίηση της μέτρησης του καρδιακού σφυγμού ως παιδαγωγικού εργαλείου φαίνεται να ενισχύει την ενσώματη κατανόηση της σχέσης μεταξύ άσκησης και υγείας, στοιχείο που επισημαίνεται και σε πρόσφατες μελέτες στο πεδίο της παιδαγωγικής της ΦΑ (Muntaner-Mas et al., 2020). Μέσα από τη βιωματική εμπειρία, οι μαθητές/τριες δεν περιορίστηκαν στην παθητική απομνημόνευση γνώσεων, αλλά

συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία συλλογής, καταγραφής και σύγκρισης δεδομένων, γεγονός που ενίσχυσε τη μεταγνωστική τους επίγνωση και την επιστημονική σκέψη.

Παράλληλα, η διαθεματική σύνδεση της ΦΑ με τις Φυσικές Επιστήμες συνέβαλε στη δημιουργία ενός ενοποιημένου μαθησιακού πλαισίου, όπου η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά και όχι αποσπασματικά. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι διαθεματικές προσεγγίσεις αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών και βελτιώνουν τη μεταφορά της γνώσης σε διαφορετικά γνωστικά πεδία (Drake & Reid, 2018; Casey & Kirk, 2021). Στην παρούσα εφαρμογή, η σύνδεση της κίνησης με τη λειτουργία του κυκλοφορικού συστήματος συνέβαλε στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών μέσα από απτές εμπειρίες.

Ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία παρουσιάζει και η χρήση της μεθόδου της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, η οποία ενθάρρυνε τους μαθητές/τριες να διατυπώνουν υποθέσεις, να πειραματίζονται και να εξάγουν συμπεράσματα. Σύμφωνα με τον Mosston και τον Ashworth (2008), οι μαθητοκεντρικές διδακτικές μέθοδοι προάγουν την αυτονομία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, στοιχεία που κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά στο σύγχρονο σχολείο. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία και στη ΦΑ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένα επιπλέον σημαντικό εύρημα της παρούσας διδακτικής παρέμβασης αφορά τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης, όπως αυτή εκφράστηκε μέσα από τη συνεργασία των μαθητών/τριών και την ομαδική διερεύνηση των αποτελεσμάτων. Η ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία λήψης μετρήσεων και σύγκρισης δεδομένων ενίσχυσε το αίσθημα υπευθυνότητας και συμμετοχής, στοιχεία που θεωρούνται κρίσιμα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον (Bailey et al., 2009). Η ΦΑ, όταν σχεδιάζεται με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο καλλιέργειας συνεργατικής μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα, η χρήση απλών μεθόδων αυτομέτρησης, όπως η καταμέτρηση του καρδιακού σφυγμού, ενίσχυσε την αίσθηση αυτογνωσίας των μαθητών/τριών σε σχέση με τις σωματικές τους αντιδράσεις στην άσκηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπαρακολούθησης από νεαρή ηλικία συνδέεται με αυξημένη πιθανότητα υιοθέτησης υγιεινών συμπεριφορών άσκησης στην ενήλικη ζωή (Fairclough et al., 2012). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα παρέμβαση δεν περιορίστηκε σε γνωστικούς στόχους, αλλά συνέβαλε και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών που σχετίζονται με την υγεία. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της μελέτης ενισχύουν την άποψη ότι η ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς τα γνωστικά μαθήματα, προσφέροντας ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες βιώνουν έννοιες που συχνά παρουσιάζονται αφηρημένα στην τάξη. Η σύνδεση της κίνησης με βασικές αρχές της ανθρώπινης φυσιολογίας διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόηση και ενισχύει τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης (Drake & Reid, 2018). Συνεπώς, η παρούσα διδακτική πρόταση υποστηρίζει τον αναβαθμισμένο ρόλο της ΦΑ ως ισότιμου γνωστικού αντικειμένου στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συνολικά, η συζήτηση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει ότι η ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό γνωστικό και παιδαγωγικό εργαλείο, συμβάλλοντας όχι μόνο στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης των μαθητών/τριών, αλλά και στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την υγεία και τη δια βίου άσκηση. Τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη ΦΑ ως βασικό πυλώνα της ολιστικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2015; Donnelly et al., 2016).

Περιορισμοί της διδακτικής εφαρμογής και προοπτικές μελλοντικής έρευνας

Παρά τα θετικά αποτελέσματα της παρούσας διδακτικής πρότασης, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν ορισμένοι περιορισμοί. Το δείγμα περιορίστηκε σε έναν σχολικό πληθυσμό συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής και ηλικιακής ομάδας, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων. Επιπλέον, η μέτρηση του καρδιακού σφυγμού πραγματοποιήθηκε με απλές μεθόδους πεδίου, οι οποίες, αν και παιδαγωγικά κατάλληλες, ενδέχεται να παρουσιάζουν αποκλίσεις σε σχέση με πιο εξειδικευμένα μέσα μέτρησης.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν τη διδακτική αυτή προσέγγιση σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ή να εξετάσουν τη μακροχρόνια επίδραση τέτοιων παρεμβάσεων στη στάση των μαθητών απέναντι στη φυσική δραστηριότητα. Επιπλέον, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, όπως φορητές συσκευές καταγραφής καρδιακού ρυθμού, θα μπορούσε να ενισχύσει περαιτέρω την ακρίβεια των μετρήσεων και το ενδιαφέρον των μαθητών.

Η ανάδειξη της ΦΑ ως πεδίου βιωματικής, διαθεματικής και επιστημονικά τεκμηριωμένης μάθησης αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο. Η παρούσα διδακτική πρόταση συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση, προσφέροντας ένα εφαρμόσιμο παράδειγμα που μπορεί να προσαρμοστεί και να εμπλουτιστεί περαιτέρω στο μέλλον.

Συμπεράσματα

Η ΦΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο βιωματικής και διαθεματικής μάθησης. Η ενσωμάτωση της μέτρησης του καρδιακού σφυγμού στη διδακτική πρακτική ενισχύει την κατανόηση της σχέσης άσκησης και υγείας και προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση υποστηρίζει την ανάγκη για αναβάθμιση του ρόλου της Φυσικής Αγωγής στο σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Armstrong, N., & Barker, A. R. (2011). Endurance training and elite young athletes. *Medicine & Sport Science, 56*, 59–83.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy SIG. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1). pp 1–27.

Casey, A., & Kirk, D. (2021). Models-based practice in physical education. In A. Casey & D. Kirk (Eds.), *Handbook of physical education pedagogies* (pp. 362–373). Routledge.

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 48*(6). pp 1197–1222.

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research, 1*(1). pp 31–50.

Fairclough, S. J., Stratton, G., & Baldwin, G. (2012). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. European Physical Education Review, 18(1). pp 73–90.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute.

Muntaner-Mas, A., Vidal-Conti, J., Salmon, J., & Palou-Sampol, P. (2020). Associations of heart rate measures during physical education with academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(12). p. 4307.

Rowland, T. W. (2005). *Children's exercise physiology* (2nd ed.). Human Kinetics.

UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*. UNESCO.

Παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:. Το *Bingo των Επιθέτων* και ο *Κινηματογράφος των Ρημάτων* ως καλές πρακτικές στη Δ΄ Δημοτικού

Αναστασία Βασιλείου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Παναγιώτης Ρήττας
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη χρήση δύο παιγνιωδών διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία της Γλώσσας σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού: το «Bingo των Επιθέτων» και τον «Κινηματογράφο των Ρημάτων». Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται στο πλαίσιο παιγνιώδους, βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης και αποτελούν ταυτόχρονα εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης βασικών γραμματικών φαινομένων. Η μελέτη αξιοποίησε ποιοτική μεθοδολογία, με παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών, καταγραφή αλληλεπιδράσεων και συλλογή αυθόρμητων σχολίων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι δραστηριότητες προάγουν την ενεργό συμμετοχή, την ομαδική συνεργασία, τη λεξιλογική ανάπτυξη και τη μεταγλωσσική επίγνωση, μειώνοντας το άγχος που συνδέεται με παραδοσιακή αξιολόγηση. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης παιγνιωδών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της Γλώσσας και προτείνει τη δυνατότητα επέκτασής τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Λέξεις Κλειδιά: *παιγνιώδης μάθηση, εναλλακτική αξιολόγηση, διδασκαλία Γλώσσας, ομαδοσυνεργατική μάθηση, δημοτικό σχολείο*

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην πορεία της μάθησης όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στο μάθημα της Γλώσσας, η αξιολόγηση παραδοσιακά συνδέεται με γραπτές δοκιμασίες, επαναληπτικές ασκήσεις και διαγωνίσματα, τα οποία παρέχουν δεδομένα επίδοσης αλλά συχνά συνοδεύονται από άγχος, φόβο αποτυχίας και μειωμένη αυτοπεποίθηση (Black & Wiliam, 1998). Σύμφωνα με έρευνες, πάνω από το 60% των μαθητών του Δημοτικού αισθάνονται έντονη πίεση κατά την αντιμετώπιση γραπτών διαγωνισμάτων στη Γλώσσα, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή τους εμπλοκή και τη δημιουργικότητα (OECD, 2019).

Η παραδοσιακή αξιολόγηση γραμματικών φαινομένων, όπως η χρήση επιθέτων, οι χρόνοι των ρημάτων και η συντακτική οργάνωση, οδηγεί συχνά σε μηχανιστική απομνημόνευση κανόνων, χωρίς ουσιαστική κατανόηση ή ικανότητα μεταφοράς της γνώσης σε πραγματικά επικοινωνιακά πλαίσια (Ματσαγγούρας, 2004). Ιδιαίτερα για μαθητές με διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων, η υπερβολική έμφαση σε τελικά αποτελέσματα μπορεί να προκαλέσει αποθάρρυνση και μειωμένη συμμετοχή, περιορίζοντας την ενεργό εμπλοκή τους στη μάθηση.

Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που εστιάζουν στη διαδικασία μάθησης, στη συμμετοχή, στη συνεργασία και στη βιωματική εμπλοκή των μαθητών (Kapp, 2012). Οι μορφές αυτές αξιολόγησης περιλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση, τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τη χρήση παιγνιωδών δραστηριοτήτων, οι οποίες ενσωματώνουν την αξιολόγηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Η παιγνιώδης μάθηση (game-based learning) αξιοποιεί χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, όπως κανόνες, στόχους, ανατροφοδότηση και κίνητρο, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να μάθουν ενεργά. Το παιχνίδι μειώνει το άγχος, προάγει τη συνεργασία και ενισχύει τη μεταγλωσσική επίγνωση, δηλαδή την κατανόηση των δομών και της λειτουργίας της γλώσσας (Gee, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία παρουσιάζει δύο παιγνιώδεις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού: το «Bingo των Επιθέτων» και τον «Κινηματογράφο των Ρημάτων». Στόχος των δραστηριοτήτων είναι η ενίσχυση της γραμματικής επάρκειας και του λεξιλογίου, η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, η μείωση του άγχους αξιολόγησης και η προώθηση ενεργού συμμετοχής, ενώ παράλληλα παρέχεται μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης.

Ενότητα 1η - Θεωρητικό πλαίσιο

1. Θεωρίες μάθησης και παιγνιώδης μάθηση

Ο Piaget (1962) τόνισε ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό μηχανισμό ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, επιτρέποντας την εξερεύνηση, τη διερεύνηση κοινωνικών κανόνων και τη δημιουργία νοητικών σχημάτων. Ο Bruner (1966) υποστήριξε ότι η μάθηση μέσω ανακάλυψης οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση και μακροχρόνια διατήρηση της γνώσης, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Η θεωρία του Vygotsky (1978) δίνει έμφαση στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τη μάθηση. Η συνεργασία με συμμαθητές ή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό επιτρέπει τη μάθηση εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, διευκολύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων που δεν θα επιτυγχάνονταν ανεξάρτητα.

Η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του Gardner (1983) υπογραμμίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους (γλωσσική, λογικο-μαθηματική, κιναισθητική, κοινωνική, κ.λπ.), κάτι που ενισχύει την αξία των παιγνιωδών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδυάζουν κίνηση, συνεργασία και νοητική πρόκληση. Επιπλέον, η θεωρία του Kolb (1984) για την εμπειρική μάθηση υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά, πειραματίζεται και αναστοχάζεται τις εμπειρίες του.

Η παιγνιώδης μάθηση αξιοποιεί αυτά τα θεωρητικά δεδομένα, ενσωματώνοντας παιχνίδι και αλληλεπίδραση στη διαδικασία διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όπως η σαφήνεια κανόνων, οι στόχοι, η ανατροφοδότηση και η αίσθηση πρόκλησης δημιουργούν ένα πλαίσιο που κινητοποιεί τους μαθητές και ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

1.1 Μεταγλωσσική επίγνωση

Η μεταγλωσσική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται, να αναλύουν και να αξιολογούν τις γλωσσικές δομές και χρήσεις. Οι δραστηριότητες που προάγουν τη μεταγλωσσική επίγνωση επιτρέπουν στους μαθητές να συνδέουν τη θεωρία με την πρακτική, να αναγνωρίζουν σχέσεις

μεταξύ λέξεων και γραμματικών δομών και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε διαφορετικά συμφραζόμενα.

Το Bingo των Επιθέτων και ο Κινηματογράφος των Ρημάτων ενισχύουν τη μεταγλωσσική επίγνωση, καθώς οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν λέξεις και ρήματα, να τα ταξινομήσουν, να εντοπίσουν συνώνυμα και αντίθετα ή να εφαρμόσουν κανόνες γραμματικής σε πρακτικά παραδείγματα. Μέσα από το παιχνίδι, οι μαθητές μαθαίνουν χωρίς να αισθάνονται την πίεση παραδοσιακών διαγωνισμάτων.

Ενότητα 2η - Μεθοδολογία εφαρμογής

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε ποιοτική, περιγραφική μεθοδολογία, με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας παιγνιωδών διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία της Γλώσσας στη Δ΄ Δημοτικού. Η επιλογή ποιοτικής μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς η έρευνα επικεντρώνεται στην παρατήρηση της συμμετοχής, της συνεργασίας και της στάσης των μαθητών, και όχι στη στατιστική ανάλυση επιδόσεων.

2.1 Σύνθεση τάξης και μαθητικό προφίλ

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε τμήμα Δ΄ Δημοτικού ενός ιδιωτικού σχολείου της Ελλάδας, που λειτουργεί με το πρόγραμμα IB/PYP σε 24 μαθητές (12 αγόρια και 12 κορίτσια), ηλικίας 9–10 ετών. Το τμήμα χαρακτηρίζεται από ποικιλία επιπέδων γλωσσικής επάρκειας: κάποιοι μαθητές εμφανίζουν υψηλό επίπεδο λεξιλογίου και γλωσσικής επίγνωσης, ενώ άλλοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο και υποστήριξη για την κατανόηση γραμματικών κανόνων.

Για την καλύτερη διαχείριση της διαφοροποίησης, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες τεσσάρων ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις γλωσσικές δεξιότητες όσο και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Η σύνθεση των ομάδων διαμορφώθηκε ώστε κάθε ομάδα να περιλαμβάνει μαθητές διαφορετικού επιπέδου, προκειμένου να ενισχυθεί η αλληλοϋποστήριξη και η ομαδοσυνεργατική μάθηση.

2.2 Στόχοι μεθοδολογίας

Οι κύριοι στόχοι της μεθοδολογίας ήταν:

1. Ενίσχυση γραμματικής και λεξιλογικής επάρκειας: μέσω δραστηριοτήτων που απαιτούν αναγνώριση, κατηγοριοποίηση και χρήση επιθέτων και ρημάτων.
2. Ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης: με έμφαση στην κατανόηση της δομής της γλώσσας και των σχέσεων μεταξύ λέξεων.
3. Προώθηση συνεργασίας και κοινωνικών δεξιοτήτων: μέσω ομαδοσυνεργατικών παιχνιδιών.
4. Μείωση άγχους αξιολόγησης: μέσω παιχνιδιού και θετικής ανατροφοδότησης.
5. Εναλλακτική αξιολόγηση: παρατήρηση και ανατροφοδότηση αντί για παραδοσιακό γραπτό διαγώνισμα.

2.3 Υλικά και προετοιμασία

Για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκαν:

- Πλαστικοποιημένες κάρτες Bingo (5×5) με 25 επίθετα σε κάθε καρτέλα. Κάθε καρτέλα είχε διαφορετική διάταξη των λέξεων, αλλά το ίδιο σύνολο επιθέτων.
- Χρωματιστά κυκλάκια για την κάλυψη των λέξεων στις καρτέλες.

- Κάρτες ρήματος σε σχήμα ποπ κορν για την δραστηριότητα του Κινηματογράφου των Ρημάτων. Κάθε κάρτα περιλάμβανε ρήμα με συγκεκριμένο χρόνο, πρόσωπο και φωνή.
- Οθόνη προβολής (PowerPoint) για την παρουσίαση ρημάτων στον Κινηματογράφο.
- Κουτιά ταξινόμησης ρημάτων σε σχήμα κουτιών ποπ κορν μπροστά στον πίνακα για την αλληλεπίδραση των μαθητών.

Η προετοιμασία περιλάμβανε:

- Επιλογή επιθέτων και ρημάτων κατάλληλων για το επίπεδο της Δ΄ Δημοτικού.
- Σχεδιασμό γύρων διαφορετικής δυσκολίας, με βαθμιαία αύξηση της πρόκλησης.
- Διάταξη του χώρου της τάξης ώστε οι μαθητές να μπορούν να κινηθούν ελεύθερα και να συνεργαστούν με τις ομάδες τους.

2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ποιοτικών εργαλείων:

1. Συστηματική παρατήρηση: ο εκπαιδευτικός κατέγραφε τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση των μαθητών, την ανταπόκριση στις οδηγίες και τη συνεργασία στην ομάδα.
2. Αυθόρμητα προφορικά σχόλια μαθητών: μετά από κάθε γύρο, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δυσκολίες τους.
3. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: καταγράφηκαν παρατηρήσεις για τη διαδικασία μάθησης, την ανταπόκριση των μαθητών και ενδεχόμενες δυσκολίες ή επιτυχίες κάθε δραστηριότητας.

Δεν χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά τεστ ή βαθμολογίες, καθώς η έρευνα επικεντρώνεται στην ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας, στην ενεργό συμμετοχή και στη θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

2.5 Διαφοροποίηση και υποστήριξη μαθητών

Η διαφοροποίηση εφαρμόστηκε:

- Στη δυσκολία των γύρων: οι πρώτοι γύροι ήταν απλούστεροι (αναγνώριση λέξεων), ενώ οι επόμενοι απαιτούσαν σύνδεση με συνώνυμα, αντίθετα και συμφραζόμενα.
- Στην ομαδική σύνθεση: οι ομάδες περιείχαν μαθητές διαφορετικών επιπέδων για αλληλοϋποστήριξη.
- Στην ανατροφοδότηση: ο εκπαιδευτικός παρείχε καθοδήγηση σε μαθητές που δυσκολεύονταν χωρίς να τους τιμωρεί ή να μειώνει την αυτοεκτίμησή τους.

Η διαφοροποίηση βοήθησε να ενσωματωθούν όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες, ανεξαρτήτως επιπέδου δεξιοτήτων, προάγοντας την αίσθηση συμμετοχής και συλλογικής επιτυχίας.

2.6 Χρονικός προγραμματισμός

- Διάρκεια κάθε δραστηριότητας: 1–2 διδακτικές ώρες ανά δραστηριότητα.
- Bingo των Επιθέτων: 1 ώρα, με 4 γύρους διαφορετικής δυσκολίας.

- Κινηματογράφος των Ρημάτων: 1–1,5 ώρα, με επαναλαμβανόμενους γύρους για εμπέδωση χρόνων και φωνών ρημάτων.

Ο χρονικός προγραμματισμός επέτρεψε στον εκπαιδευτικό να παρατηρεί και να παρέχει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, χωρίς πίεση χρόνου ή άγχος για τους μαθητές.

2.7 Ηθικά ζητήματα

Η συμμετοχή των μαθητών ήταν υποχρεωτική και βασίστηκε στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης αξιολόγησης. Όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν με σεβασμό στις ξεχωριστές ικανότητες των μαθητών και τη διατήρηση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο στόχος ήταν να ενισχυθεί η μάθηση και όχι να αξιολογηθούν οι μαθητές με παραδοσιακό τρόπο.

Ενότητα 3η - Bingo των Επιθέτων (Αναλυτικά)

3.1 Στόχοι της δραστηριότητας

Το «Bingo των Επιθέτων» σχεδιάστηκε για να προάγει λεξιλογική ανάπτυξη, γραμματική κατανόηση, μεταγλωσσική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες. Οι στόχοι περιλαμβάνουν:

1. Ανάπτυξη λεξιλογίου και γλωσσικής ευελιξίας: οι μαθητές ενισχύουν την κατανόηση συνωνύμων και αντιθέτων, αναπτύσσουν τις ικανότητες σύνθεσης προτάσεων και εμπλουτίζουν τη γλώσσα τους.

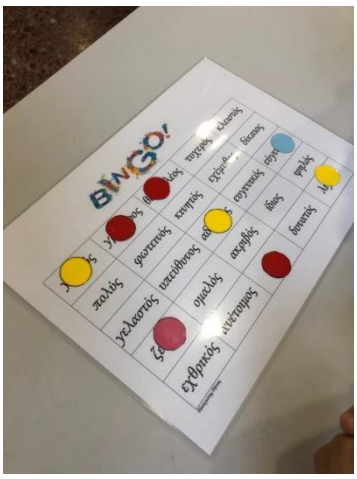
2. Μεταγλωσσική επίγνωση: η αναγνώριση σχέσεων μεταξύ επιθέτων, ουσιαστικών και συμφραζόμενων διευρύνει τη συνειδητοποίηση της δομής της γλώσσας, υποστηρίζοντας θεωρίες όπως αυτή του Bruner (1966), ο οποίος τονίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής στη μάθηση.

3. Ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες: η επιτυχία της ομάδας βασίζεται στη συνεισφορά κάθε μαθητή, ενισχύοντας την υπευθυνότητα, την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Vygotsky, 1978).

4. Διασκέδαση και θετική στάση απέναντι στη μάθηση: η εμπλοκή σε παιχνίδι μειώνει το άγχος που σχετίζεται με παραδοσιακή αξιολόγηση, μετατρέποντας τη διαδικασία σε ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία.

3.2 Υλικά και οργάνωση

Κάθε ομάδα (4 μαθητές) είχε πλαστικοποιημένη καρτέλα Bingo 5×5, με 25 διαφορετικά επίθετα. Οι καρτέλες ήταν παρόμοιες, αλλά με διαφορετική διάταξη των λέξεων, ώστε να αποφεύγεται η απλή



αντιγραφή. Οι μαθητές κάλυπταν τις λέξεις με χρωματιστά κυκλάκια, ενώ ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε έναν κατάλογο αναφοράς με τις λέξεις, συνώνυμα, αντίθετα και ορισμούς για κάθε γύρο.

Η τάξη οργανώθηκε ώστε οι ομάδες να κάθονται σε κυκλική διάταξη, με χώρο για κινητικότητα κατά την εκφώνηση και συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός είχε διαθέσιμα συνοδευτικά φύλλα με παραδείγματα προτάσεων, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανατρέξουν αν χρειάζονταν βοήθεια



3.3 Διαδικασία και γύροι

Γύρος 1 – Αναγνώριση λέξεων:Ο εκπαιδευτικός εκφωνούσε τις λέξεις όπως εμφανίζονται στις καρτέλες. Οι μαθητές καλύπταν τη λέξη στη δική τους καρτέλα. Η παρατήρηση έδειξε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν στρατηγικές ανάκλησης: «Α, θυμάμαι ότι αυτή η λέξη είναι εδώ».

Γύρος 2 – Συνώνυμα και αντίθετα:Ο εκπαιδευτικός ανέφερε συνώνυμα ή αντίθετα των επιθέτων. Οι μαθητές συζητούσαν στην ομάδα:

- Μαθητής Α: «Το αντίθετο του “ζεστό” είναι “κρύο”, σωστά;»
- Μαθητής Β: «Ναι, βάλε το εδώ!».Αυτή η διαδικασία ενίσχυσε συνεργασία, κριτική σκέψη και μεταγλωσσική επίγνωση.

Γύρος 3 – Ορισμοί και συμφραζόμενα:

Ο εκπαιδευτικός διάβαζε ορισμούς ή φράσεις με κενά:

- Εκπαιδευτικός: «Αυτό είναι κάτι που δεν βλέπουμε καλά όταν είναι … μαύρα!».
- Ομάδα: «Α, αυτό πρέπει να είναι “σκοτεινός”!».Οι μαθητές συνδύαζαν γνώση λεξιλογίου και κατανόηση συμφραζομένων, εφαρμόζοντας τις θεωρητικές έννοιες στη πρακτική χρήση.

Γύρος 4 – Σύνθετες φράσεις:

Οι μαθητές συνδύαζαν επίθετα με ουσιαστικά για να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες προτάσεις, όπως: «Το μικρό παιδί κρατούσε το παλιό βιβλίο». Η δραστηριότητα αυτή προάγει δημιουργικότητα και γλωσσική ευελιξία, ενώ ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη χρήση γραμματικών κανόνων σε πραγματικό πλαίσιο.

3.4 Παραδείγματα αλληλεπιδράσεων και παρατηρήσεων

- Μαθητής 1: «Αυτό το επίθετο είναι δύσκολο… μήπως είναι το συνώνυμο του “όμορφος”;»
- Μαθητής 2: «Ναι, βάλε το εδώ!»
- Μαθητές 3 & 4 (αναφωνούν μαζί): «Bingo!»

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τις στρατηγικές των μαθητών, όπως ομαδική συζήτηση, αναζήτηση συμφραζομένων και επίλυση αμφιβολιών, και παρέχει διαμορφωτική ανατροφοδότηση, ενισχύοντας τη μάθηση χωρίς πίεση.

3.5 Θεωρητική σύνδεση

Η δραστηριότητα συνδέεται με το game-based learning (Kapp, 2012), την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία μάθησης (Vygotsky, 1978) και την θεωρία πολλαπλών νοημοσυνών (Gardner, 1983). Η χρήση παιχνιδιού επιτρέπει:

- Ενεργό συμμετοχή και βιωματική μάθηση.
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω ομαδικής συνεργασίας.
- Μεταγλωσσική επίγνωση μέσω αναγνώρισης σχέσεων μεταξύ λέξεων.
- Θετική στάση απέναντι στη μάθηση, μείωση άγχους.

Ενότητα 4η - Ο Κινηματογράφος των Ρημάτων (αναλυτικά)

4.1 Στόχοι της δραστηριότητας

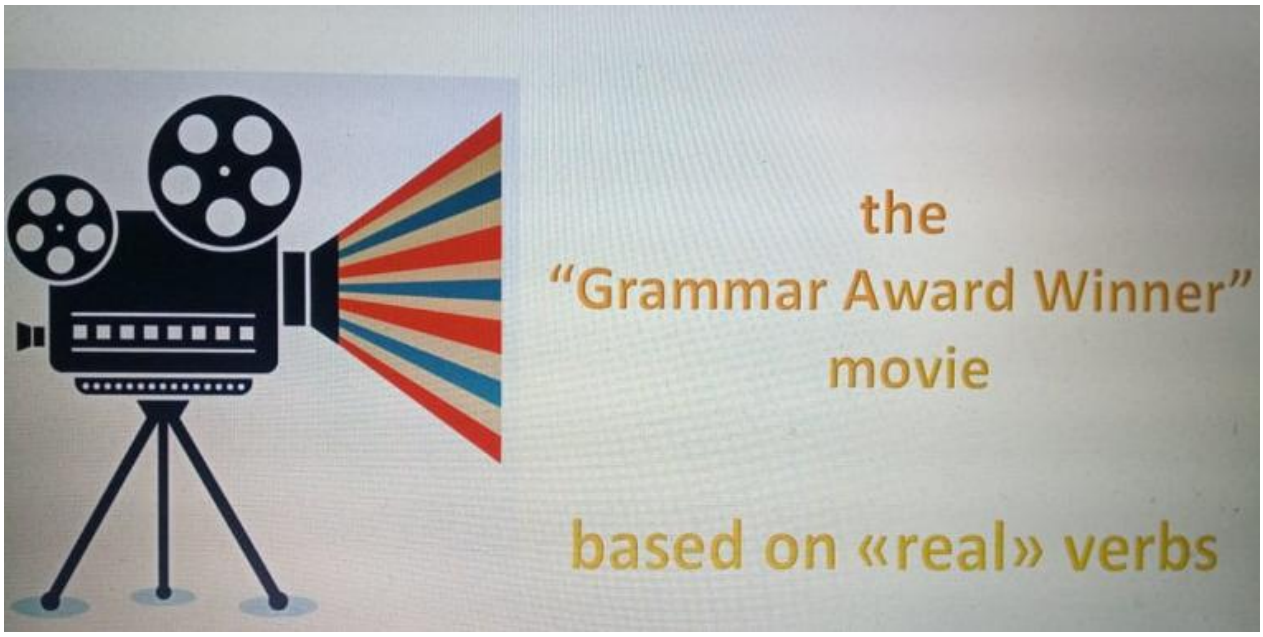
Ο «Κινηματογράφος των Ρημάτων» στοχεύει στην εμπέδωση των ρηματικών χρόνων και της ενεργητικής/παθητικής φωνής, καθώς και στην ανάπτυξη **μεταγλωσσικής επίγνωσης**. Επιπλέον, προάγει:

1. Κινητική και ομαδική εμπλοκή: οι μαθητές κινούνται στην τάξη για να τοποθετήσουν κάρτες, γεγονός που αυξάνει τη συγκέντρωση και τον ενθουσιασμό.
2. Κριτική σκέψη και αναστοχασμό: οι μαθητές αποφασίζουν ποια κάρτα ταιριάζει σε κάθε χρόνο και φωνή, εφαρμόζοντας κανόνες γραμματικής σε πραγματικά συμφραζόμενα.
3. Συνεργασία και κοινωνικές δεξιότητες: η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από τη συνεισφορά κάθε μέλους, προωθώντας υπευθυνότητα και επικοινωνία.
4. Μείωση άγχους: η διαδικασία παρουσιάζεται ως παιχνίδι, χωρίς αρνητική βαθμολογία, δημιουργώντας θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

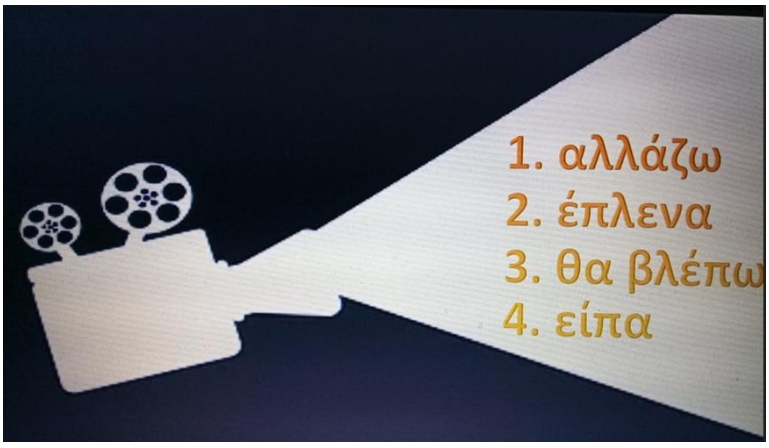
4.2 Υλικά και προετοιμασία

Οι μαθητές έλαβαν πλαστικοποιημένες κάρτες σε σχήμα ποπ κορν, με ρήματα σε διάφορους χρόνους και φωνές. Μπροστά από τον πίνακα υπήρχαν κουτιά για ποπ κορν για κάθε χρόνο/φωνή, ενώ η οθόνη παρουσίαζε τα ρήματα τυχαία. Ο εκπαιδευτικός είχε λίστα ελέγχου για την παρακολούθηση σωστών και λανθασμένων τοποθετήσεων.

Η προετοιμασία περιλάμβανε την επιλογή ρημάτων που καλύπτουν όλους τους βασικούς χρόνους και φωνές, ώστε να υπάρχει ποικιλία και πρόκληση.



4.3 Διαδικασία γύρων



Γύρος 1 – Αναγνώριση χρόνου:

- Προβάλλονταν ρήματα και στους 8 χρόνους: ενεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας εξακολουθητικός, αόριστος, μέλλοντα συνοπτικός, παρακείμενος, υπερσυντέλικος και συντελεσμένος μέλλοντας.
- Ο μαθητής με την αντίστοιχη κάρτα ανέβαινε μπροστά και την τοποθετούσε στο σωστό κουτί.
- Ο εκπαιδευτικός παρατηρούσε στρατηγικές αναγνώρισης, π.χ. σύγκριση με προηγούμενες κάρτες, συζήτηση με συμμαθητές.

Γύρος 2 – Ενεργητική και παθητική φωνή (επέκταση):

- Ο εκπαιδευτικός ρωτούσε και σε ποια φωνή ανήκει το ρήμα.
- Οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν τη φωνή και να την πουν, ως bonus.
- Παραδείγματα διαλόγων:
- Μαθητής Α: «Αυτό το ρήμα τελειώνει σε -αι, άρα είναι παθητική φωνή».
- Μαθητής Β: «Σωστά, παθητική, κύριε!».
- Η συζήτηση αυτή ενίσχυσε μεταγλωσσική επίγνωση και συνεργασία.

Γύρος 3 – Προχωρημένα συμφραζόμενα:

- Προτάσεις με κενά προβλήθηκαν στην οθόνη.
- Οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή κάρτα για να ολοκληρώσουν τη φράση.
- Παράδειγμα: «Το βιβλίο ____ από τον μαθητή χτες.» → ο μαθητής τοποθετεί το ρήμα «διαβάστηκε» στην παθητική φωνή του αορίστου.

4.4 Παραδείγματα αλληλεπίδρασης



• Μαθητής Γ: «Αυτό το ρήμα είναι σε χρόνο εξακολουθητικό μέλλοντα, αλλά παθητική φωνή… πού το βάζουμε;»

• Μαθητής Δ: «Στο κουτί εξακολουθητικός μέλλοντας και λέμε ότι είναι παθητική φωνή!»

• Μαθητές Ε & ΣΤ: «Πόντοι για την ομάδα μας και bonus!».

Οι αλληλεπιδράσεις αυτές δείχνουν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν κριτική σκέψη, συνεργασία και ενεργητική συμμετοχή, ενώ η κινητική διάσταση προσφέρει ενθουσιασμό και υψηλή ενεργητικότητα.

4.5 Θεωρητική σύνδεση

Η δραστηριότητα βασίζεται σε αρχές game-based learning (Kapp, 2012), κοινωνικο-πολιτισμικής μάθησης (Vygotsky, 1978) και πολλαπλών νοημοσυνών (Gardner, 1983). Η κινητική και διαδραστική προσέγγιση ενισχύει:

- Ενεργή μάθηση και βιωματική εμπλοκή, επιτρέποντας στους μαθητές να εφαρμόζουν γνώση σε πρακτικά πλαίσια.
- Συνεργασία και κοινωνικές δεξιότητες, με έμφαση στην ομαδική επιτυχία.
- Μεταγλωσσική επίγνωση, καθώς οι μαθητές αναλύουν και εφαρμόζουν κανόνες γραμματικής σε διαφορετικά συμφραζόμενα.

Η εμπειρία δείχνει ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τη δραστηριότητα ως εξέταση, αλλά ως ευχάριστο παιχνίδι, μειώνοντας άγχος και ενισχύοντας τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

Ενότητα 5η - Συζήτηση

Η εφαρμογή των παιγνιωδών δραστηριοτήτων «Bingo των Επιθέτων» και «Κινηματογράφος των Ρημάτων» απέδειξε ότι η αξιολόγηση μπορεί να μετατραπεί σε ενεργητική και ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και ανέπτυξαν δεξιότητες που

δεν περιορίζονται στη γραμματική ή το λεξιλόγιο, αλλά εκτείνονται σε κοινωνικές, συναισθηματικές και μεταγνωστικές ικανότητες.

5.1 Επίδραση στην ενεργό συμμετοχή

Η ομαδοσυνεργατική φύση των δραστηριοτήτων επέτρεψε σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου δεξιοτήτων, να συμβάλουν στην επιτυχία της ομάδας. Η συνεργασία ενίσχυσε την αίσθηση υπευθυνότητας, την αυτοπεποίθηση και την επικοινωνία. Οι γύροι αυξανόμενης δυσκολίας διατήρησαν υψηλό ενδιαφέρον, ενώ η κινητική διάσταση του Κινηματογράφου των Ρημάτων πρόσθεσε ένα στοιχείο ενθουσιασμού και κινητικής εμπλοκής, κάτι που υποστηρίζεται από θεωρίες όπως αυτή του Gardner (1983) για την κιναισθητική νοημοσύνη.

5.2 Ενίσχυση μεταγλωσσικής επίγνωσης

Οι δραστηριότητες προκάλεσαν τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στη γλώσσα, να αναγνωρίσουν σχέσεις μεταξύ λέξεων, ρημάτων και χρόνων, και να εφαρμόσουν κανόνες σε συμφραζόμενα. Η χρήση συνωνύμων, αντιθέτων, ορισμών και φράσεων στο Bingo των επιθέτων και η ταξινόμηση χρόνων και αναγνώριση φωνών στον Κινηματογράφο των ρημάτων βοήθησαν στη μεταφορά θεωρητικών γνώσεων σε πρακτική χρήση. Αυτό επιβεβαιώνει τις θεωρίες των Bruner (1966) και Vygotsky (1978), που υποστηρίζουν τη μάθηση μέσω ανακάλυψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

5.3 Μείωση άγχους αξιολόγησης

Η αντικατάσταση των παραδοσιακών γραπτών διαγωνισμάτων με παιγνιώδεις, διαδραστικές δραστηριότητες μείωσε σημαντικά το άγχος των μαθητών. Οι παρατηρήσεις και τα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών έδειξαν ότι ένιωθαν το παιχνίδι ως ευχάριστη πρόκληση, όχι ως εξέταση. Η θετική στάση απέναντι στη μάθηση ενισχύθηκε, όπως προτείνει η βιβλιογραφία για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Black & Wiliam, 1998; Kapp, 2012).

5.4 Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση

Οι δραστηριότητες επέτρεψαν στον εκπαιδευτικό να παρατηρεί τη μάθηση σε πραγματικό χρόνο, να εντοπίζει δυσκολίες και να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση ενσωματώθηκε στη διδασκαλία και έγινε μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, αντί να αποτελεί ξεχωριστό γεγονός. Αυτό προσφέρει στοιχεία για το πώς η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση χωρίς την πίεση παραδοσιακών τεστ.

Αξίζει να σημειωθεί η αξία της αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές με το δελτίο εξόδου που δόθηκε, μετά τη δραστηριότητα. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές εξέφρασαν ικανοποίηση, χαρά και δημιουργικότητα, ενώ αναγνώρισαν ότι βοηθήθηκαν χωρίς να καταλάβουν ότι στην ουσία κάνουν ασκήσεις και αξιολογούνται. Όλοι ήθελαν να πραγματοποιηθεί ξανά.

CGS

Όνομα: _____
Τμήμα: _____
Ημερομηνία: _ _ / _ _ / _ _ _ _

Primary Years Programme

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
«Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ»

Αξιολογώ τη δραστηριότητα χρωματίζοντας το φιλμ:

ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ

Η δραστηριότητα ήταν πρωτότυπη:

Η δραστηριότητα ήταν ευχάριστη:

Η δραστηριότητα με βοήθησε να αντιληφθώ αν μπορώ να αναγνωρίσω εύκολα τους χρόνους των ρημάτων:

Η δραστηριότητα με βοήθησε στο να κάνω επανάληψη στους χρόνους των ρημάτων χωρίς να κουραστώ:

Η δραστηριότητα ήταν μια πολύ καλή επανάληψη της γραμματικής (χρόνοι και ρήματα):

Η παρουσίαση της δραστηριότητας ήταν δημιουργική:

Θα ανέφερα τη δραστηριότητα αυτή σε δικούς μου ανθρώπους με χαρά:

Θα ήθελα να ξανακάνουμε μια διαφορετική και ευχάριστη δραστηριότητα στο μάθημα:

Έμεινα ικανοποιημένος/-η από την επίδοσή μου σε αυτή τη δραστηριότητα:

Η δραστηριότητα αυτή ήταν (χρωματίζω μια απάντηση):

α) ομαδική β) ατομική γ) ομαδική και ατομική

Αν βαθμολογούσα τη δραστηριότητα αυτή από το 0 μέχρι το 10, θα της έβαζα:

5.5 Περιορισμοί της μελέτης

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, η μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς:

1. Σχετικά μικρό δείγμα: η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα Δ΄ Δημοτικού (45 μαθητές), γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

2. Ποιοτική προσέγγιση: ενώ η παρατήρηση και τα αυθόρμητα σχόλια προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες, η έλλειψη ποσοτικών δεδομένων περιορίζει την ανάλυση της αποτελεσματικότητας σε στατιστικό επίπεδο.
3. Σύντομη χρονική διάρκεια: κάθε δραστηριότητα εφαρμόστηκε σε μία ή δύο διδακτικές ώρες, περιορίζοντας την εκτίμηση μακροχρόνιων επιδράσεων.

Παρά τους περιορισμούς, τα ευρήματα παρέχουν σαφή ένδειξη ότι οι παιγνιώδεις πρακτικές μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή.

5.6 Διεθνής διάσταση και εφαρμογές

Η χρήση παιχνιδιού στη διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται στην Ελλάδα. Σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Φινλανδία, παιγνιώδεις δραστηριότητες εφαρμόζονται ήδη για την ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου (Gee, 2003; Kapp, 2012). Η εμπειρία από τη μελέτη μας δείχνει ότι τέτοιες πρακτικές μπορούν να προσαρμοστούν σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η μαθηματική λογική, οι φυσικές επιστήμες και η ιστορία, συνδυάζοντας παιχνίδι, συνεργασία και διαδραστική μάθηση.

5.7 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα προτείνει μελλοντικές κατευθύνσεις:

- Εφαρμογή των δραστηριοτήτων σε μεγαλύτερα δείγματα μαθητών για ποσοτική αξιολόγηση αποτελεσμάτων.
- Παρακολούθηση των μαθητών σε μακροχρόνιο διάστημα για να μετρηθεί η διατήρηση γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη ψηφιακών εκδοχών του Bingo των επιθέτων και του Κινηματογράφου των ρημάτων για ενίσχυση διαδραστικότητας και εξατομίκευσης μάθησης.
- Επέκταση σε διαθεματικά σχέδια εργασίας, ενσωματώνοντας γραμματική, λεξιλόγιο και άλλες γνωστικές περιοχές μέσω παιχνιδιού.

Ενότητα 6η - Συμπεράσματα

Οι παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης που παρουσιάστηκαν αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία για τη διδασκαλία της γλώσσας στη Δ΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα:

- Ενίσχυση λεξιλογίου και γραμματικής: οι μαθητές ανέπτυξαν τη χρήση επιθέτων και ρημάτων, αναγνώρισαν συνώνυμα, αντίθετα και χρόνους.
- Ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης: η σύνδεση κανόνων με πρακτικές δραστηριότητες ενίσχυσε την ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε συμφραζόμενα.
- Ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες: η εργασία σε ομάδες προώθησε συνεργασία, επικοινωνία και υπευθυνότητα.
- Μείωση άγχους αξιολόγησης: η ενσωμάτωση παιχνιδιού μείωσε την πίεση των παραδοσιακών τεστ και έκανε τη μάθηση ευχάριστη.
- Διαμορφωτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση έγινε μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέροντας ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο.

Οι δραστηριότητες μπορούν να γενικευθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, συνδυάζοντας παιγνιώδη μάθηση, συνεργασία και βιωματική εμπλοκή. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης παιχνιδιού στη σχολική τάξη και ανοίγει το δρόμο για περαιτέρω έρευνα και καινοτομία στη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. London, UK: Routledge.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. New York, NY: Peter Lang.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York, NY: McGraw-Hill.

Squire, K. D. (2005). Changing the game: What happens when video games enter the classroom? *Innovate: Journal of Online Education, 1*(6).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Το νηπιαγωγείο χαιρετώ ....πάω στο Δημοτικό!

Στυλιανή Αντωνακοπούλου
Νηπιαγωγός, Msc Πανεπιστημίου Κρήτης
Γεωργία Βερίγου
Νηπιαγωγός, Msc Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένειά του. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2021-2022, σε συνθήκες τήρησης των μέτρων προστασίας κατά της Covid-19, και αποτέλεσε προσπάθεια συνδυασμού δια ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Βασικοί στόχοι ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε τα παιδιά να βιώσουν τη φυσική συνέχεια μεταξύ των δύο βαθμίδων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της σχολικής ετοιμότητας, η καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων στο τρίπτυχο σχολείο–παιδί–οικογένεια, η επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών μέσω Τ.Π.Ε. για την παραγωγή κοινού πολυτροπικού έργου, καθώς και η εξοικείωση με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν έξι μήνες (Δεκέμβριος–Ιούνιος) και περιλάμβανε εξ αποστάσεως και δια ζώσης δραστηριότητες, όπως γνωριμία μαθητών και εκπαιδευτικών, ενημέρωση γονέων, κοινό σχεδιασμό και παρουσίαση δράσεων, επισκέψεις στο Δημοτικό και τελική αξιολόγηση.

Παρά τις δυσκολίες λόγω Covid-19, έλλειψης μέσων και χρονικών περιορισμών, το ενδιαφέρον των παιδιών παρέμεινε αμείωτο. Ο σχεδιασμός προσαρμόστηκε στα κοινά τους ενδιαφέροντα, ενώ ενισχύθηκε ουσιαστικά η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των γονέων για την ομαλή μετάβαση.

Λέξεις Κλειδιά: Μετάβαση, εξ αποστάσεως, συνεργασία, ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ)

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) αναγνωρίζεται ως μια ευέλικτη παιδαγωγική πρακτική που διασφαλίζει την απρόσκοπτη πρόσβαση στη γνώση, αίροντας τους γεωγραφικούς περιορισμούς και προάγοντας την αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Στο πλαίσιο της Πολυμορφικής Εκπαίδευσης, η ποιότητα της μάθησης παραμένει αναλλοίωτη, καθώς η γνώση οικοδομείται ενεργά από τον μαθητή μέσω των αρχών του κονστρουκτιβισμού. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) λειτουργούν ως καταλύτες που υποστηρίζουν τις γνωστικές διεργασίες, ενώ το υβριδικό περιβάλλον επιτυγχάνει μια λειτουργική σύζευξη των παραδοσιακών μεθόδων με τις σύγχρονες τεχνολογίες (Καρβούνης και Αναστασιάδης, 2019). Η προσέγγιση αυτή ταυτίζεται με την έννοια της μεικτής μάθησης (blended learning), η οποία ορίζεται ως η στρατηγική σύγκλιση της διαδικτυακής και της διά ζώσης εκπαίδευσης, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο (Watson, 2008).

Παράλληλα, ο μετασχηματισμός του σχολείου στην "Κοινωνία της Πληροφορίας" επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μετατοπίζεται από την απλή μετάδοση πληροφοριών στη διευκόλυνση και τον συντονισμό της οικοδόμησης της γνώσης (Καρβούνης και Αναστασιάδης, 2019).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η εφαρμογή της εξΑΕ στην προσχολική αγωγή δρομολογήθηκε ως απόρροια της πανδημίας COVID-19 τον Μάρτιο του 2020. Παρά την αρχική απουσία του νηπιαγωγείου από τον κεντρικό σχεδιασμό, η σταδιακή ενσωμάτωσή του ανέδειξε την ανάγκη για ψηφιακό μετασχηματισμό. Η πορεία αυτή συνεχίστηκε κατά περίσταση κατά το σχολικό έτος 2021-2022, όπου η λειτουργία των νηπιαγωγείων καθορίστηκε από ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο (Φ.7/111145/Δ1/9-9-2021 και ΦΕΚ Β' 4187/10-09-2021). Κατά την περίοδο αυτή, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός εστίασε στη δια ζώσης λειτουργία με αυστηρά υγειονομικά πρωτόκολλα, διατηρώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα απαραίτητο, εφεδρικό εργαλείο υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεταβατικές περιόδους στην παιδική ηλικία, καθώς σηματοδοτεί τη μετάβαση του παιδιού σε ένα νέο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται στην απλή αλλαγή σχολικής βαθμίδας, αλλά αφορά τη συνολική προσαρμογή του παιδιού σε νέους ρόλους, προσδοκίες, κανόνες και μαθησιακές απαιτήσεις (https://opencourses.uoc.gr/course/section.php?id=3819).

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η έννοια της μετάβασης ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία αλλαγής, κατά την οποία το παιδί καλείται να διαχειριστεί τη μετακίνηση από ένα οικείο και προστατευμένο περιβάλλον σε ένα νέο και πιο απαιτητικό. Για τον λόγο αυτό, υπογραμμίζεται η σημασία της συστηματικής και παιδαγωγικά σχεδιασμένης υποστήριξης των παιδιών κατά τη μετάβαση από την προσχολική στην πρωτοσχολική εκπαίδευση (Fabian & Dunlop, 2007, Δημοσθενίδης & Πεντέρη, 2024). Η Γουργιώτου (2017) επισημαίνει ότι η μετάβαση δεν αφορά μόνο το παιδί, αλλά επεκτείνεται στο οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον, καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Επακολούθως το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ], 2021) αναγνωρίζει ρητά τη σημασία της ομαλής μετάβασης στο δημοτικό σχολείο και προτείνει δράσεις που ενισχύουν τη συνέχεια της μάθησης και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, η μετάβαση αντιμετωπίζεται ως παιδαγωγική διαδικασία που διαπερνά το σύνολο του προγράμματος του νηπιαγωγείου και συνδέεται με βασικές αρχές, όπως η ενεργός συμμετοχή των παιδιών, η συνεργασία με την οικογένεια και η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο έχει καθοριστική σημασία για τη σχολική πορεία του παιδιού και συνδέεται άμεσα με τη σχολική προσαρμογή, τη συναισθηματική ασφάλεια και τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία του (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που βιώνουν θετικά τη μετάβαση εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης, καλύτερη κοινωνική προσαρμογή και αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση (Dockett & Perry, 2013). Αντίθετα, μια προβληματική μετάβαση μπορεί να οδηγήσει σε άγχος, χαμηλή σχολική ετοιμότητα και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Η μετάβαση, επομένως, δεν αποτελεί στιγμιαίο γεγονός, αλλά διαδικασία που απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό και παιδαγωγική υποστήριξη.

Στη βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία και υποστήριξη της μετάβασης. Δύο από τα σημαντικότερα είναι το μοντέλο ικανοτήτων και το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο.

Α. Το μοντέλο ικανοτήτων

Το μοντέλο ικανοτήτων επικεντρώνεται στις ατομικές δεξιότητες και ικανότητες του παιδιού, οι οποίες θεωρούνται προϋπόθεση για την επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Η σχολική ετοιμότητα, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, περιλαμβάνει γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η αυτορρύθμιση, η συγκέντρωση και η βασική μαθησιακή ετοιμότητα. Η Γουργιώτου (2017) τονίζει ότι, αν και οι δεξιότητες αυτές είναι σημαντικές, η αποκλειστική εστίαση στο παιδί ενδέχεται να παραβλέπει τον ρόλο του περιβάλλοντος στη διαδικασία της μετάβασης.

Β. Το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο

Το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο, βασισμένο στη θεωρία του Bronfenbrenner (1979), προσεγγίζει τη μετάβαση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και των πολλαπλών συστημάτων στα οποία αυτό εντάσσεται (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα). Σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2017), η επιτυχής μετάβαση προϋποθέτει συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγείου, δημοτικού και οικογένειας, καθώς και συνέπεια στις παιδαγωγικές πρακτικές. Το μοντέλο αυτό θεωρεί τη μετάβαση συλλογική ευθύνη και όχι αποκλειστικά ατομικό επίτευγμα του παιδιού ή αλλιώς η ομαλή μετάβαση προϋποθέτει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο παιδί, οικογένεια και σχολείο λειτουργούν συμπληρωματικά

Η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης, καθώς αποτελεί το πρώτο πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας για το παιδί. Η θετική στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, η ενθάρρυνση και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού. Ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών και στη διασύνδεση των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης μέσω κοινών παιδαγωγικών πρακτικών.

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν κείμενο διαπραγματεύεται την υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης στο νηπιαγωγείο με στόχο την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συνυπολογιζόμενων των περιοριστικών μέτρων covid19 (https://blogs.sch.gr/13nipreth/2022/05/27/epikoinonia-scholeion/).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία εφαρμογής του Σχεδίου Δράσης για την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο βασίστηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές και αναπτυξιακές θεωρίες (Πεντέρη κ.ά, 2022), οι οποίες αντιμετωπίζουν τη μετάβαση ως μια δυναμική, πολυεπίπεδη και συλλογική διαδικασία. Κεντρικός άξονας της μεθοδολογικής προσέγγισης αποτέλεσε το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο, (Bronfenbrenner, 1979) σύμφωνα με το οποίο η επιτυχής μετάβαση δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις ατομικές ικανότητες του παιδιού, αλλά από τη διαρκή αλληλεπίδρασή του με τα συστήματα στα οποία ανήκει, όπως το σχολείο, η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν στοιχεία του μοντέλου ικανοτήτων, με έμφαση στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, της αυτορρύθμισης και της σχολικής ετοιμότητας, χωρίς όμως να απομονώνεται το παιδί από το εκπαιδευτικό του περιβάλλον.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) αποτέλεσε βασικό και οργανικό στοιχείο της μεθοδολογίας του Σχεδίου Δράσης, όχι ως υποκατάστατο της δια ζώσης εκπαίδευσης, αλλά ως συμπληρωματικό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο αξιοποιήθηκε με σκοπό την υποστήριξη της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Η ένταξή της στηρίχθηκε στις αρχές της συνεργατικής εξ αποστάσεως μάθησης, προσαρμοσμένες στις αναπτυξιακές δυνατότητες παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Μέσω των ψηφιακών μέσων ενισχύθηκε η συνέχεια και η συνοχή των εμπειριών των παιδιών, στοιχείο που η Γουργιώτου (2017) αναδεικνύει ως κρίσιμο για την επιτυχή

μετάβαση. Παράλληλα, η ΕξΑΕ υποστήριξε και το μοντέλο ικανοτήτων, καθώς συνέβαλε στην ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και ψηφιακών δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη σχολική ετοιμότητα.

Η παιδαγωγική φιλοσοφία του προγράμματος στηρίχθηκε στη βιωματική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες για την ενδυνάμωση των παιδιών κατά τις μεταβατικές περιόδους (Γουργιώτου, 2017). Μέσα από τη μεθοδολογία αυτή, τα παιδιά αντιμετωπίστηκαν ως ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως παθητικοί αποδέκτες προσαρμογής σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον.

Σε πρακτικό επίπεδο, η εφαρμογή της μεθοδολογίας υλοποιήθηκε μέσω μιας σταδιακής και προοδευτικής προσέγγισης, η οποία ξεκίνησε από την προετοιμασία και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Οι αρχικές τηλεσυναντήσεις και ο κοινός προγραμματισμός αποτέλεσαν βασικό στοιχείο της οικολογικής προσέγγισης, καθώς διασφάλισαν τη συνέχεια και τη συνοχή των παιδαγωγικών πρακτικών. Η ανταλλαγή χριστουγεννιάτικων δράσεων λειτούργησε ως πρώτο πλαίσιο αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλειας και τη θετική προσδοκία των παιδιών.

Η εξ αποστάσεως γνωριμία των μαθητικών ομάδων εντάσσεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, καθώς τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν και να οικοδομήσουν σχέσεις πριν τη φυσική τους συνάντηση. Η συμμετοχή τους στον σχεδιασμό των επόμενων δράσεων ενίσχυσε την αυτονομία και την αυτοπεποίθησή τους, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη σχολική ετοιμότητα. Παράλληλα, η συστηματική εμπλοκή των γονέων, μέσω ενημέρωσης και ερωτηματολογίων, αντανακλά τη θεώρηση της μετάβασης ως κοινής ευθύνης σχολείου και οικογένειας, σύμφωνα με τις θέσεις της Γουργιώτου (2017).

Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος (Χριστούγεννα, Απόκριες, Άνοιξη κτλ) επιλέχθηκαν με βάση τα κοινά αναπτυξιακά και πολιτισμικά ενδιαφέροντα των παιδιών, στοιχείο που συνάδει με τις αρχές της αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής. Για παράδειγμα, κατά τη θεματική των Αποκριών, οι μαθητές των δύο βαθμίδων παρουσίασαν ιδέες, συναποφάσισαν και υλοποίησαν κοινή δράση, γεγονός που ενίσχυσε την ομαδοσυνεργατικότητα και τη διαβαθμισμένη αλληλεπίδραση.

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. αποτέλεσε βασικό μεθοδολογικό εργαλείο, τόσο ως μέσο επικοινωνίας όσο και ως πεδίο δημιουργίας. Μέσα από ψηφιακές εφαρμογές και την πλατφόρμα eTwinning, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τις δημιουργίες των παιδιών παρήγαγαν συνεργατικά πολυτροπικά έργα, όπως ψηφιακά βιβλία και παρουσιάσεις. Η χρήση αυτή συνδέεται με τη θεωρία της συνεργατικής μάθησης και παράλληλα υποστήριξε την εξοικείωση των παιδιών με την ασφαλή και δημιουργική χρήση του διαδικτύου.

Οι δια ζώσης δράσεις, όπως η επίσκεψη στο Δημοτικό σχολείο αποτέλεσαν κορύφωση της μεθοδολογικής προσέγγισης. Μέσα από τη βιωματική εμπειρία του σχολικού χώρου, τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπόρεσαν να συνδέσουν τις προηγούμενες ψηφιακές εμπειρίες με την πραγματικότητα, μειώνοντας το άγχος και ενισχύοντας το αίσθημα οικειότητας. Η τελική αξιολόγηση, μέσω αναστοχαστικών συζητήσεων και ερωτηματολογίων, εναρμονίστηκε με τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, επιτρέποντας την αποτίμηση τόσο της διαδικασίας όσο και των αποτελεσμάτων.

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί έναν κρίσιμο αναπτυξιακό σταθμό, ο οποίος στο παρόν σχέδιο δράσης υλοποιείται και με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών της εξΑΕ, όχι απλώς ως μέσο διευκόλυνσης λόγω των ειδικών συνθηκών, αλλά και ως πεδίο κοινής δημιουργίας και συστηματικής συνεργασίας των δύο βαθμίδων.

Υλοποίηση σχεδίου δράσης

Α΄ΜΕΡΟΣ

Αρχικά έγινε η πρώτη διαδικτυακή συνάντηση ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς των δυο σχολείων, μέσω της πλατφόρμας Webex, με σκοπό τόσο την γνωριμία μεταξύ τους αλλά και τον αρχικό σχεδιασμό των δράσεων, την στοχοθεσία και την ανταλλαγή ιδεών για το Σχέδιο Δράσης. Στο πρώτο αυτό στάδιο δημιουργήθηκε επίσης το χρονοδιάγραμμα του Σχεδίου, έγινε ο ορισμός των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, ενημερώθηκαν οι γονείς σχετικά με το σχέδιο δράσης, πραγματοποιήθηκε συμπλήρωση ερωτηματολογίου από γονείς και εκπαιδευτικούς σχετικά με τις προσδοκίες από την εφαρμογή του Σχεδίου και έγινε η πρώτη διάχυση στην ιστοσελίδα των σχολείων μας.

Το χρονοδιάγραμμα του Σχεδίου Δράσης αφορούσε δραστηριότητες συνολικά 6 μηνών (Δεκέμβριος 2021-Ιούνιος 2022), προσαρμοσμένο εξ αρχής στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι συναντήσεις ορίστηκαν να πραγματοποιούνται μια φορά κάθε μήνα προς διευκόλυνση των διαδικασιών προετοιμασίας από τα παιδιά. Επίσης όσον αφορά στον σχεδιασμό και στον προγραμματισμό των συναντήσεων λήφθηκαν υπόψη τα κοινά σημεία που μπορούσαμε να εστιάσουμε ανά μήνα όπως π.χ παγκόσμιες ημέρες, έθιμα κλπ. Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες για τα μέρη και τη χρήση του υπολογιστή καθώς και την ασφάλεια στο διαδίκτυο.

Β΄ΜΕΡΟΣ

Ο πρώτος μήνας, Δεκέμβριος 2021, ήταν αφιερωμένος στη γνωριμία των ομάδων μεταξύ τους, η εξοικείωση με την πλατφόρμα Webex υπήρχε ήδη λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πριν πραγματοποιηθεί η επικείμενη συνάντηση με τους μαθητές της Α΄Δημοτικού, πραγματοποιήθηκε προετοιμασία, συζήτηση και καταγραφή των ερωτήσεων των παιδιών και κατόπιν ζωγραφική για το πως φαντάζονται ότι μπορεί να μοιάζει το Δημοτικό Σχολείο. Στην πρώτη εξ αποστάσεως συνάντηση τα παιδιά αντάλλαξαν Χριστουγεννιάτικες ευχές και κάλαντα και ζωγράφισαν συνεργατικά. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης συνάντησης τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να κάνουν συγκρίσεις και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με το πως φαντάστηκαν το Δημοτικό σχολείο.

Για το μήνα Φεβρουάριο, κοινή θεματική αποτέλεσαν οι Απόκριες. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου συζητούν και παρουσιάζουν τις ιδέες τους σχετικά με το πώς θα ήθελαν να εμπλέξουν και τα παιδιά της Α Δημοτικού, λαμβάνοντας υπόψη τους τη δυσκολία της δια ζώσης συνάντησης λόγω Covid. Αποφάσισαν λοιπόν να στείλουν στους φίλους τους στην Α΄Δημοτικού, μέσω mail την αγαπημένη τους αποκριάτικη ιστορία, από την οποία εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν μια αποκριάτικη πινιάτα, με στόχο οι φίλοι τους να απολαύσουν την ιστορία και να εμπνευστούν.

Για τον μήνα Μάρτιο το κοινό θέμα αποτέλεσε ο ερχομός της Άνοιξης και το έθιμο με τα Χελιδονίσματα. Ξεκινώντας την ανίχνευση γνώσεων σχετικά με την Άνοιξη, προέκυψε η ανάγκη στα παιδιά να ψάξουν να την βρουν. Καταγράψαμε τις απόψεις τους σχετικά με το που μπορούν να συναντήσουν την Άνοιξη και πραγματοποιήθηκε ψηφοφορία όπου η πλειοψηφία αποφάσισε ότι ο καλύτερος τρόπος για να συναντήσουν την άνοιξη είναι ένας κοντινός περίπατος στην παραλία. Η δράση οργανώθηκε, βοηθήσαμε τα παιδιά να καταγράψουν τα απαραίτητα αντικείμενα που θα πάρουν μαζί τους στον περίπατο και μοιράστηκαν σε ομάδες, προκειμένου κάθε ομάδα, να συγκεντρώσει όλα εκείνα από τα οποία αποτελείται η Άνοιξη και που ήταν ιδέες των παιδιών (π.χ κοχύλια, λουλούδια, έντομα κλπ. Τα παιδιά σκέφτηκαν να δημιουργήσουν και έναν χάρτη με τη διαδρομή ώστε να τον ακολουθήσουν την ημέρα του περιπάτου. Για να μπορέσουν τα παιδιά να συλλέξουν τα αντικείμενα της Άνοιξης, έφτιαξαν υφασμάτινες

τσάντες τις οποίες διακόσμησαν και δημιούργησαν πρόσκληση για τους φίλους τους στην Α Δημοτικού, ώστε να μας συνοδεύσουν και εκείνοι στον περίπατο.

Τον μήνα Μάρτιο είχε αρχικά προγραμματιστεί μια ενδιάμεση αξιολόγηση με τα παιδιά και εξ αποστάσεως συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών για την πορεία του Σχεδίου δράσης, η οποία όμως δεν πραγματοποιήθηκε.

Για τον μήνα Απρίλιο κοινή θεματική αποτέλεσε η Παγκόσμια ημέρα Παιδικού Βιβλίου (2 Απριλίου) . Τα παιδιά της Α δημοτικού με τη βοήθεια της δασκάλας τους δημιουργούν βίντεο όπου διαβάζουν την αγαπημένη τους ιστορία και μέσω email το στέλνουν στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο ακούν με μεγάλη προσοχή την ανάγνωση της ιστορίας και καταφέρνουν να αναγνωρίσουν και κάποιους συμμαθητές τους από την προηγούμενη σχολική χρονιά. Ακούγοντας την ιστορία τα παιδιά αναρωτιούνται από ποιο βιβλίο μπορεί να προέρχεται , ψάχνουν (κάποια ρωτούν τους γονείς ή τα μεγαλύτερα αδέρφια τους) και ανακαλύπτουν ότι η ιστορία βρίσκεται στο βιβλίο της Γλώσσας. Η Νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά το βιβλίο και τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι στο Δημοτικό Σχολείο υπάρχουν και άλλα βιβλία εκτός από το βιβλίο της Γλώσσας μέσα από τα οποία μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν.

Εκτός αρχικού προγραμματισμού ήταν η επίσκεψη των παιδιών του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό Σχολείο με αφορμή το έθιμο με τα Κάλαντα του Λαζάρου. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου πραγματοποίησαν επίσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο, τραγούδησαν τα κάλαντα του Λαζάρου και αντάλλαξαν χειροποίητα πασχαλινά δώρα που είχαν δημιουργήσει.

Για τον μήνα Μάιο έχει προγραμματιστεί και πραγματοποιείται δια ζώσης επίσκεψη – ξενάγηση στο Δημοτικό σχολείο. Πριν από την επίσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο, πραγματοποιείται συζήτηση και γίνεται ανίχνευση των απόψεων των παιδιών σχετικά με το γιατί πηγαίνουν στο Δημοτικό Σχολείο και τι πιστεύουν τα παιδιά ότι κάνουν στο Δημοτικό. Οι απόψεις τους καταγράφονται και ως δωράκι για τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου τα παιδιά αποφασίζουν να δημιουργήσουν ατομικές κατασκευές από χαρτόνι σε σχήμα δεινόσαυρου και επάνω γράφουν όπως μπορούν το όνομα του κάθε παιδιού της Α Δημοτικού, τα οποία έχει φροντίσει να μας τα στείλει η δασκάλα τους. Τα δωράκια θα δοθούν στους μαθητές της Α δημοτικού την ημέρα που θα πραγματοποιηθεί η δια ζώσης συνάντηση μας. Η δασκάλα και οι μαθητές της Α τάξης μας υποδέχονται και πραγματοποιούν την ξενάγηση στους χώρους του σχολείου. Σε φυσικό χώρο (προαύλιο) λόγω και των μέτρων για την προστασία από την covid 19, γίνεται συζήτηση και η δασκάλα απαντά στις ερωτήσεις-απορίες των παιδιών.

Παράλληλα, τον ίδιο μήνα οργανώνεται από τις εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου δια ζώσης ομιλία για τους γονείς με ψυχολόγο του Κέντρου Πρόληψης για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Για τον μήνα Ιούνιο είχε προγραμματιστεί τελική κοινή δράση – περίπατος και κοινή παρουσίαση τους προγράμματος στους γονείς όπου τελικά δεν πραγματοποιήθηκαν.

Συμπεράσματα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων του Σχεδίου Δράσης

Η εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης μεταξύ του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού ανέδειξε τόσο τις προκλήσεις που προκύπτουν σε περιόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και τη δυνατότητα δημιουργικής προσαρμογής και εμπλουτισμού των δραστηριοτήτων.

Αρχικά, η πρώτη διαδικτυακή συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της πλατφόρμας Webex κατέστησε δυνατή τη γνωριμία και τον συντονισμό των δράσεων, τον καθορισμό στόχων και καθηκόντων,

αλλά και την ενημέρωση των γονέων για το περιεχόμενο και τις προσδοκίες του Σχεδίου. Το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων διαμορφώθηκε εξ αρχής με γνώμονα τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και περιλάμβανε συναντήσεις μία φορά τον μήνα, με θεματική σύνδεση με εορτές και παραδοσιακά έθιμα.

Η πρώτη περίοδος του προγράμματος, τον Δεκέμβριο, επικεντρώθηκε στη γνωριμία των παιδιών και τη σύνδεση με το Δημοτικό Σχολείο. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν μέσα από ζωγραφιές τις προσδοκίες τους για το Δημοτικό, ενώ η πρώτη εξ αποστάσεως συνάντηση περιλάμβανε ανταλλαγή Χριστουγεννιάτικων ευχών και συνεργατική ζωγραφική. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά μπόρεσαν να συγκρίνουν τις φαντασιώσεις τους με την πραγματικότητα, ενισχύοντας την παρατηρητικότητα και την κριτική τους σκέψη.

Κατά τη διάρκεια των επόμενων μηνών, το πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με πρωτότυπες δράσεις που ανταποκρίνονταν στις συνθήκες περιορισμού λόγω Covid-19. Τον Φεβρουάριο, παρά τις δυσκολίες της μη δια ζώσης συνάντησης, τα παιδιά του Νηπιαγωγείου εμπνεύστηκαν από τις Απόκριες και δημιούργησαν αποκριάτικες πινιάτες, τις οποίες συνδύασαν με ιστορίες που έστειλαν στους μαθητές της Α΄ Δημοτικού μέσω email. Τον Μάρτιο, η θεματική της Άνοιξης οδήγησε τα παιδιά σε έναν οργανωμένο περίπατο για την ανακάλυψη της φύσης, με καταγραφή αντικειμένων και δημιουργία χαρτών διαδρομής, ενώ ταυτόχρονα σχεδιάστηκαν προσκλήσεις για τη συμμετοχή των μαθητών της Α΄ Δημοτικού.

Η εφαρμογή του Σχεδίου ανέδειξε και ορισμένες δυσκολίες. Ορισμένες προγραμματισμένες δραστηριότητες, όπως η ενδιάμεση αξιολόγηση του Μαρτίου και η τελική παρουσίαση του Ιουνίου, δεν πραγματοποιήθηκαν, γεγονός που επηρέασε την πλήρη παρακολούθηση της πορείας του προγράμματος. Παρά ταύτα, η ευελιξία των εκπαιδευτικών και η δημιουργική συμμετοχή των παιδιών οδήγησαν στην ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών.

Σημαντική προσθήκη στο αρχικό πρόγραμμα αποτέλεσαν οι δια ζώσης δραστηριότητες, όπως η επίσκεψη των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο για τα Κάλαντα του Λαζάρου, η ανταλλαγή χειροποίητων δώρων και η ατομική κατασκευή δεινοσαύρων με τα ονόματα των μαθητών της Α΄ Δημοτικού. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε ομιλία για γονείς με ψυχολόγο, με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

Το πρόγραμμα κατέδειξε ότι, ακόμη και υπό συνθήκες περιορισμών, είναι εφικτή η ουσιαστική σύνδεση μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Η εμπλουτισμένη με νέες δημιουργικές δράσεις διαδικασία δεν ενίσχυσε μόνο τη γνωριμία των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο, αλλά προσέφερε και σημαντικές εμπειρίες μάθησης, συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αφήνοντας θετικά αποτελέσματα τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς τους.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κατά την διάρκεια του Σχεδίου Δράσης πραγματοποιήθηκαν, μέσω ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε σε Google Form, αρχική αξιολόγηση από τις εκπαιδευτικούς, αρχική και τελική αξιολόγηση από τους γονείς των παιδιών και τελική από τους/τις μαθητές/τριες.

Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Η ποιοτική ανάλυση των ανοικτών απαντήσεων των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης στο δημοτικό ανέδειξε ένα συνεκτικό πλαίσιο προσδοκιών που εστιάζει στη συνεργασία της σχολικής κοινότητας, στην ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω συνεργατικών και ψηφιακών πρακτικών. Κεντρικός άξονας αποτελεί η

αρμονική και γόνιμη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, μαθητών και γονέων, με στόχο τη δημιουργία σταθερού υποστηρικτικού πλαισίου και τη διαμόρφωση στενότερων δεσμών με το δημοτικό σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συναισθηματική διάσταση της μετάβασης, με προσδοκίες για μείωση του άγχους, κάλυψη αποριών, ενίσχυση του αισθήματος οικειότητας και θετική στάση των παιδιών απέναντι στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής ιδεών μεταξύ μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού, τόσο μέσω δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων. Οι Τ.Π.Ε. προτείνονται ως βασικό μέσο επικοινωνίας και δημιουργίας, με έμφαση στην ασφαλή χρήση τους και στην παραγωγή πολυτροπικών έργων, που ενισχύουν ψηφιακές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν πολυδιάστατα οφέλη για τα παιδιά — κοινωνικοσυναισθηματικά, επικοινωνιακά και μαθησιακά — καθώς και μεγαλύτερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων ως προς την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης και της διαβαθμιδικής συνεργασίας. Τέλος, τονίζεται ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να διατηρεί στοιχεία χαράς, δημιουργικότητας και βιωματικής συμμετοχής, ώστε η μετάβαση να βιώνεται ως θετική και ενδυναμωτική εμπειρία.

Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων Γονέων (Προ–Μετά Παρέμβασης)

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια γονέων: ένα πριν την υλοποίηση των δράσεων (αρχικό) και ένα μετά την ολοκλήρωσή τους (τελικό). Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου (στάσεων και εκτιμήσεων) και ανοικτού τύπου (σχολιασμού και προσδοκιών). Η ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται σε συνδυαστική επεξεργασία ποσοτικών τάσεων και θεματικής κατηγοριοποίησης των ανοικτών απαντήσεων.

Αποτελέσματα Αρχικού Ερωτηματολογίου (Προ-παρέμβαση)

Οι απαντήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου δείχνουν ότι οι γονείς σε μεγάλο βαθμό κατανόησαν τον σκοπό του προγράμματος, ενώ οι περισσότεροι δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε οργανωμένες δράσεις σχολικής μετάβασης. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει ότι το πρόγραμμα προσλήφθηκε ως καινοτόμα εκπαιδευτική πρακτική.

Η θεματική ανάλυση των ανοικτών απαντήσεων ανέδειξε τρεις κυρίαρχες κατηγορίες προσδοκιών:

Ομαλή μετάβαση και προσαρμογή : Οι γονείς επανειλημμένα αναφέρουν την ανάγκη η μετάβαση να είναι «ομαλή», «χωρίς άγχος» και «σταδιακή». Τονίζεται η σημασία προετοιμασίας πριν την είσοδο στο δημοτικό, ώστε να μειωθεί η αβεβαιότητα.

Συναισθηματική ενδυνάμωση : Καταγράφονται αναφορές σε ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ψυχολογική στήριξη και καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας. Η μετάβαση προσεγγίζεται κυρίως ως συναισθηματικό γεγονός για το παιδί.

Εξοικείωση με το νέο σχολικό περιβάλλον : Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γνωριμία με τον χώρο, τις συνθήκες και τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου, ώστε το παιδί να γνωρίζει εκ των προτέρων τι θα συναντήσει.

Συνολικά, στο αρχικό στάδιο κυριαρχεί λόγος προσδοκίας, πρόληψης άγχους και ανάγκης ενημέρωσης.

Αποτελέσματα Τελικού Ερωτηματολογίου (Μετα-παρέμβαση)

Στο τελικό ερωτηματολόγιο καταγράφεται έντονα θετική αποτίμηση του προγράμματος. Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, η μεγάλη πλειονότητα των γονέων δηλώνει ότι:

- το πρόγραμμα συνέβαλε στην προετοιμασία του παιδιού για το δημοτικό σχολείο,
- οι δράσεις μετάβασης είναι χρήσιμο να υλοποιούνται συστηματικά,
- θα επιθυμούσαν συμμετοχή σε παρόμοιες μελλοντικές δράσεις.

Οι ανοικτές απαντήσεις εξειδικεύουν τα αντιλαμβανόμενα οφέλη στους ακόλουθους άξονες:

Συγκεκριμένες εμπειρίες που αξιολογήθηκαν θετικά : γνωριμία με τους χώρους του δημοτικού σχολείου, επαφή με μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, επικοινωνία με εκπαιδευτικούς της επόμενης βαθμίδας, δημιουργία θετικής πρώτης εικόνας.

Ενδείξεις επίδρασης στα παιδιά : Οι γονείς αναφέρουν αυξημένη άνεση των παιδιών στις σχετικές συζητήσεις, περισσότερο ενθουσιασμό και μειωμένη ανησυχία. Καταγράφεται αίσθημα οικειότητας απέναντι στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Χρονική διάσταση οφέλους : Μέρος των απαντήσεων επισημαίνει ότι η πλήρης επίδραση θα φανεί κατά την πραγματική έναρξη της φοίτησης, ωστόσο ήδη αναγνωρίζεται σημαντική προπαρασκευαστική αξία.

Συγκριτική Παρουσίαση των αποτελεσμάτων Προ–Μετά

Η συγκριτική ανάλυση αναδεικνύει σαφή μετατόπιση από το επίπεδο των προσδοκιών στο επίπεδο της επιβεβαιωμένης θετικής εμπειρίας και παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων γονιών

Θεματικός Άξονας	*Αρχικό Ερωτηματολόγιο*	*Τελικό Ερωτηματολόγιο*
Κατανόηση δράσεων	*Θετική αλλά θεωρητική*	*Θετική και εμπειρικά τεκμηριωμένη*
Στάση απέναντι στο πρόγραμμα	*Προσδοκία ωφέλειας*	*Επιβεβαίωση ωφέλειας*
Συναισθηματική διάσταση	*Έμφαση σε φόβο/άγχος*	*Έμφαση σε οικειότητα/ηρεμία*
Εξοικείωση με δημοτικό	*Επιθυμητός στόχος*	*Διαπιστωμένο αποτέλεσμα*
Αξία δράσεων μετάβασης	*Χρήσιμες ως ιδέα*	*Αναγκαίες ως πρακτική*
Μελλοντική εφαρμογή	*Δεν διατυπώνεται σαφώς*	*Ισχυρή υποστήριξη επανάληψης*

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι αρχικές γονεϊκές προσδοκίες για συναισθηματική ασφάλεια, εξοικείωση και ομαλή προσαρμογή επιβεβαιώνονται από την τελική αξιολόγηση. Παρατηρείται μετατόπιση από μια στάση προληπτικής ανησυχίας σε στάση εμπιστοσύνης και υποστήριξης των διαβαθμιδικών δράσεων. Η εμπειρία του προγράμματος φαίνεται να ενισχύει όχι μόνο την ετοιμότητα των παιδιών αλλά και τη θετική στάση των γονέων απέναντι στη δομημένη παιδαγωγική υποστήριξη της σχολικής μετάβασης.

Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου μαθητών/τριων

Η αποτίμηση της εμπειρίας των παιδιών από το πρόγραμμα μετάβασης πραγματοποιήθηκε μέσω σύντομου ερωτηματολογίου με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις, προσαρμοσμένες στο αναπτυξιακό τους επίπεδο. Τα ποσοτικά δεδομένα καταδεικνύουν ιδιαίτερα θετική συναισθηματική ανταπόκριση απέναντι

στις δράσεις διασύνδεσης με το δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση σχετικά με το πώς ένιωσαν για την επίσκεψη στο δημοτικό, το 78% των παιδιών απάντησε ότι του άρεσε, ενώ ένα μικρό ποσοστό 11% δήλωσε ότι δεν του άρεσε και αντίστοιχο ποσοστό 11% εμφανίστηκε ουδέτερο ή αβέβαιο. Ακόμη πιο ενδεικτικό είναι το εύρημα ότι το σύνολο των παιδιών (100%) δήλωσε ότι θέλει να φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο, στοιχείο που αποτυπώνει θετική στάση και προσδοκία απέναντι στο επόμενο σχολικό βήμα μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

Τα ποιοτικά δεδομένα από την ανοικτή ερώτηση σχετικά με το τι άρεσε περισσότερο στα παιδιά προσφέρουν σαφέστερη εικόνα των εμπειριών που είχαν μεγαλύτερη παιδαγωγική και συναισθηματική αξία. Οι απαντήσεις συγκλίνουν κυρίως στη βιωματική επαφή με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Πιο συχνά αναφέρονται η επίσκεψη στο σχολείο, η είσοδος και παρατήρηση της τάξης και η συνολική εμπειρία του χώρου («η τάξη τους», «που είδα την τάξη τους», «το σχολείο που πήγαμε»). Δεύτερος άξονας ενδιαφέροντος αφορά συγκεκριμένα στοιχεία της σχολικής ζωής των μεγαλύτερων μαθητών, όπως οι σχολικές τσάντες και η βιβλιοθήκη, καθώς και η παρακολούθηση παρουσίασης βιβλίου μέσω βίντεο. Παράλληλα, καταγράφονται αναφορές σε δημιουργικές δραστηριότητες του προγράμματος, όπως οι κατασκευές, γεγονός που δείχνει ότι τα παιδιά αποτιμούν θετικά τόσο τη διαβαθμιδική επαφή όσο και τη συμμετοχική δημιουργία.

Συνολικά, τα δεδομένα των παιδιών δείχνουν ότι οι δράσεις μετάβασης προκάλεσαν θετικό συναίσθημα, ενίσχυσαν την επιθυμία φοίτησης στο δημοτικό και άφησαν ισχυρό αποτύπωμα κυρίως μέσα από άμεσες, απτές και βιωματικές εμπειρίες γνωριμίας με τον χώρο, την τάξη και την καθημερινότητα της επόμενης βαθμίδας. Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με τις θετικές αποτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών και ενισχύουν την εκτίμηση ότι η οργανωμένη διαβαθμιδική εμπειρία λειτουργεί υποστηρικτικά και ενδυναμωτικά για τη σχολική μετάβαση.

Συμπεράσματα

Η συνολική επεξεργασία των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών καταδεικνύει συνεκτική και θετική εικόνα ως προς την αξία και την επίδραση του προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι τρεις ομάδες συμμετεχόντων, από διαφορετική οπτική γωνία, συγκλίνουν σε κοινά σημεία: τη σημασία της διαβαθμιδικής συνεργασίας, της βιωματικής γνωριμίας με το νέο σχολικό περιβάλλον και της συναισθηματικής υποστήριξης των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως βασικές επιδιώξεις την αρμονική συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου–δημοτικού–οικογένειας, την καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικού κλίματος, την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών και ψηφιακών δεξιοτήτων και τη δημιουργία εμπειριών που θα διευκολύνουν την ομαλή προσαρμογή των νηπίων. Οι γονείς, στο αρχικό ερωτηματολόγιο, εξέφρασαν κυρίως προσδοκίες για μείωση άγχους, ενίσχυση ασφάλειας και εξοικείωση με το δημοτικό σχολείο, ενώ στο τελικό ερωτηματολόγιο κατέγραψαν σε μεγάλο βαθμό επιβεβαίωση αυτών των στόχων, αξιολογώντας θετικά τη συμβολή των δράσεων και υποστηρίζοντας τη συστηματική εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων. Τα παιδιά, τέλος, παρουσίασαν υψηλή θετική συναισθηματική ανταπόκριση στις δραστηριότητες, με σαφή προτίμηση στις βιωματικές εμπειρίες γνωριμίας με την τάξη και τον χώρο του δημοτικού, ενώ το σύνολο δήλωσε ότι επιθυμεί να φοιτήσει στην επόμενη βαθμίδα.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες, ενίσχυσε το αίσθημα οικειότητας και ετοιμότητας των παιδιών, καλλιέργησε θετικές στάσεις στους γονείς και επιβεβαίωσε, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τη σημασία των οργανωμένων, συνεργατικών και βιωματικών παρεμβάσεων για τη σχολική μετάβαση.

Βιβλιογραφία

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press. Ανακτήθηκε από: https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

Γουργιώτου, Ε. (επιμ.). (2017). *Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο (action-research)* [PDF]. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από https://ptpe.edc.uoc.gr/sites/default/files/articles/action-research.pdf

Δημοσθενίδης Δ., & Πεντέρη Ε. (2024). Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό Σχολείο: Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων . Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 10, 123–151. https://doi.org/10.12681/dial.36347

Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school.* The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: ΙΕΠ.

Καρβούνης, & Αναστασιάδης (2019). Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης και η Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση πάνω στο Νέο Ρόλο του Εκπαιδευτικού και τη Διδακτική Παρουσία σε Σύγχρονα Μαθησιακά Περιβάλλοντα. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10, 120-132. https://doi.org/10.12681/icodl.2360

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. 2 η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Watson, J. (2008). *Blended learning: The convergence of online and face-to-face education* (Promising Practices in Online Learning). North American Council for Online Learning. Ανακτήθηκε από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf

Ο ρυθμός ως παιδαγωγικό μέσο στο Μουσικό Σχολείο: «πρακτικές εφαρμογές μέσα από τα παραδοσιακά κρουστά και τύμπανα-drums»

Άκης Σαγάνης
Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Μουσικών Σπουδών
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Καθηγητής Κρουστών Μουσικό Σχολείο Ηρακλείου

Περίληψη

Η εισήγηση εξετάζει τον ρυθμό ως παιδαγωγικό μέσο στο Μουσικό Σχολείο αναδεικνύοντας τη σημασία του στη μαθησιακή διαδικασία και τη δημιουργική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσω της χρήσης παραδοσιακών κρουστών και τυμπάνων-drums παρουσιάζονται διδακτικές πρακτικές που ενσωματώνουν βιωματικές μορφές μάθησης και ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή. Έτσι, οι μαθητές καλλιεργούν την κινητική αυτορρύθμιση, τον ατομικό και συλλογικό συντονισμό και την κατανόηση της ρυθμικής δομής, μέσω της σωματικής εμπειρίας. Βασισμένη στις παιδαγωγικές αρχές των Orff, Dalcoze και Kodaly καθώς και στη σύγχρονη έρευνα για τον ρυθμό και την ενσώματη μάθηση, η εισήγηση προτείνει τρόπους με τους οποίους ο ρυθμός μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος μεταξύ μουσικής κίνησης και έκφρασης, καθώς και ως γέφυρα μεταξύ της παραδοσιακής και της σύγχρονης μουσικής εμπειρίας των μαθητών. Στόχος είναι να αναδειχθεί ο ρυθμός όχι μόνο ως μουσικό, αλλά και ως παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη συγκέντρωση, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατική μάθηση στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις Κλειδιά: Ρυθμός, Μουσικό Σχολείο, Βιωματική μάθηση, Παραδοσιακά κρουστά, Τύμπανα-drums

Ενσώματη μάθηση, παραδοσιακά κρουστά και τύμπανα-drums στην εκπαίδευση μαθητών Γυμνασίου στο Μουσικό Σχολείο

Η σύγχρονη μουσική παιδαγωγική αναγνωρίζει τον ρυθμό ως έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες της μουσικής μάθησης, ιδιαίτερα κατά την εφηβική ηλικία. Ο ρυθμός δεν αποτελεί απλώς μία μουσική παράμετρο, αλλά έναν θεμελιώδη οργανωτικό μηχανισμό της μουσικής σκέψης και της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Gordon (2012), ο ρυθμός προηγείται συχνά της μελωδικής και αρμονικής κατανόησης, λειτουργώντας ως βασικό στοιχείο της μουσικής νοημοσύνης. Παράλληλα, η έρευνα στη μουσική γνωσιακή επιστήμη επισημαίνει ότι η αντίληψη και η παραγωγή του ρυθμού δεν αποτελείται αποκλειστικά από ακουστικές διαδικασίες, αλλά εμπλέκει άμεσα κινητικές και σωματικές διεργασίες (Leman, 2008). Η θεώρηση αυτή εναρμονίζεται με τις παιδαγωγικές αρχές των Orff, Dalcoze και Kodaly οι οποίοι αντιμετώπισαν τον ρυθμό ως βιωματικό και ενσώματο φαινόμενο και όχι ως αφηρημένη θεωρητική κατασκευή. Η σύγχρονη έρευνα επιβεβαιώνει ότι ρυθμός, όταν διδάσκεται βιωματικά και ενσώματα, λειτουργεί ως παιδαγωγικό μέσο που γεφυρώνει τη μουσική, την κίνηση και την έκφραση, προσφέροντας ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία στους εφήβους μαθητές (McPherson & Welch, 2018).

Η προσέγγιση Orff

Ο Carl Orff ανέπτυξε μια παιδαγωγική φιλοσοφία για τη φυσική έκφραση του παιδιού μέσω του λόγου, της κίνησης και της μουσικής. Στο Orff-Schulwerk, ο ρυθμός κατέχει κεντρική θέση, καθώς θεωρείται το πρώτο μέσο μουσικής έκφρασης (Orff, 1978). Σύμφωνα με αυτό αποτελεί το αρχικό επίπεδο μέσα από το οποίο τα παιδιά συνδέονται ενεργά με τη μουσική εμπειρία, πριν ακόμη αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης παρτιτούρας ή θεωρητικής ανάλυσης. Στην προσέγγιση αυτή, τα κρουστά όργανα λειτουργούν ως προέκταση του σώματος, επιτρέποντας τη συλλογική μουσική δράση και τον αυτοσχεδιασμό. Ο δάσκαλος δεν μεταδίδει απλώς γνώση, αλλά ενθαρρύνει τον μαθητή να εξερευνήσει, να δοκιμάσει και να δημιουργήσει, ενώ η γνωσιακή διαδικασία γεννιέται μέσα από τη συλλογική εμπειρία και τον αυτοσχεδιασμό.

Η παιδαγωγική πρόταση του Orff δεν είναι τυχαία ή ασύνδετη, αλλά ακολουθεί μια φυσική εξέλιξη από απλά ρυθμικά μοτίβα και κινήσεις προς πολυπλοκότερες μουσικές δομές. Στην πράξη, οι παιδαγωγικές αρχές του Orff μεταφράζονται σε δραστηριότητες, όπως το *body percussion*, η χρήση ρυθμικών λέξεων και ποιημάτων για την ανάπτυξη του εσωτερικού χρόνου, ο συνδυασμός μουσικής, λόγου και κίνησης, ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός με κρουστά και άλλα παιδαγωγικά όργανα, καθώς και η συλλογική ρυθμική δημιουργία με έμφαση στη συμμετοχικότητα και όχι στην τεχνική απόδοση. Οι πρακτικές αυτές υποστηρίζουν την ενσώματη μάθηση (*embodied learning*), καθώς η κατανόηση των ρυθμών βιώνεται αρχικά σωματικά και όχι αποκλειστικά νοητικά. Για τον Orff, ο ρυθμός δεν αποτελεί απλώς ένα μουσικό στοιχείο, αλλά τον συνδετικό ανάμεσα στον λόγο, τη μουσική και την κίνηση. Στην προσέγγιση Orff-Schulwerk, λέξη, ρυθμός, μουσική και σωματική δράση αναπτύσσονται ταυτόχρονα και αλληλοϋποστηρίζονται. Η μουσική μάθηση περιλαμβάνει ολόκληρο το σώμα, το οποίο γίνεται το πρωταρχικό μουσικό όργανο, ο ρυθμός «αισθάνεται» πριν αναλυθεί ή ονομαστεί και η ενσώματη εμπειρία οδηγεί στη νοητική και ακουστική κατανόηση.

Η ρυθμική αγωγή Dalcroze

Ο Émile Jaques-Dalcroze ανέπτυξε τη ρυθμική αγωγή βασισμένος σε τρεις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές: τα eurythmics, το ρυθμικό σολφέζ και τον αυτοσχεδιασμό. Παρατήρησε ότι πολλοί μαθητές ενώ διέθεταν τεχνική γνώση, δεν διέθεταν μουσική συνείδηση. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι δυσκολεύονταν να αισθανθούν τον ρυθμό, τον παλμό και τη μουσική φράση. Για τον λόγο αυτό, πρότεινε μια μέθοδο όπου ο μαθητής βιώνει τις μουσικές έννοιες πριν τις αναλύσει θεωρητικά.

Η ρυθμική αγωγή Dalcroze θεωρεί την κίνηση ως βασικό μέσο κατανόησης και έκφρασης της μουσικής. Ο ρυθμός βιώνεται μέσα από το περπάτημα, την αναπνοή και την κίνηση στον χώρο, μετατρέποντας το σώμα σε πρωταρχικό μουσικό όργανο (Jaques-Dalcroze, 1921). Οι μαθητές ανταποκρίνονται στον ήχο με κινήσεις που αντιστοιχούν σε μεταβολές του τέμπο, του μέτρου και της δυναμικής, εκφράζοντας τον χρόνο, την ένταση και τις παύσεις με το σώμα τους. Στο ρυθμικό σολφέζ η εκμάθηση ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων ενισχύεται μέσω της φωνητικής αναπαράστασης, συνδέοντας την κίνηση με την ακουστική και σημειογραφική πλευρά της μουσικής. Παράλληλα, ο αυτοσχεδιασμός με σώμα, φωνή ή όργανα ενισχύει τη μουσική αντίληψη, ενοποιώντας την αισθητική, την αντίληψη και την έκφραση.

Η μέθοδος Kodaly

Ο Zoltan Kodaly έδωσε έμφαση στη φωνή ως βασικό μέσο μουσικής εκπαίδευσης θεωρώντας ωστόσο τον ρυθμό θεμελιώδες στοιχείο της μουσικής μάθησης. Μέσω ρυθμικών συλλαβών και μοτίβων οι μαθητές εσωτερικεύουν τον ρυθμό, αναπτύσσοντας τη μουσική μνήμη και την ακουστική αντίληψη (Kodaly, 1974). Ο Kodaly θεωρούσε ότι ο ρυθμός προκύπτει από τη φυσική ροή του λόγου και της κίνησης. Η μέθοδός

του ακολουθεί το γνωστό παιδαγωγικό σχήμα move-sing-read-write, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές πρώτα βιώνουν τον ρυθμό μέσω του σώματος και της φωνής, στη συνέχεια αναπτύσσουν ακουστικές και εκτελεστικές δεξιότητες και τέλος μεταφέρουν την εμπειρία αυτή στη σημειογραφία. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την εσωτερίκευση του ρυθμού και μειώνει το άγχος που συχνά προκαλεί η άμεση επαφή με τη θεωρία.

Ενσώματη μάθηση και ρυθμική αγωγή στο Μουσικό Σχολείο

Ο ρυθμός, εκτός από αντικείμενο διδασκαλίας, δύναται να λειτουργήσει και ως παιδαγωγικό μέσο, ικανό να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατική μάθηση. Το Μουσικό Σχολείο προσφέρει, συνεπώς, ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πλαίσιο για την εφαρμογή βιωματικών ρυθμικών πρακτικών. Στην εφηβεία οι μαθητές βρίσκονται σε φάση έντονης σωματικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, εμφανίζουν αυξημένη ανάγκη για κίνηση, δράση και ομαδική συμμετοχή και συχνά δυσκολεύονται με αφηρημένες θεωρητικές έννοιες. Ο ρυθμός στο πλαίσιο του Μουσικού Σχολείου υπηρετεί τη μάθηση σε πολλαπλά επίπεδα καθιστώντας τα κρουστά ισχυρό εργαλείο ανάπτυξης των μαθητών.

Η ενσώματη μάθηση αποτελεί σήμερα κεντρικό άξονα της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας. Η μάθηση αναδύεται μέσα από τη σωματική εμπειρία και τη δράση στο περιβάλλον και δεν θεωρείται αποκλειστικά νοητική διαδικασία (Wilson, 2002). Η γνώση δεν συγκροτείται μέσω θεωρητικής δομής αφηρημένων εννοιών και νοητικών διεργασιών, ούτε ως τεχνική δεξιότητα, αλλά μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση σώματος, αισθήσεων και περιβάλλοντος. Αναπτύσσεται έτσι η μυϊκή μνήμη, η ακουστική αντίληψη και η ακρίβεια. Η ρυθμική επανάληψη δημιουργεί ασφάλεια επιτρέποντας στο νευρικό σύστημα να οργανωθεί και να αυτορυθμιστεί μέσα από τον χρονισμό, τον συντονισμό και τον έλεγχο της κίνησης.

Ειδικότερα, η έρευνα δείχνει ότι ακόμη και η απλή ακρόαση ρυθμικών δομών ενεργοποιεί κινητικές περιοχές του εγκεφάλου, γεγονός που αποδεικνύει τη στενή σχέση ρυθμού και κίνησης (Thaut, 2005). Στο σχολικό περιβάλλον αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση του ρυθμού γίνεται αποτελεσματικότερη όταν συνοδεύεται από κίνηση, βηματισμό και σωματική αναπαράσταση του παλμού και του μέτρου. Στη νοητική επεξεργασία του ρυθμού (*music cognition*) και σύμφωνα με την νευροεπιστήμη η αντίληψη και η παραγωγή ρυθμού είναι στενά συνδεδεμένες με κινητικές και αισθητηριακές διαδικασίες. Ειδικότερα, η κίνηση προς ρυθμικά ερεθίσματα ενεργοποιεί κινητικές περιοχές του εγκεφάλου και βελτιώνει τον συγχρονισμό, ενισχύοντας έτσι την ενσώματη μάθηση και την έκφραση μουσικής. Ο ρυθμός ενεργοποιεί κινητικές περιοχές του εγκεφάλου, ακόμη και όταν το άτομο απλώς ακούει μουσική, υποδηλώνοντας ότι η μουσική αίσθηση είναι στενά δεμένη με κινητικές διεργασίες. Ο ρυθμικός συγχρονισμός (*rhythmic entrainment*) συμβάλλει στη βελτίωση της εκτελεστικής λειτουργίας και της προσοχής, καθώς ο εγκέφαλος συγχρονίζει εσωτερικούς ρυθμούς με εξωτερικά ερεθίσματα (Large & Snyder, 2009). Αυτό μεταφράζεται σε αυξημένη ετοιμότητα μάθησης και ενεργό συμμετοχή. Αυτή η σύνδεση δείχνει ότι η μάθηση του ρυθμού εμπλέκει αισθητηριακούς, κινητικούς και γνωστικούς μηχανισμούς ταυτόχρονα, δηλαδή την ενσώματη μάθηση. Ερευνητικά, η *neural entrainment*, η διαδικασία κατά την οποία ο εγκέφαλος συγχρονίζει τα εγκεφαλικά κύματα με εξωτερικούς ρυθμούς αποτελεί επιστημονική απόδειξη ότι ο ρυθμός «αγγίζει» την κινητική και γνωστική λειτουργία του ατόμου. Αυτές οι διαδικασίες έχουν μετρηθεί με νευροφυσιολογικές μεθόδους (π.χ. EEG/ ERP)[1].

[1] EEG (Electroencephalography): μέθοδος καταγραφής της ηλεκτρικής δραστηριότητας του εγκεφάλου μέσω ηλεκτροδίων στο τριχωτό της κεφαλής που χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση νευρωνικών ρυθμών και συγχρονισμού με εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. μουσικό παλμό). ERP (Event Related Potentials): ανάλυση που απομονώνει τις εγκεφαλικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, επιτρέποντας την παρατήρηση της χρονικής δυναμικής της αντίληψης (π.χ. ανταπόκριση σε ρυθμικά μοτίβα).

Επιπλέον, ο ρυθμός υποστηρίζει και τη συναισθηματική μάθηση μιας και οι δομές του μπορούν να επιδράσουν είτε καταπραϋνοντας το νευρικό σύστημα, είτε διεγείροντάς το. Τα παιδιά στο Μουσικό σχολείο μέσω της ρυθμικής έκφρασης μπορούν να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Αυτό οδηγεί σε μείωση του άγχους επίδοσης, καθώς τους επιτρέπει άμεση συμμετοχή και επιτυχία (Cambell, 2004). Επιπλέον, η ομαδική ρυθμική πράξη λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης, στοιχεία κρίσιμα για την μαθησιακή τους εμπλοκή. Ιδιαίτερα για μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι συχνά εμφανίζουν διάσπαση προσοχής, συναισθηματική ένταση και ανάγκη για κινητική εκφόρτιση, η ρυθμική πράξη μέσω κρουστών και τυμπάνων-drums προσφέρει ένα δομημένο αλλά ελεύθερο περιβάλλον όπου η κίνηση, η επανάληψη και ο συγχρονισμός δημιουργούν συνθήκες ασφάλειας και συγκέντρωσης. Η ρυθμική έκφραση με αυτό τον τρόπο υπηρετεί την κοινωνική μάθηση. Ο συγχρονισμός των κινήσεων και των ήχων πάνω στα κρουστά όργανα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, καθώς και το καθρέφτισμα, δηλαδή η παρατήρηση και μίμηση των κινήσεων των άλλων πάνω στα κρουστά, ενισχύουν την μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη συνεργασία και την αίσθηση της ομαδικότητας. Μέσα από ρυθμικά μοτίβα και κυκλικές φόρμες, οι μαθητές συμμετέχουν σε μία κοινή μουσική εμπειρία. Σύμφωνα με τους Kirschner & Tomasello (2010), η κοινή μουσική δράση ενισχύει την κοινωνική συμπεριφορά και την αίσθηση του ανήκειν μέσα από την ενεργητική ακρόαση των άλλων, την αναμονή, την εναλλαγή ρόλων και το καθρέφτισμα.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ και μαθησιακές δυσκολίες βοηθιούνται σημαντικά από την διδασκαλία των κρουστών οργάνων. Αυτό συμβαίνει διότι η προσοχή τους παραμένει συγκεντρωμένη για μεγαλύτερα διαστήματα, λόγω του ότι κάνουν συχνές και γρήγορες ρυθμικές αλλαγές, κάτι που μειώνει τον εσωτερικό «θόρυβο», ενώ η σωματική εκτόνωσή τους αυξάνει τη συγκέντρωση μειώνοντας τη διάσπαση. Οι μαθητές με άγχος επίδοσης, με χαμηλή αυτοπεποίθηση ή οι μαθητές με μηδενική μουσική εμπειρία, μέσω της εκμάθησης του ρυθμού, νιώθουν ότι επιτυγχάνουν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Οι συμπεριληπτικοί στόχοι του Μουσικού σχολείου μπορούν έτσι να επιτευχθούν μειώνοντας την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των παιδιών. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι ο ρυθμός γίνεται εξισωτής δυνατοτήτων. Έτσι, η ρυθμική επανάληψη δημιουργεί ασφάλεια, συμβάλλοντας στην αυτορρύθμιση του νευρικού συστήματος. Έρευνες δείχνουν ότι ακόμη και η ακρόαση ρυθμικών δομών ενεργοποιεί κινητικές περιοχές του εγκεφάλου (Thaut, 2005), ενώ ο ρυθμικός συγχρονισμός ενισχύει την προσοχή και την εκτελεστική λειτουργία (Large & Snyder, 2009). Ο ρυθμός υποστηρίζει επίσης στη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση. Η ομαδική ρυθμική πράξη ενισχύει τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αίσθηση του ανήκειν (Kirschner & Tomasello, 2010).

Ο ρόλος των παραδοσιακών κρουστών και των τυμπάνων-drums στη ρυθμική αγωγή στο Μουσικό Σχολείο

Τα παραδοσιακά κρούστα και τα τύμπανα-drums κατέχουν κεντρική θέση στη ρυθμική αγωγή στο πλαίσιο του Μουσικού Σχολείου, καθώς συνδυάζουν με μοναδικό τρόπο τη σωματική εμπλοκή, τη συλλογική μουσική πράξη και τη σύνδεση με την πολιτισμική παράδοση. Σε αντίθεση με άλλα μουσικά όργανα, τα κρουστά προσφέρουν άμεση πρόσβαση στον ρυθμό χωρίς την απαίτηση ανεπτυγμένων τεχνικών δεξιοτήτων, γεγονός που τα καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλα για μαθητές Γυμνασίου με διαφορετικά επίπεδα μουσικής εμπειρίας. Ο ήχος παράγεται άμεσα από τη σωματική κίνηση, στοιχείο που ενισχύει τη σχέση αιτίου–αποτελέσματος και καθιστά τον ρυθμό ως βιωματική εμπειρία και όχι ως μια αφηρημένη έννοια.

Στο πλαίσιο του Μουσικού Σχολείου, τα παραδοσιακά κρουστά όργανα, όπως το νταούλι, το τουμπελέκι, η νταρμπούκα και το ηπειρώτικο ντέφι, λειτουργούν ως φορείς πολιτισμικής μνήμης και συλλογικής ταυτότητας. Οι ρυθμοί που τα συνοδεύουν, συχνά ανισομετρικοί, απαιτούν αυξημένη σωματική

εγρήγορση και καλλιεργούν την εσωτερική αίσθηση του χρόνου. Η διδασκαλία αυτών των ρυθμών δεν περιορίζεται στη μηχανική αναπαραγωγή μοτίβων, αλλά ενσωματώνει τον λόγο, την κίνηση και τη σωματοποίηση του παλμού, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν τη δομή του ρυθμού μέσα από το σώμα τους. Η εμπλοκή αυτή στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλει στην ανάπτυξη μυϊκής μνήμης, ακουστικής αντίληψης και ρυθμικής ακριβείας, στοιχεία κρίσιμα για τη μουσική εκπαίδευση κατά την εφηβική ηλικία. Η μετάβαση από τη φρασεολογία του λόγου στη σωματική κίνηση και στη συνέχεια στο παραδοσιακό κρουστό όργανο συγκροτεί μία παιδαγωγική ακολουθία που ενισχύει ουσιαστικά τη βιωματική μάθηση. Ο μαθητής δεν καλείται αρχικά να κατανοήσει τον ρυθμό σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά να τον αισθανθεί, να τον βιώσει και να τον αναγνωρίσει σωματικά. Μέσα από επαναλαμβανόμενες ρυθμικές φράσεις, παλαμάκια, βηματισμούς και διαφοροποίηση ισχυρών και ασθενών χρονών ο ρυθμός αποκτά σωματική υπόσταση. Η εμπειρία αυτή λειτουργεί ως βάση για την μεταγενέστερη μετάβαση στη μουσική σημειογραφία η οποία δεν παρουσιάζεται ως αφηρημένο σύστημα συμβόλων, αλλά ως αναπαράσταση μιας ήδη βιωμένης μουσικής εμπειρίας.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των παραδοσιακών κρουστών και των τυμπάνων-drums στο Μουσικό Σχολείο αποκτά ακόμη μεγαλύτερο βάθος όταν συνδέεται με συγκεκριμένα παραδείγματα ρυθμικών δομών της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, όπως ο καλαματιανός. Ο καλαματιανός ως χαρακτηριστικός επτάσημος ρυθμός-χορός[2] (7/8), προσφέρει ένα ιδιαίτερα πρόσφορο παιδαγωγικό πεδίο για την κατανόηση τόσο της έννοιας του εξωπαλμικού ρυθμού[3] (*exopalmic rhythm*), όσο και του ενδοπαλμικού[4] ρυθμού (*endopalmic rhythm*) (Σαγάνης, 2021). Η ανισομετρική του δομή δεν επιτρέπει την αυτόματη μηχανική εκτέλεση, αλλά από την συνειδητή σωματική οργάνωση του χρόνου, γεγονός που τον καθιστά ιδανικό εργαλείο ρυθμικής αγωγής για τους μαθητές. Έτσι, η πρώτη επαφή των μαθητών με τον καλαματιανό ρυθμό-χορό πραγματοποιείται μέσα από τη σωματική εμπειρία του βηματισμού και της κίνησης στον χώρο. Ο ρυθμός βιώνεται αρχικά ως αλληλουχία κινήσεων όπου το σώμα λειτουργεί ως το πρωταρχικό «όργανο». Μέσα από τον βηματισμό ή τα ρυθμικά παλαμάκια οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εξωπαλμικό χαρακτήρα του ρυθμού, δηλαδή την αίσθηση της φράσης ως ενιαίας χρονικής μονάδας που υπερβαίνει την απλή διαίρεση σε ίσους και άνισους χρόνους. Ο εξωπαλμικός ρυθμός γίνεται αισθητός ως ροή και κίνηση, χωρίς αρχικά να αναλύεται σε αριθμητικά σχήματα, επιτρέποντας στους μαθητές να εστιάσουν στην αίσθηση και όχι στην καταμέτρηση. Στη συνέχεια, η προσοχή μετατοπίζεται σταδιακά στον ενδοπαλμικό ρυθμό, δηλαδή στη διάρθρωση του καλαματιανού σε επιμέρους παλμούς με διαφορετικά βάρη. Η γνωστή δομή (3+2+2) των 7/8 δεν παρουσιάζεται ως αφηρημένο θεωρητικό σχήμα, αλλά αναδύεται μέσα από την διαφοροποίηση της κίνησης, της έντασης και της σωματικής έκφρασης. Οι μαθητές καλούνται να βιώσουν τη διαφοροποίηση μεταξύ ισχυρών και ασθενών χρόνων μέσα από παλαμάκια, μετατοπίσεις βάρους και εναλλαγή κινήσεων, αναπτύσσοντας έτσι μία ενσώματη

2 Αναφέρεται ως ρυθμός-χορός, διότι οι ονομασίες των ρυθμών στην Ελλάδα προκύπτουν από τις ονομασίες των χορών.
3 Εξωπαλμικός ρυθμός: είναι αυτός που αντιλαμβάνεται εύκολα ο ακροατής και προκύπτει χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η εσωτερική ρυθμική δομή του μουσικού έργου, είτε σε ίσους, είτε σε άνισους χρόνους.
4 Ενδοπαλμικός ρυθμός: προκύπτει από την ανάπτυξη των διαφόρων ρυθμικών μοτίβων, είναι δηλαδή ο τρόπος που αναπτύσσεται το ρυθμικό μοτίβο στην εξέλιξη μιας μουσικής φράσης και βασίζεται στον εξωπαλμικό ρυθμό.

Παράδειγμα εξωπαλμικού (1ο σύστημα) και ενδοπαλμικού (2ο σύστημα) ρυθμού στο ρυθμό-χορό του καλαματιανού.



κατανόηση του ενδοπαλμικού ρυθμού. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη χρονική αντίληψη και καλλιεργεί την ικανότητα διάκρισης σύνθετων ρυθμικών σχημάτων.

Η μετάβαση από τη σωματική εμπειρία στο παραδοσιακό κρουστό όργανο πραγματοποιείται χωρίς να διακόπτεται η βιωματική συνέχεια. Το νταούλι ή το τουμπελέκι αναλαμβάνουν να αποδώσουν τον εξωπαλμικό ρυθμό του καλαματιανού, με σαφή διαφοροποίηση των ήχων πάνω στο όργανο, διαφοροποίηση που αντιστοιχεί στους ισχυρούς και ασθενείς παλμούς. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι ήχοι δεν εκτελούνται ισοδύναμα, αλλά επιτελούν διαφορετική λειτουργία μέσα στο ρυθμικό σύνολο. Με αυτόν τον τρόπο, ο ρυθμός παύει να αποτελεί μία απλή ακολουθία χτυπημάτων και μετατρέπεται σε δομημένο μουσικό λόγο.

Ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία αποκτά η δυνατότητα των παραδοσιακών κρουστών να λειτουργήσουν ως γέφυρα προς τα τύμπανα-drums, ένα όργανο οικείο στους εφήβους και άμεσα συνδεδεμένο με σύγχρονες μουσικές πρακτικές. Η αντιστοίχιση των βασικών ήχων των παραδοσιακών κρουστών (Dum-Te-Ka)[5] με τα επιμέρους στοιχεία των τυμπάνων-drums (Bass drum, Snare drum, Hi-hat)[6] επιτρέπει τη μεταφορά της ρυθμικής γνώσης σε ένα νέο πλαίσιο, χωρίς να διακόπτεται η βιωματική συνέχεια. Στην περίπτωση των τυμπάνων-drums, ο ρυθμός εκτελείται μέσω της κατανομής των ρόλων στα τέσσερα άκρα του σώματος, γεγονός που ενισχύει τον συντονισμό, την ανεξαρτησία κινήσεων και τη συνολική σωματική επίγνωση κάνοντας τα τύμπανα-drums ένα όργανο που εστιάζει στην ανεξαρτησία των κινήσεων με έναν απόλυτα εξαρτημένο τρόπο μέσα από τον οποίο όλα γίνονται αντιληπτά ως «ένα». Η παιδαγωγική αξία της διαδικασίας αυτής ενισχύεται περαιτέρω μέσω της μεταφοράς του ίδιου ρυθμικού σχήματος στα τύμπανα-drums. Ο καλαματιανός ρυθμός προσαρμόζεται στα επιμέρους στοιχεία των τυμπάνων-drums, με το bass drum να αποδίδει τους ισχυρούς χρόνους και το snare drum ή το high-hat να αναλαμβάνουν τους ασθενείς χρόνους. Η εκτέλεση του ρυθμού μέσω των τεσσάρων άκρων του σώματος απαιτεί αυξημένο συντονισμό και ενισχύει την ενσώματη κατανόηση της πολυεπίπεδης ρυθμικής δομής. Οι μαθητές βιώνουν τον ρυθμό ταυτόχρονα ως κίνηση, ήχο και χρονική οργάνωση, γεγονός που ενδυναμώνει συνολικά τη μουσική τους αντίληψη. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι, μέσα από αυτή την διαδικασία ο ρυθμός λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της παραδοσιακής και της σύγχρονη μουσικής εμπειρίας των μαθητών. Ο καλαματιανός, αν και συνδεδεμένος με την ελληνική μουσική παράδοση, αποκτά νέα δυναμική όταν μεταφέρεται στα τύμπανα-drums, ένα όργανο που οι έφηβοι συχνά ταυτίζουν με τη σύγχρονη μουσική έκφραση. Η σύνδεση αυτή συμβάλλει στην άρση της αντίληψης ότι η παραδοσιακή μουσική αποτελεί κάτι αποκομμένο από τη σύγχρονη πραγματικότητα και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη ρυθμική αγωγή.

Η συμμετοχή ολόκληρου του σώματος στη ρυθμική πράξη καθιστά τα τύμπανα-drums ένα ισχυρό εργαλείο ενσώματης μάθησης. Ο μαθητής καλείται να οργανώσει τον χρόνο, την κίνηση και τον ήχο ταυτόχρονα, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτορρύθμισης και συγκέντρωσης. Η επαναληπτική φύση των ρυθμικών μοτίβων δημιουργεί αίσθηση ασφάλειας, ενώ παράλληλα επιτρέπει την εξερεύνηση και τον αυτοσχεδιασμό μέσα σε ένα σαφώς δομημένο πλαίσιο. Ιδιαίτερα για μαθητές με δυσκολίες προσοχής, άγχος επίδοσης ή περιορισμένη μουσική εμπειρία, η ρυθμική πράξη μέσω κρουστών και τυμπάνων-drums προσφέρει άμεση εμπειρία επιτυχίας και ενισχύει την αυτοπεποίθηση. Παράλληλα, η ενασχόληση με εξωπαλμικούς και ενδοπαλμικούς ρυθμούς μέσα από τα παραδοσιακά κρουστά και τα τύμπανα-drums ενισχύει σημαντικά τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η ανάγκη για συγκέντρωση,

5 Τρείς βασικοί ήχοι από το τουμπελέκι ή τη νταρμπούκα: ο μπάσος ήχος Dun, ο πρίμος ήχος Te του δεξιού χεριού ο πρίμος ήχος Ka του αριστερού χεριού.

6 Τρία βασικά μέρη των τυμπάνων-drums που αποτελούνται από: το bass drum που είναι η μπότα και παίζεται με το δεξί πόδι με την χρήση ενός πεντάλ, το snare drum που είναι το ταμπούρο και παίζεται με τα χέρια και το hi-hat το οποίο παίζεται με τον συνδυασμό χεριών και αριστερού ποδιού.

χρονική ακρίβεια και συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές καλλιεργεί δεξιότητες αυτορρύθμισης και ενεργητικής ακρόασης. Ο ρυθμός λειτουργεί ως σταθερό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά, να αυτοσχεδιάσουν και να πειραματιστούν, χωρίς να χάνεται η αίσθηση της συλλογικής μουσικής πράξης. Σε επίπεδο συνόλου, τα μουσικά σύνολα κρουστών αποτελούν πεδίο ανάπτυξης κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων. Η κατανομή διαφορετικών ρυθμικών ρόλων στους μαθητές απαιτεί ενεργητική ακρόαση, υπευθυνότητα και σεβασμό προς τη συλλογική μουσική πράξη. Κάθε μαθητής συνεισφέρει ένα αναγκαίο στοιχείο στο συνολικό ηχητικό αποτέλεσμα, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και της συλλογικής δημιουργίας. Η κοινή προσπάθεια για ένα συνεκτικό μουσικό αποτέλεσμα οδηγεί σε αλληλοϋποστήριξη και ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών μέσα στην ομάδα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τον ρυθμό ως κεντρικό παιδαγωγικό εργαλείο στο Μουσικό Σχολείο, προτείνοντας μια ολιστική προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές των Orff, Dalcroze και Kodaly και στη σύγχρονη έρευνα για την ενσώματη μάθηση. Ο ρυθμός λειτουργεί ως γνωστική, σωματική και εκφραστική γέφυρα, μεταβαίνοντας από τη σωματική εμπειρία στην πολιτισμική γνώση και τη σύγχρονη μουσική δημιουργία. Ο ρυθμός δεν διδάσκεται ως ύλη, αλλά ως διαδικασία ενσώματης μετάβασης (σώμα-παράδοση-σύγχρονη έκφραση). Η ενσωμάτωση βιωματικών ρυθμικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναδεικνύεται ως αναγκαία προοπτική για τη σύγχρονη μουσική εκπαίδευση, ανοίγοντας δρόμους για περαιτέρω διεπιστημονική έρευνα.

Η εισήγηση καταδεικνύει ότι ο ρυθμός αποτελεί θεμελιώδη παιδαγωγική συνιστώσα στη μουσική εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του Μουσικού Σχολείου, ειδικά για μαθητές Γυμνασίου, καθώς η ενσώματη μάθηση και η βιωματική εμπλοκή καθιστούν τον ρυθμό κατανοητό. Η προσέγγιση μέσω παραδοσιακών κρουστών και τυμπάνων-drums επιτρέπει την ανάπτυξη χρονικής ακρίβειας, ρυθμικής συνείδησης και κινητικής αυτορρύθμισης, ενώ η μετάβαση από τον εξωπαλμικό στον ενδοπαλμικό ρυθμό, όπως στον καλαματιανό, αποδεικνύει ότι η ρυθμική μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερα μέσω κίνησης και σωματικής εμπειρίας πριν από τη θεωρητική αναπαράσταση. Μέσα από αυτή τη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση, ο ρυθμός αναδεικνύεται ως βασικό εργαλείο μάθησης που υπερβαίνει τα όρια της τεχνικής εκμάθησης ενός οργάνου και συνδέει το σώμα, τη μουσική δομή και την πολιτισμική ταυτότητα. Τα παραδοσιακά κρουστά και τα τύμπανα-drums δεν λειτουργούν απλώς ως μέσα εκτέλεσης, αλλά ως παιδαγωγικά εργαλεία μέσω των οποίων οι μαθητές βιώνουν τον ρυθμό ως σωματική, κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία, γεγονός που τους επιτρέπει να τον κατανοήσουν σε βάθος και να τον εντάξουν δημιουργικά στο μουσικό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Η μουσική πράξη μετατρέπεται έτσι σε χώρο συνάντησης σώματος, παράδοσης και σύγχρονης έκφρασης, ενισχύοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του Μουσικού Σχολείου και προσφέροντας στους μαθητές ουσιαστικές συνθήκες μάθησης και δημιουργικής ανάπτυξης.

Παράλληλα τονίζεται η αναγκαιότητα της συμπληρωματικής συνύπαρξης παραδοσιακών κρουστών και τυμπάνων-drums. Τα πρώτα λειτουργούν ως φορείς πολιτισμικής μνήμης και συλλογικής ταυτότητας, ενώ τα δεύτερα συνδέονται με τη σύγχρονη μουσική κουλτούρα των εφήβων και ενισχύουν τον συντονισμό, την κινητική ανεξαρτησία και τη δημιουργική έκφραση. Η αντιστοίχιση των βασικών ήχων των παραδοσιακών κρουστών (Dum-Te-Ka) με τα στοιχεία των τυμπάνων-drums (bass drum, snare, hi-hat) αποτελεί παιδαγωγική γέφυρα που διατηρεί τη βιωματική συνέχεια και επιτρέπει τη μεταφορά ρυθμικής γνώσης σε σύγχρονα μουσικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας την συμπληρωματικότητα των δύο τεχνικών. Τέλος, η συλλογική ρυθμική πράξη σε σύνολα κρουστών λειτουργεί ως πλαίσιο κοινωνικής μάθησης, όπου η ενεργητική ακρόαση, η υπευθυνότητα και η συνεργασία ενισχύουν την αίσθηση του

ανήκειν και της συλλογικής δημιουργίας. Συνολικά, η ρυθμική αγωγή στο Μουσικό Σχολείο αναδεικνύεται ως ολιστική παιδαγωγική διαδικασία που συνδέει το σώμα, τη μουσική δομή και την πολιτισμική ταυτότητα, προάγοντας τόσο τη μουσική, όσο και τη συνολική σχολική ανάπτυξη των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally*. New York, NY: Oxford University Press.

Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns* (2nd ed.). Chicago, IL: GIA Publications.

Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, music and education*. London, England: Dalcroze Society.

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31*(5), 354–364. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltan Kodaly*. London, England: Boosey & Hawkes.

Large, E. W., & Snyder, J. S. (2009). Pulse and meter as neural resonance. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1169*, 46–57. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04550.x

Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology.* Cambridge, MA: MIT Press.

McPherson, G. E., & Welch, G. F. (2018). *Music learning and teaching in infancy, childhood, and adolescence*. Oxford, England: Oxford University Press.

Orff, C., & Keetman, G. (1977). *Orff-Schulwerk: Music for children*. London, England: Schott.

Σαγάνης, Ε. (2021). *Από το «Μακεδονικό» σετ τυμπάνων της Φλώρινας στα σημερινά τύμπανα: η περίπτωση της ρυθμικής επεξεργασίας του «Λεβέντικου» ρυθμού* (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Ανακτήθηκε από https://pergamos.lib.uoa.gr/item/uoadl:2965911

Thaut, M. H. (2005). *Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications*. New York, NY: Routledge.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review, 9*(4), 625–636. doi:10.3758/BF03196322

Η διακαλλιτεχνικότητα ως γέφυρα διπλής ροής ανάμεσα στη λογοτεχνική εκπαίδευση και τη σύγχρονη τέχνη

Πολυξένη Μπίλλα
Διδάκτωρ Φιλολογίας, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η αισθητική εμπειρία συνιστά ένα μέσο πρόσληψης του κόσμου με ολιστικό και απροκατάληπτο τρόπο, καθώς συνείρει τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τη φαντασία σε μια διαδικασία που μπορεί να θέσει σε κριτικό έλεγχο τα πρότυπα ορθολογικότητας που κυριαρχούν στη σύγχρονη εποχή. Η Λογοτεχνία ως τέχνη, αλλά και ως κοινωνικός και πολιτισμικός λόγος, συνιστά έναν προνομιακό χώρο αναζήτησης του τρόπου με τον οποίο μια κοινωνία αποτυπώνει τις αξίες, τους προσανατολισμούς και τους προβληματισμούς της. Από την αισθητική ανταπόκριση έως την κριτική κατανόηση του λόγου οι αναγνώστες διανύουν μια ερμηνευτική διαδρομή που τους επιτρέπει να αποκωδικοποιήσουν τον λογοτεχνικό λόγο και να του προσδώσουν νόημα με βάση τις δικές εμπειρίες και ιδεολογικές αφετηρίες. Για μια ολιστικότερη ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων ως κοινωνικού και πολιτισμικού λόγου, είναι σημαντική η αξιοποίηση διακαλλιτεχνικών πρακτικών οι οποίες επιτρέπουν όχι μόνο τη συγκριτική και διαλογική προσέγγιση θεμάτων μέσω διαφορετικών μορφών τέχνης, αλλά και την αξιοποίηση εναλλακτικών δρόμων κατανόησης και δημιουργικής παραγωγής λόγου. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται ο διακαλλιτεχνικός διάλογος μεταξύ λογοτεχνικών έργων και εικαστικών τεχνών, εμπλουτισμένος με αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, ως διδακτική προσέγγιση που ανανεώνει τη λογοτεχνική διδασκαλία.

Λέξεις Κλειδιά: Διακαλλιτεχνικότητα, Λογοτεχνία

Εισαγωγή

Ο διάλογος, συνιστώντας μέσο νοηματοδότησης και ανανοηματοδότησης της πραγματικότητας, συντελεί σημαντικά στην ανάπτυξη μιας διαδικασίας μετασχηματισμού του τρόπου πρόσληψής της. Προς την ίδια κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει και η αξιοποίηση της τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, ο συμβολιστικός και υπαινικτικός χαρακτήρας της κινητοποιεί όχι μόνο λογικές αλλά και συναισθηματικές διεργασίες οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε ανάδυση και έλεγχο των παραδοχών του ατόμου για τον εαυτό του και τους άλλους. Κοινή συνισταμένη των διαδικασιών διαλογικής διαπραγμάτευσης αντιλήψεων και εμβάθυνσης στην αισθητική εμπειρία είναι η κινητοποίηση και περαιτέρω καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού. Η Λογοτεχνία από αυτήν την άποψη συνιστά προνομιακό μέσο για την ανάδειξη των ποικίλων αναπαραστάσεων, πολιτισμικών κατηγοριών, αξιών και αντιλήψεων βάσει των οποίων το άτομο προσλαμβάνει την ιστορία και τον πολιτισμό, βιώνει την κοινωνική πραγματικότητα, νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του και ως εκ τούτου διαμορφώνει την υποκειμενικότητά του (Καλασαρίδου, 2016).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σε περιβάλλον τυπικής εκπαίδευσης, όπως είναι το σχολείο, η αναγνωστική εμπειρία αποκτά στοιχεία συλλογικότητας, καθώς η ομάδα των μαθητών/τριών συνιστά μαζί με τον/την εκπαιδευτικό μια αναγνωστική κοινότητα. Η κοινότητα αυτή,

όπως και κάθε ομάδα, υπερβαίνει το άθροισμα των μελών της. Η λογοτεχνική ανάγνωση, λοιπόν, ως γλωσσική δραστηριότητα δεν ικανοποιεί μεμονωμένες επικοινωνιακές ανάγκες και δεν εκκινεί από επιθυμία επικοινωνίας με τον/τη συγγραφέα του κειμένου, όπως συμβαίνει στην περίπτωση αναγνωστών/τριών οι οποίοι/ες επιλέγουν έργα δημιουργών που ήδη γνωρίζουν κι αγαπούν ή έχουν διαβάσει ενδιαφέρουσες κριτικές για αυτούς. Η αναγνωστική κοινότητα στον εκπαιδευτικό χώρο αξιοποιεί την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου ως μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μελών της. Η συνθήκη αυτή αποτελεί το κίνητρο ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς σε περιβάλλον τάξης η ανάγνωση ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» (Αποστολίδου, 2007).

Στο πλαίσιο αυτής της κοινότητας, κάθε μέλος ενθαρρύνεται να αναλάβει ενεργό ρόλο, περιγράφοντας την προσωπική του αναγνωστική εμπειρία. Στο περιεχόμενο της περιγραφής, ως εν γένει διαδικασίας δημιουργίας υποκειμένων, ο Williams (1994) περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει νέα πράγματα, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Σε περιβάλλον, μάλιστα, αναγνωστικής κοινότητας η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προϋποθέτει ερμηνευτική προσέγγιση τόσο του περιεχομένου του λογοτεχνικού κειμένου όσο και του αναγνωστικού βιώματος.

Αν μάλιστα η προσέγγιση αυτή διευρυνθεί με την αξιοποίηση και άλλων μορφών τέχνης, δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης ενός διακαλλιτεχνικού διαλόγου που όχι μόνο εξετάζει τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών τεχνών, αλλά και ευρύνει τον προσληπτικό και ερμηνευτικό ορίζοντα των αναγνωστών/τριών.

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει να αναδείξει τη δυναμική του διακαλλιτεχνικού διαλόγου μεταξύ λογοτεχνίας και εικαστικών τεχνών μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, προτείνοντας ένα ολοκληρωμένο σχέδιο διδασκαλίας. Βασική επιδίωξη αποτελεί η διαμόρφωση ενός δημιουργικού πλαισίου, η μετατροπή της σχολικής τάξης σε χώρο διακαλλιτεχνικής συνάντησης, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να βιώσουν τη σύγκλιση των τεχνών, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και τον ψηφιακό γραμματισμό.

Ο διακαλλιτεχνικός διάλογος στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, όπως προβλέπει και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιεί διδακτικά εργαλεία πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, προκειμένου να υποστηρίξει τη διαδικασία της ανάγνωσης, να καλλιεργήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να προωθήσει τη διαθεματική και διακαλλιτεχνική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Στα προτεινόμενα αυτά εργαλεία περιλαμβάνονται, ενδεικτικά, οι οπτικές αναπαραστάσεις (όπως έργα ζωγραφικής και φωτογραφικό υλικό), οι ηχητικές αποδόσεις κειμένων από τους ίδιους τους δημιουργούς ή από επαγγελματίες ηθοποιούς, καθώς και κινηματογραφικές μεταφορές, βιντεοσκοπημένες θεατρικές παραστάσεις και μελοποιημένες εκδοχές λογοτεχνικών έργων. Η ενσωμάτωση διαφορετικών μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης στον διδακτικό σχεδιασμό θεωρείται ότι λειτουργεί υποστηρικτικά, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και αξιοποιεί τις επιμέρους δεξιότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντά τους. Παράλληλα, η παιδαγωγική τους αξιοποίηση αναδεικνύει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των τεχνών, φωτίζει ποικίλες όψεις του εκάστοτε θεματικού άξονα και συμβάλλει στην περαιτέρω καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής της μαθητικής κοινότητας (ΠΣ Λογοτεχνίας Γ, 2022). Περαιτέρω δε, η «διακαλλιτεχνική διερεύνηση, αξιοποίηση» αποτελεί θεματική ενότητα του θεματικού πεδίου «Ψυχαγωγική λειτουργία της λογοτεχνίας» (ΠΣ Λογοτεχνίας Γ, 2022), η οποία διατρέχει και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας του Λυκείου, στο πλαίσιο του οποίου οι διακαλλιτεχνικές και διαθεματικές δραστηριότητες συγκαταλέγονται –μεταξύ άλλων– στις ανατροφοδοτικές πηγές αξιολόγησης (ΠΣ Λογοτεχνίας Λ, 2022).

Πρόταση διακαλλιτεχνικής διδακτικής προσέγγισης

Η διδακτική πρόταση που θα αναπτυχθεί με τίτλο «Ηχητικοί και οπτικοί συνειρμοί στην ποίηση», διάρκειας δύο (2) διδακτικών ωρών, αξιοποιεί τη διακαλλιτεχνικότητα (ποίηση, μουσική, ζωγραφική) με στόχο την ανάδειξη της σχέσης του λόγου, του ρυθμού, του ήχου, της εικόνας και του συναισθήματος. Στο πλαίσιο, μάλιστα, της ολιστικής προσέγγισης του ποιητικού λόγου, αναδεικνύει συσχετίσεις με τη νεοελληνική γλώσσα (γλωσσική πολυμορφία του ποιητικού λόγου και αναζήτηση της σχέσης σημαίνοντος-σημαινομένου υπό το πρίσμα της ώσμωσης φαντασίας και πραγματικότητας), αλλά και με τον ψηφιακό πολιτισμό, μέσω της αξιοποίησης σχετικών εργαλείων που ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την πολυαισθητηριακή προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Αντιστοιχίζεται με τη θεματική ενότητα «Σχέση Λογοτεχνίας και Γλώσσας» του θεματικού πεδίου «Από την ανάγνωση της λογοτεχνίας στον κριτικό γραμματισμό» του νέου Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας Λυκείου και απευθύνεται σε μαθητές/τριες Α΄ Λυκείου.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ασκηθεί στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων που έχουν γραφεί από τους δημιουργούς τους με συγκεκριμένο θέμα και λογική αλληλουχία. Θα κληθούν με παιγνιώδη καταρχάς τρόπο να διερευνήσουν τη σχέση της λογικής με τη φαντασία και τη λειτουργία του τυχαίου, του ασυνείδητου, του παράδοξου και του ονειρικού στην καλλιτεχνική και δη ποιητική δημιουργία. Χρειάζεται να εμπλακούν συναισθηματικά πριν επιχειρήσουν να ερμηνεύσουν το λογοτεχνικό κείμενο που τους δίνεται. Είναι σημαντικό να έχουν ασκηθεί στη συνανάγνωση και τη συνεργατική δημιουργία και να λειτουργούν ως κοινότητα αναγνωστών, καθώς θα εμπλακούν σε ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες. Επιπλέον, σημαντική για την απρόσκοπτη υλοποίηση της διδακτικής πρότασης είναι η εξοικείωσή τους με εργαλεία συνεργατικής γραφής (ενδεικτικά: Padlet, Google Docs) και η αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη δημιουργία οπτικοποιήσεων και παρουσιάσεων.

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί η διερεύνηση των μηχανισμών δημιουργίας ποιημάτων που ανατρέπουν τις παραδοσιακές ποιητικές νόρμες και η ένταξή τους στο ευρύτερο κίνημα του υπερρεαλισμού στην τέχνη. Για τον σκοπό αυτό, η παρούσα διδακτική πρακτική συνιστά μια εμπλουτισμένη διδακτική προσέγγιση με εσωτερική διαφοροποίηση του μαθήματος, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιείται ποικιλία μεθόδων και τεχνικών. Υλοποιείται με αξιοποίηση των ΤΠΕ και με πολλαπλές κυκλοτερείς μεταβάσεις από τη μια δομή οργάνωσης της τάξης στην άλλη (άτομο – ομάδα – ολομέλεια). Στο πλαίσιο της διερευνητικής διαδικασίας αξιοποιούνται η ερμηνευτική μέθοδος με κέντρο το κείμενο και πορεία που συνδέει το όλο με τα επιμέρους και τα επιμέρους (όλο-μέρη-όλο) μεταξύ τους μέσω της χρήσης στοχευμένων ερωτήσεων, και η ομαδοσυνεργατική με άξονα την αξιοποίηση της συλλογικής εμπειρίας και στόχο τη συμπαραγωγή έργου.

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε θέματα ύφους και λογοτεχνικής χρήσης της γλώσσας και να εξηγήσουν την κομβική σημασία του έργου του Α. Εμπειρίκου στην ανανέωση της νεοελληνικής ποιητικής γραφής, μέσω της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης του ποιήματός του «Ηχώ». Ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων τίθενται τα ακόλουθα:

- Γνώσεις

✓ Να εντοπίσουν –στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης– τις εικόνες του ποιήματος (κατανόηση)

✓ Να κωδικοποιήσουν τις χρονικές αναφορές που αντιστοιχούν στα διαφορετικά χρονικά επίπεδα στα οποία αναπτύσσεται το περιεχόμενο των συνειρμών του ποιητικού υποκειμένου (εφαρμογή)

- ✓ Να διακρίνουν τον ρόλο του υποσυνείδητου στη σύνθεση του ποιήματος, εντοπίζοντας λέξεις και ποιητικές φράσεις δηλωτικές αυτής της σχέσης (ανάλυση)
- ✓ Να επαληθεύσουν στο ποίημα την ύπαρξη του διπολικού ζεύγους «ζωή-θάνατος», και της σχέσης «συνέχεια-τομή» (κρίση - αξιολόγηση)
- ✓ Να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα, απλά ή πολυτροπικά (δημιουργία - σύνθεση - παραγωγή)

- Δεξιότητες/ικανότητες

- ✓ Να ασκηθούν στην ανάληψη ρόλων και τη συνεργατική μάθηση
- ✓ Να καλλιεργήσουν δεξιότητες προφορικού, γραπτού και ψηφιακού γραμματισμού
- ✓ Να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη μέσω της αξιοποίησης του συνειρμού και της φαντασίας και τη στοχαστική διάθεση μέσω της αξιοποίησης ερεθισμάτων
- ✓ Να αποκωδικοποιήσουν διαφορετικά αξιακά συστήματα και να συνδιαλεχθούν με αυτά

- Στάσεις

- ✓ Να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους μέσα από την πορεία των συνειρμών τους
- ✓ Να εκτιμήσουν και να σεβαστούν τις ιδέες, τις αξίες και το ρεπερτόριο εμπειριών των άλλων
- ✓ Να υιοθετήσουν την υπεύθυνη χρήση των ψηφιακών μέσων

Σε επίπεδο εκπαιδευτικών στρατηγικών, υιοθετείται η αρχή της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης στη βάση της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών σε μαθησιακές διαδικασίες που περιλαμβάνουν προσδιορισμό και επίλυση προβλήματος, ανάλυση και σύνθεση δεδομένων, ενσωματώνοντας τις Τ.Π.Ε., την αισθητική εμπειρία, την τέχνη (αξιοποίηση της ζωγραφικής και της μουσικής), καθώς και στοιχεία εγκάρσιας ανάπτυξης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

Η καθοδηγούμενη αυτενέργεια των μαθητών και των μαθητριών συνδέεται όχι μόνο με την τεχνική των στοχευμένων ερωτήσεων, αλλά και με την ανάθεση ολοκλήρωσης μιας αποστολής που προϋποθέτει συνεργατικές μορφές δράσης. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ή να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους, να αναπτύξουν συλλογικά επιχειρήματα και να ασκηθούν στην παραγωγή συνεργατικών πολυτροπικών μορφών λόγου ή υπερκειμένων (Georgopoulou, 2024; Johnson & Johnson, 2009).

Επιπλέον, στο πλαίσιο του διαθεματικού και διαφοροποιημένου χαρακτήρα της διδακτικής πρακτικής με έμφαση στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών και των μαθητριών, αξιοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις (εποικοδομισμός), ενώ το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται βάση για την υλοποίηση δημιουργικών εργασιών μέσω χρήσης ΤΠΕ που προάγουν τη διαθεματικότητα και τον ψηφιακό γραμματισμό.

Υπό τη σύνθεση των αρχών της καινοτομίας, της βιωματικότητας, της συνεργασίας, της διάδρασης και της ολιστικής/συστημικής θεώρησης της γνώσης, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθίσταται ρόλος δημιουργού του πλαισίου της ανακάλυψης της γνώσης και συντονιστή/τριας της διαδικασίας οικοδόμησής της ως προϊόντος της αυτενεργού και συμμετοχικής δράσης των μαθητών και μαθητριών.

Η υλοποίηση της διδακτικής πρότασης προτείνεται να γίνει σε εργαστήριο Πληροφορικής όπου οι μαθητές/τριες θα έχουν πρόσβαση σε σταθμούς εργασίας, προκειμένου να δουλέψουν συνεργατικά και να αξιοποιήσουν ψηφιακά μέσα για την ολοκλήρωση των εργασιών τους.

Πρώτη διδακτική ώρα:

Α΄ φάση διδακτικής προσέγγισης: Αφόρμηση

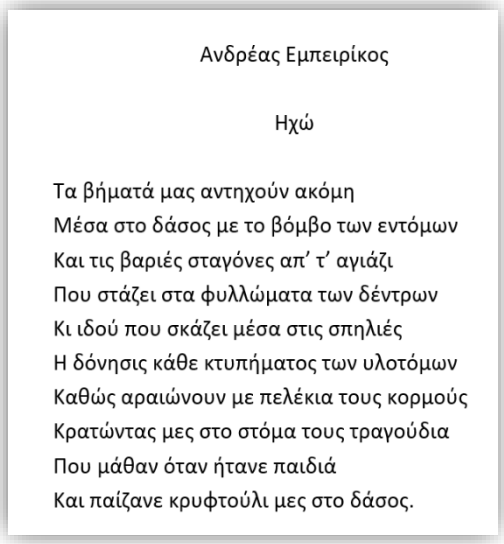
Κατά την πρώτη φάση υλοποίησης της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης και εν είδει αφόρμησης, ο/η εκπαιδευτικός απευθύνει στους μαθητές και στις μαθήτριες το ερώτημα «Πώς, κατά τη γνώμη σας δημιουργείται ένα ποίημα;». Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να πραγματοποιήσουν καταιγισμό ιδεών με βάση το ερώτημα και να καταγράψουν ελεύθερα τις σκέψεις τους στο ψηφιακό εργαλείο Padlet. Αξιοποιώντας το Padlet ως ψηφιακό πίνακα ιδεών, κάθε μαθητής και μαθήτρια μπορεί να συνεισφέρει άμεσα και εύκολα με τη δική του/της απάντηση, ώστε να δημιουργηθεί ένας συλλογικός «τοίχος ιδεών». Σκοπός είναι η ανάδυση της προηγούμενης γνώσης και η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης. Όσα καταγραφούν θα αξιοποιηθούν μετά την ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος «Ηχώ» του Α. Εμπειρίκου ως σημεία προβληματισμού, με σκοπό τον μετασχηματισμό παραδοχών των μαθητών και των μαθητριών οι οποίες δεν επιβεβαιώνονται από τις τεχνικές που αξιοποιεί ο υπερρεαλισμός.

Εν συνεχεία ο/η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα ένα μικρό κουτί μέσα στο οποίο βρίσκονται κομμένες μία-μία οι λέξεις που συγκροτούν το ποίημα «Ηχώ» του Α. Εμπειρίκου και καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να βγάλουν τις λέξεις τη μία μετά την άλλη και να τις καταγράψουν στο Canva Whiteboard με τη σειρά που βγήκαν από το κουτί, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα δικό τους ποίημα. Το εργαλείο τούς δίνει τη δυνατότητα να μορφοποιήσουν το ποίημα όπως τους εκφράζει, επιλέγοντας τη διάταξη, τις γραμματοσειρές και ενδεχομένως τα χρώματα που επιθυμούν, ενώ η συνεργατική φύση του ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών (Jewitt, 2012). Μόλις το ολοκληρώσουν, τους ζητά να δώσουν στο ποίημά τους έναν τίτλο που να εκφράζει κάποια βαθύτερη ουσία που αναγνωρίζουν σε αυτό.

Στη συνέχεια, οι ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια χωρίς να χάσουν τη σύνθεσή τους κι ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα διαβάζει την ποιητική σύνθεση της ομάδας του με τρόπο που να αναδεικνύει τη βαθύτερη ουσία που τη συνέχει.

Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός διατυπώνει το ερώτημα: «Ποιος μηχανισμός / παράγοντας προσδιόρισε τη μορφή και το περιεχόμενο του ποιήματος και ποιος τον τίτλο;» Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται να αναγνωρίσουν στη μεν πρώτη περίπτωση τον μηχανισμό της τύχης, ενώ στη δεύτερη το στοιχείο της ενσυνείδητης επιλογής. Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, μέσω μιας παρουσίασης με λογισμικό PowerPoint ή Prezi και χρησιμοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα, να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίσουν στα δημιουργήματά τους στοιχεία του Ντανταϊσμού και της μετεξέλιξής του σε Υπερρεαλισμό και να αναγνωρίσουν τη λειτουργία της αυτόματης γραφής και των συνειρμών στη δημιουργία ποιημάτων που έχουν πολιτογραφηθεί ως υπερρεαλιστικά. Αναμένεται να διαπιστώσουν ότι ο υπερρεαλισμός κατέφυγε στο υποσυνείδητο, που από τη φύση του είναι φευγαλέο και δημιουργεί ζωηρές λεκτικές εντυπώσεις οι οποίες συνδυασμένες μεταξύ τους δεν υπακούν πάντοτε σε ορθολογικούς νόμους, και ότι η λειτουργία των προεκτάσεων και των συνειρμών αποτυπώνεται και στα μορφικά στοιχεία των ποιημάτων.

Β΄ φάση διδακτικής προσέγγισης: Πρώτη ανάγνωση του ποιήματος / Καταγραφή της πρώτης αίσθησης



Ανδρέας Εμπειρίκος

Ηχώ

Τα βήματά μας αντηχούν ακόμη
Μέσα στο δάσος με το βόμβο των εντόμων
Και τις βαριές σταγόνες απ' τ' αγιάζι
Που στάζει στα φυλλώματα των δέντρων
Κι ιδού που σκάζει μέσα στις σπηλιές
Η δόνησις κάθε κτυπήματος των υλοτόμων
Καθώς αραιώνουν με πελέκια τους κορμούς
Κρατώντας μες στο στόμα τους τραγούδια
Που μάθαν όταν ήτανε παιδιά
Και παίζανε κρυφτούλι μες στο δάσος.

Εικόνα 2: Το ποίημα "Ηχώ" του Α. Εμπειρίκου

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα «Ηχώ» του Ανδρέα Εμπειρίκου (βλ. Εικόνα 1) και δίνει στους μαθητές και στις μαθήτριες λίγο χρόνο να γυρίσουν στον εαυτό τους και να διαβάσουν το κείμενο σιωπηλά. Με το τέλος της διαδικασίας αυτής και χρησιμοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, τους καλεί να εκφράσουν μια σκέψη, ένα συναίσθημα, μια εικόνα, τα οποία καταγράφουν στο Padlet ως πρώτη αισθητική ανταπόκριση. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιχειρεί να κινητοποιήσει τη στοχαστική διάθεση των μαθητών και των μαθητριών πριν την έναρξη του διαλόγου με το ποίημα.

Γ΄ φάση διδακτικής προσέγγισης: Πρώτη προσέγγιση του ποιήματος στην ολομέλεια

Ο/Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες με κατάλληλες στοχευμένες ερωτήσεις, καλώντας τους να προσδιορίσουν τις εικόνες, τις μεταφορές και τα χρονικά επίπεδα του ποιήματος και να επαληθεύσουν την ύπαρξη της σχέσης «συνέχεια-τομή», αναγνωρίζοντας μεταβολές, μετακινήσεις, διαδρομές του νου και του χρόνου που κατατείνουν συμβολικά ή μη στην ανάδειξη του διπόλου ζωή vs θάνατος.

Δεύτερη διδακτική ώρα:

Δ΄ φάση διδασκαλίας: Εργασία μαθητών σε ομάδες και συνεργατική παραγωγή έργου

Κατά τη φάση αυτή οι μαθητές και μαθήτριες εργάζονται ανά ομάδες στους σταθμούς εργασίας, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένη αποστολή και ρόλους. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στην ηλεκτρονική τάξη την αποστολή κάθε ομάδας.

Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο των Φιλολόγων. Καλείται να αξιοποιήσει βιογραφικά στοιχεία του ποιητή που συνδέονται με τις υπερρεαλιστικές τεχνικές γραφής του, όπως αυτές αποτυπώνονται στη μορφή και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου ποιήματος, και να συνθέσει συνεργατικά σε Google Doc ένα κείμενο περίπου 200 λέξεων.

Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο των Ποιητών και καλείται, ξεκινώντας από μια λέξη του ποιήματος και αξιοποιώντας τον συνειρμό να δημιουργήσει ένα νέο ποίημα στο Padlet. Επιλέγει τρεις λέξεις από το ποίημα που θεωρεί ότι έχουν ιδιαίτερο συναισθηματικό βάρος, εξηγεί γιατί και τις χρωματίζει με χρώμα της επιλογής της. Στη συνέχεια καλείται να συσχετίσει τη σύνθεσή της με κάποιο είδος μουσικής, αιτιολογώντας την επιλογή της. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιχειρείται η αξιοποίηση καταρχάς της βιωματικότητας και της δημιουργικής σκέψης και στη συνέχεια του αναλογικού σκέπτεσθαι και της αποδεικτικής συλλογιστικής.

Η τρίτη ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο των Οικολόγων και καλείται να επιλέξει ποιήματα με θέμα τα δέντρα από σχετικό αφιέρωμα σε ιστολόγιο για την ποίηση. Στη συνέχεια ζητά από το Chatgpt να δημιουργήσει σχετικές εικόνες. Η ομάδα επιλέγει τις εκόνες που θα πλαισιώσουν τη σύντομη αυτή

ανθολογία, διαδικασία που συμβάλλει εγκαρσίως στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

Η τέταρτη ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο των Κριτικών τέχνης και καλείται σε μια στοχαστική παρατήρηση υπερρεαλιστικού πίνακα ζωγραφικής του Miro, καθοδηγούμενη από τον/την εκπαιδευτικό με βάση στοιχεία του «μοντέλου» του D. Perkins. Πρόκειται για δραστηριότητα σε Google Doc με αξιοποίηση της τέχνης που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες αφενός μεν να καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό, αφετέρου δε να συνειδητοποιήσουν την ποικιλία των τρόπων εξωτερίκευσης των ανθρώπινων εμπειριών και βιωμάτων.

Η πέμπτη ομάδα είναι αυτή των Εκδοτών η οποία αναλαμβάνει να δημιουργήσει ένα λεύκωμα με τις «ντανταϊστικές» συνθέσεις των ομάδων που δημιουργήθηκαν στο στάδιο της αφόρμησης, πλαισιωμένες από ζωγραφική μέσω της αξιοποίησης του λογισμικού Tux Paint ή του Canva που ενισχύει τη διαφοροποίηση μέσω των δυνατοτήτων αξιοποίησης πολλαπλών μορφών περιεχομένου (κείμενο, εικόνες, συνδέσεις) (Tomlinson, 2014).

Ε΄ φάση διδασκαλίας: Παρουσίαση του έργου των ομάδων στην ολομέλεια

Με το πέρας των εργασιών τους (διάρκειας 20΄ περίπου) οι ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια διατηρώντας τη σύνθεσή τους και μέσω του παρουσιαστή τους ανακοινώνουν το προϊόν της συνεργασίας τους. Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής, αφενός μεν ενισχύεται η ομαδική ταυτότητα με την παρουσίαση του έργου της ομάδας σε ευρύτερο ακροατήριο, αφετέρου δε καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας, προφορικότητας και προσεκτικής ακρόασης.

Στ΄ φάση διδασκαλίας: Σύνθεση από τον/την εκπαιδευτικό

Η τελική σύνθεση γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό, δίνει έμφαση στη σύνδεση υποομάδων και αποβλέπει στον αναστοχασμό.

Ζ΄ φάση διδασκαλίας: Κλείσιμο

Αξιοποιώντας την τεχνική του κύκλου, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν με μια λέξη (μια σκέψη, ένα συναίσθημα, μια εικόνα) την τελική τους εντύπωση από το ποίημα για δημιουργία συννεφόλεξου μέσω του WordArt.

Υποενότητες	**Διάρκεια (σε λεπτά)**	**Εκπαιδευτικές Τεχνικές**	**Εκπαιδευτικά Μέσα**	**Εκπαιδευτικοί ψηφιακοί πόροι/ηλεκτρονικές πηγές**
1η ώρα				
Αφόρμηση: Από τον ντανταϊσμό στον υπερρεαλισμό: Μια εισαγωγή στο ποίημα «Ηχώ» του Α. Εμπειρίκου Σύνδεση με την επόμενη	10΄	Καταιγισμός ιδεών Παραγωγή ποιητικού λόγου / Εργασία σε ομάδες Παραγωγή προφορικού λόγου	Διαδραστικός πίνακας Υλικό για τη σύνθεση ποιήματος Παρουσίαση από μαθητές/τριες Διαδραστικός	Padlet Canva Whiteboard

φάση	5΄	Παρουσίαση εκπ/κού για τον νταναϊσμό	πίνακας	PowerPoint / Prezi
Πρώτη ανάγνωση του ποιήματος / Αισθητική ανταπόκριση	5΄	Εφραστική ανάγνωση από εκπ/κό Καταιγισμός Ιδεών από μαθητές/τριες	Διαδραστικός πίνακας	Padlet
Πρώτη προσέγγιση του ποιήματος στην ολομέλεια	25΄	Καθοδηγούμενος διάλογος	Διαδραστικός πίνακας	Padlet
2η ώρα				
Συνεργατική παραγωγή έργου	20΄	Εργασία σε ομάδες Φιλόλογοι Ποιητές Οικολόγοι Κριτικοί τέχνης Εκδότες	Η/Υ	Google Doc Padlet Chatgpt Google Doc Tux Paint / Canva
Παρουσίαση στην ολομέλεια	20΄	Παραγωγή προφορικού λόγου	Διαδραστικός πίνακας	
Σύνθεση από εκπ/κό	5΄	Παραγωγή προφορικού λόγου	Διαδραστικός πίνακας	

Πίνακας 1: Αποτύπωση οργάνωσης της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και επιτυγχάνεται μέσω της ανατροφοδότησης από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες και τον/την εκπαιδευτικό. Οι ίδιες οι δραστηριότητες που υλοποιούνται για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς είναι ισχυρά μαθητοκεντρικές, εμπλέκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια διαρκή αναστοχαστική διαδικασία. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να πάρει τη μορφή εργασίας για το σπίτι με στόχο την ενεργοποίηση του αναστοχασμού στη βάση του «συνδέω, επεκτείνω, δημιουργώ». Έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορεί να αναστοχαστούν πάνω στο πώς οι γνώσεις που αποκόμισαν συνδέονται με όσα ήδη γνώριζαν, τι νέο παρατήρησαν, έμαθαν που τους οδηγεί σε νέες κατευθύνσεις. Προτείνεται άσκηση δημιουργικής γραφής που κινητοποιεί την προσωπική γραπτή έκφραση: «Αν το ποίημα αποτελεί την αρχή μιας ιστορίας, τι θα συμβεί μετά;» Αφηγηθείτε τη συνέχεια της ιστορίας σε 400-500 λέξεις.

Συζήτηση

Η αξιοποίηση του διακαλλιτεχνικού διαλόγου στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη ως κοινότητα αναγνωστών και με τη διαμεσολάβηση ψηφιακών μέσων προσφέρει σημαντικές παιδαγωγικές και αισθητικές δυνατότητες που είναι συμβατές με τις αρχές και τη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η Λογοτεχνία, ως κατεξοχήν ανοιχτό και πολυσημικό πεδίο, συναντάται δημιουργικά με την εικόνα, τον ήχο και την ψηφιακή αναπαράσταση, χωρίς να υποκαθίσταται από αυτές. Αντίθετα, η συνύπαρξη διαφορετικών καλλιτεχνικών κωδίκων μπορεί να διευκολύνει την ερμηνευτική διαδικασία, ενεργοποιώντας πολλαπλούς τρόπους πρόσληψης, κατανόησης και δημιουργικής αναπλαισίωσης του λογοτεχνικού κειμένου. Περαιτέρω δε, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, όπως η παραγωγή πολυτροπικών αναπαραστάσεων, δεν επιδιώκει απλά

να ενισχύει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, αλλά να λειτουργήσει ως μέσο διαλόγου με το λογοτεχνικό έργο, και στοχασμού σχετικά με τις μετατοπίσεις νοήματος που αυτή συνεπάγεται. Με τον τρόπο αυτό, η ψηφιακή πρακτική μετατρέπεται από απλή τεχνική εφαρμογή σε αντικείμενο κριτικής διερεύνησης. Η πρόκληση, λοιπόν, δεν έγκειται στην απλή υιοθέτηση των ψηφιακών εργαλείων, αλλά στη δημιουργική και (ανα)στοχαστική αξιοποίησή της, έτσι ώστε η Λογοτεχνία να αναδεικνύεται σε περιβάλλον διερεύνησης νοήματος, διαλόγου και προσωπικής εμπλοκής του αναγνώστη.

Συμπερασματικά, ο διακαλλιτεχνικός διάλογος με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στον εμπλουτισμό των διδακτικών προσεγγίσεων, εφόσον ενταχθεί σε ένα στοχαστικό και θεωρητικά τεκμηριωμένο πλαίσιο. Η πρόκληση δεν έγκειται στην τεχνολογική καινοτομία καθαυτή, αλλά στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που ενισχύουν την αναγνωστική ανταπόκριση, την ερμηνευτική ελευθερία, τη συνεργατική δημιουργία, την αισθητική καλλιέργεια και τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών και των μαθητριών.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. (2007). *Ανάγνωση και ετερότητα*. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλείδια. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Georgopoulou, M. S. (2024). The power of synergy: Unlocking the potential of group dynamics through team-building practices in junior high school. *European Journal of Education and Pedagogy*, *5*(2), 12-21.

Jewitt, C. (2012). Technology, literacy, learning: A multimodal approach. Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379.

Καλασαρίδου, Σ. «Υποκειμενικότητα και διδασκαλία της λογοτεχνίας», *Ο Αναγνώστης,* 21/09/2016. Ανακτήθηκε 04/02/2026 από: https://www.oanagnostis.gr/ypokeimenikotita-kai-didaskalia-tis-logotechnias-tis-sotirias-kalasaridoy/

ΠΣ Λογοτεχνίας Γ (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΕΠ

ΠΣ Λογοτεχνίας Λ (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD

Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία.* Εισαγωγή - Μετάφραση Β. Αποστολίδου. Αθήνα: Γνώση.

Ηλεκτρονικές πηγές ψηφιακών εργαλείων που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της διδακτικής πρότασης:

https://padlet.com/

https://www.canva.com/el_gr/

https://prezi.com/el/

https://docs.google.com/document/u/0/?pli=1

https://chatgpt.com/ https://tuxpaint.org/

Η Κρητική Αναγέννηση στο σχολείο. Ο Ερωτόκριτος του Β. Κορνάρου. Διδακτική αξιοποίηση στα εργαστήρια δεξιοτήτων

Δημήτρης Σγουρός
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δάσκαλος

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ένα καινοτόμο σχέδιο εργασίας που υλοποιήθηκε με μαθητές της Δ΄ Τάξης στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Νικολάου, με επίκεντρο τον «Ερωτόκριτο» του Βιτσέντζου Κορνάρου. Στόχος της παρέμβασης ήταν η συστηματική ενασχόληση των παιδιών με την ποιητική και παιδευτική αξία του έργου, μέσα από τη χρήση του πρωτότυπου κειμένου. Η διδακτική προσέγγιση εστίασε στην εξοικείωση των μαθητών με την κρητική «ντοπιολαλιά», τον δεκαπεντασύλλαβο στίχο και τις διαχρονικές αξίες του ποιήματος. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε σε επτά εργαστήρια δεξιοτήτων, συνδυάζοντας τη βιωματική μάθηση με τις ψηφιακές τέχνες. Οι μαθητές αναπαρήγαγαν την ιστορία μέσω ζωγραφικής, σύνθεσης μαντινάδων και ετυμολογικής ανάλυσης των ονομάτων των ηρώων. Παράλληλα, εξάσκησαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες δημιουργώντας ένα δικό τους βίντεο, ενώ η διαδικασία κορυφώθηκε με την προετοιμασία μιας θεατρικής παράστασης. Η εισήγηση αναδεικνύει πώς η επαφή με την Κρητική Αναγέννηση μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική έκφραση και την κριτική σκέψη των μαθητών, συνδέοντας την παράδοση με τη δημιουργικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Ερωτόκριτος, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Κρητικό Ιδίωμα, Βιωματική Μάθηση.

1. Θεωρητική Θεμελίωση και Παιδαγωγικό Πλαίσιο

1.1 Η Κρητική Αναγέννηση, ο «Ερωτόκριτος» και η Γλωσσική/Πολιτισμική Παιδεία

Η περίοδος της Κρητικής Αναγέννησης (16ος–17ος αιώνας) συνιστά μία από τις πλέον καθοριστικές καμπές της νεοελληνικής πνευματικής ιστορίας (Αλεξίου, 1913; Holton, 1991). Κατά την περίοδο αυτή, η γόνιμη αλληλεπίδραση του ευρωπαϊκού αναγεννησιακού ουμανισμού με τη γηγενή ελληνορθόδοξη και δημοτική παράδοση οδήγησε στην παραγωγή υψηλής αισθητικής λογοτεχνικών έργων (Πολίτης, 1980). Στην κορυφή αυτής της ποιητικής παραγωγής δεσπόζει ο «Ερωτόκριτος» του Βιτσέντζου Κορνάρου, ένα έμμετρο ιπποτικό μυθιστόρημα 10.012 ιαμβικών δεκαπεντασύλλαβων στίχων, το οποίο αποτελεί το λαμπρότερο μνημείο της κρητικής λογοτεχνικής διαλέκτου (Αλεξίου, 1913).

Όπως σημειώνει ο Αλεξίου (1913), η γλώσσα του Κορνάρου δεν αποτελεί μια απλή καταγραφή του τοπικού ιδιώματος, αλλά μια υψηλού επιπέδου αισθητική επεξεργασία της δημοτικής γλώσσας της Ανατολικής Κρήτης. Το ιδίωμα αυτό, απαλλαγμένο από επιτηδευμένους λογιωτατισμούς, διακρίνεται για τη μουσικότητα, την εικονοπλαστική του δύναμη και τη σπάνια πλαστικότητα στην απόδοση σύνθετων ψυχολογικών καταστάσεων. Ο «Ερωτόκριτος» λειτούργησε διαχρονικά ως ζωντανός φορέας συλλογικής μνήμης και πολιτισμικής ταυτότητας, διαμορφώνοντας τη λαϊκή ποιητική παράδοση του νεότερου ελληνισμού και ιδιαίτερα της Κρήτης, όπου διασώθηκε μέσω της προφορικής επιτελεστικής παράδοσης και της μελοποιημένης ποίησης (Πολίτης, 1980).

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η διδακτική αξιοποίηση κλασικών κειμένων της νεοελληνικής γραμματείας αντιμετωπίζει συχνά σοβαρές προκλήσεις. Τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιορίζονται συνήθως σε αποσπασματικές, αποκομμένες ανθολογήσεις, οι οποίες αδυνατούν να μεταδώσουν στους μαθητές την υφολογική ενότητα και το βαθύτερο παιδευτικό νόημα του ποιητικού έργου (Σπανός, 1998). Επιπλέον, η κυρίαρχη τάση για γλωσσικό εκσυγχρονισμό ή μεταφραστική απλοποίηση των ιστορικών μορφών της ελληνικής γλώσσας αποστερεί από τους μαθητές την αυθεντική αισθητική εμπειρία της επαφής με τον πλούτο των ιδιωμάτων (Χαραλαμπόπουλος & Κωστούλη, 20010

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της τοπικής πολιτισμικής κληρονομιάς προσφέρει ένα εξαιρετικά γόνιμο πεδίο για την καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης και της πολιτισμικής αυτογνωσίας των μαθητών (Cummins, 2005; Ματσαγγούρας, 2006). Όπως υποστηρίζει ο Cummins (2005), η αναγνώριση και η λειτουργική ενσωμάτωση του πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου των μαθητών στη διδακτική πράξη ενισχύει την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Η επαφή των παιδιών με την τοπική ντοπιολαλιά –στην περίπτωσή μας το ιδίωμα της Ανατολικής Κρήτης– δεν λειτουργεί ως τοπικιστικός απομονωτισμός, αλλά ως γέφυρα για την βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας και την ενίσχυση του γλωσσικού τους αισθητηρίου (Χαραλαμπόπουλος & Κωσούλη, 2000).

1.2 Θεωρίες Μάθησης: Κοινωνικός Εποικοδομητισμός, Βιωματικότητα και Αναγνωστική Ανταπόκριση

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης θεμελιώνονται στις βασικές αρχές του Κοινωνικού Εποικοδομητισμού (Social Constructivism) και της Βιωματικής Μάθησης (Experiential Learning). Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1978), η γνώση δεν μεταβιβάζεται παθητικά από τον διδάσκοντα στον διδασκόμενο, αλλά οικοδομείται ενεργά μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλωσσική διαμεσολάβηση και τη συμμετοχή σε πολιτισμικά διαμορφωμένες δραστηριότητες. Η μάθηση επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν οι δραστηριότητες τοποθετούνται εντός της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» του μαθητή, με την κατάλληλη διδακτική πλαισίωση (scaffolding) από τον εκπαιδευτικό και τη συνεργασία με τους συμμαθητές (Ματσαγγούρας, 2004; Vygotsky, 1978).

Παράλληλα, ο Dewey (1938) υπογράμμισε την καθοριστική σημασία της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία («learning by doing»), υποστηρίζοντας ότι η ουσιαστική μάθηση συντελείται όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε αυθεντικές, νοηματισμένες δραστηριότητες που συνδέουν το σχολείο με την κοινωνική και πολιτισμική τους πραγματικότητα. Στο πεδίο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η προσέγγιση αυτή βρίσκει την πλήρη εφαρμογή της στη Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Reader-Response Theory) της Rosenblatt (1994). Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1994), η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί μια δυναμική συναλλαγή ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Ο μαθητής δεν καλείται να ανακαλύψει ένα μοναδικό, προκατασκευασμένο νόημα που επιβάλλει ο αυθεντικός ερμηνευτής-δάσκαλος, αλλά να λειτουργήσει ως ενεργός συν-δημιουργός, φέροντας στο κείμενο τις δικές του εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις (Αποστολίδου κ.ά., 218).

Η μετατοπισμένη αυτή οπτική συνεπάγεται την υιοθέτηση δημιουργικών και βιωματικών τακτικών προσέγγισης του κειμένου. Η δημιουργική γραφή, η δραματοποίηση, η μεταστοιχείωση του γραπτού λόγου σε εικαστική ή πολυμεσική δημιουργία και η μουσική επιτέλεση δεν αποτελούν απλά παραπληρωματικά μέσα, αλλά κεντρικούς μηχανισμούς πρόσληψης και ερμηνείας της λογοτεχνίας (Αποστολίδου κ.ά., 2018; Νικολαΐδου, 2016). Όπως επισημαίνει ο Νικολαΐδου, (2016), η δημιουργική

εμπλοκή με το λογοτεχνικό κείμενο απελευθερώνει τη φαντασία των μαθητών, ενισχύει τη γλωσσική τους αυτοπεποίθηση και μετατρέπει την ανάγνωση από εξαναγκαστική σχολική υποχρέωση σε απόλαυση.

1.3 Το Θεσμικό Πλαίσιο του ΙΕΠ, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η Διαθεματική Μέθοδος Project

Η θεσμική εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 4692/2020; ΦΕΚ 3791/Β/2021) και η παράλληλη πιλοτική και καθολική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2021, 2023, 2025) αναμορφώνουν ριζικά το παιδαγωγικό τοπίο της ελληνικής σχολικής τάξης. Το νέο αυτό θεσμικό και αναλυτικό πλαίσιο προσφέρει το απαραίτητο ευέλικτο, καινοτόμο και βιωματικό υπόβαθρο για την υλοποίηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας.

Η μέθοδος project, επαναπλασιωμένη στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών τάσεων (Ματσαγγούρας, 2021), υπερβαίνει την παραδοσιακή κατάτμηση της σχολικής γνώσης σε ανεξάρτητα διδακτικά αντικείμενα. Προωθεί την ολιστική και εννοιοκεντρική προσέγγιση της μάθησης, την αυθεντική διερεύνηση, την ομαδοσυνεργατική αλληλεπίδραση και την επίλυση προβλημάτων μέσα από πολυαισθητηριακές δραστηριότητες που φέρουν πραγματικό νόημα για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2021).

Σύμφωνα με τον επίσημο σχεδιασμό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2021, 2025), τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων συγκροτούνται γύρω από τέσσερις θεματικούς κύκλους:

- Ζω καλύτερα – Ευ Ζην: που εστιάζει στην ψυχική υγεία, την ενσυναίσθηση, την αυτομέριμνα και τις συναισθηματικές δεξιότητες.
- Φροντίζω το Περιβάλλον: με κεντρική υποθεματική την *«Παγκόσμια και Τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά»*, η οποία στοχεύει στη διασύνδεση των μαθητών με την άυλη και υλική πολιτισμική παράδοση του τόπου τους.
- Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη: που προάγει τον συμπεριληπτικό σεβασμό, την κοινωνική υπευθυνότητα και τη δικαιοσύνη (ΙΕΠ, 2025).
- Δημιουργώ και Καινοτομώ – Ψηφιακές Δεξιότητες και Δημιουργική Σκέψη: που περιλαμβάνει τις Ψηφιακές Τέχνες, τη Ρομποτική και τον Πολυτροπικό Εγγραμματισμό (ΙΕΠ, 2021; Κουτσογιάννης, κ.ά., 2009).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του «Ερωτόκριτου» του Β. Κορνάρου εντάσσεται οργανικά στον θεματικό κύκλο της *Τοπικής Πολιτιστικής Κληρονομιάς*, λειτουργώντας ως προνομιακό πεδίο εφαρμογής, ενώ παράλληλα διατρέχει οριζόντια όλους τους στοχευόμενους άξονες δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως αυστηρά καθορίζονται από το ΙΕΠ (2021, 2025):

- Δεξιότητες Μάθησης 21ου αιώνα: Κριτική σκέψη (Critical thinking) μέσα από την ερμηνευτική ανάλυση των διλημμάτων των ηρώων, Δημιουργικότητα (Creativity) στη ζωγραφική, τη θεατρική έκφραση και τη στιχουργία, Συνεργασία (Collaboration) στις ομαδικές δραστηριότητες ταξινόμησης και παραγωγής, και Επικοινωνία (Communication) κατά τη δημόσια παρουσίαση των έργων τους (ΙΕΠ, 2021; Νικολαΐδου, 2016).
- Δεξιότητες Ζωής: Αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικότητα, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα και συναισθηματική ανθεκτικότητα μέσα από τη δραματοποίηση και την ταύτιση με τους χαρακτήρες του ποιήματος (ΙΕΠ, 2025).

- Δεξιότητες Τεχνολογίας, Επιστήμης και Ψηφιακού Εγγραμματισμού: Δημιουργική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την παραγωγή πολυμεσικού περιεχομένου (βίντεο, ηχογράφηση, ψηφιακές αφίσες) (ΙΕΠ, 2021).

Επιπλέον, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του ΙΕΠ (2023, 2025) για τη Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο υπογραμμίζουν ρητά την ανάγκη μετατόπισης από τη στείρα, δασκαλοκεντρική ανάλυση κειμένων στη βιωματική, διαθεματική και ολιστική προσέγγιση ολοκληρωμένων έργων της πολιτισμικής μας κληρονομιάς (Σπανός, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική διδασκαλία και η επαφή με το κρητικό ιδίωμα διασυνδέονται διαθεματικά με την Ιστορία, τη Μουσική (μελοποιημένη ποίηση, μαντινάδες), τις Εικαστικές Τέχνες, τη Θεατρική Αγωγή και τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Ματσαγγούρας, 2021; Σπανός, 1998).

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων (π.χ. επεξεργασία βίντεο μέσω Movie Maker, ηχογράφηση αφήγησης) υπερβαίνει την εργαλειακή τους χρήση και αντιμετωπίζεται, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες πολυτροπικότητας, ως βασικό μέσο Πολυτροπικού Εγγραμματισμού (Multimodal Literacy) (Κουτσογιάννης κ.ά., 2009; Kress, 2020). Επιτρέπει στους μαθητές να λειτουργήσουν ως ενεργοί παραγωγοί νοήματος, συνθέτοντας διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (γραπτός και προφορικός λόγος, στατική και κινούμενη εικόνα, μουσική, ηχητικά εφέ) και μετατρέποντας τη σχολική τάξη σε ένα ζωντανό εργαστήριο πολιτισμικής δημιουργίας και κριτικού αναστοχασμού (ΙΕΠ, 2025; Kress, 2020).

2. Πλαίσιο Εφαρμογής, Σκοπός και Στόχοι της Διδακτικής Παρέμβασης

2.1 Το Σχολικό Πλαίσιο και η Κοινωνιοπολιτισμική του Σημασία

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Νικολάου Λασιθίου, με τη συνολική συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών της Δ΄ Τάξης. Η επιλογή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής δεν υπήρξε τυχαία, αλλά έφερε ιδιαίτερο συμβολικό, παιδαγωγικό και βιωματικό βάρος. Η Ανατολική Κρήτη αποτελεί την ιστορική γενέτειρα του Βιτσέντζου Κορνάρου, καθώς και την κοιτίδα του γλωσσικού ιδιώματος στο οποίο συντέθηκε ο «Ερωτόκριτος» (Αλεξίου, 2013).

Η διεξαγωγή μιας τέτοιας παρέμβασης στο φυσικό πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών προσέδωσε αυθεντικότητα στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα παιδιά δεν ήρθαν σε επαφή με ένα «ξένο» ή αποστερωμένο λογοτεχνικό κείμενο, αλλά με τη ζωντανή γλωσσική και ποιητική κληρονομιά του τόπου τους (Cummins, 2021). Η τοπική ντοπιολαλιά, η οποία διασώζεται ακόμη στην καθημερινή επικοινωνία και στην προφορική παράδοση της περιοχής, λειτούργησε ως φυσική γέφυρα προσπέλασης του ποιητικού σύμπαντος του Κορνάρου, ενισχύοντας την πολιτισμική αυτογνωσία και τη γλωσσική αυτοπεποίθηση των μαθητών (Χαραλαμπόπουλος & Κωστούλη, 2000).

2.2 Σκοπός της Διδακτικής Παρέμβασης

Ο γενικός σκοπός του σχεδίου εργασίας συνίστατο στη συστηματική, βιωματική, ολιστική και διαθεματική ενασχόληση των μαθητών με τον «Ερωτόκριτο», μέσα από την αποκλειστική χρήση του πρωτότυπου κειμένου της κριτικής έκδοσης του Στυλιανού Αλεξίου και όχι μέσω μεταφραστικών απλοποιήσεων.

Ειδικότερα, η παρέμβαση επεδίωξε:

- Να φέρει τους μαθητές σε αδιαμεσολάβητη επαφή με την ποιητική, αισθητική και διαχρονική παιδευτική αξία του έργου.

- Να τους εξοικειώσει με την ιδιωματική γλώσσα της Ανατολικής Κρήτης και τη μετρική δομή του ιαμβικού δεκαπεντασύλλαβου στίχου.
- Να καλλιεργήσει τη δημιουργική, κριτική και πολυτροπική τους έκφραση μέσα από τη διασύνδεση της λογοτεχνίας με τις εικαστικές τέχνες, τη θεατρική αγωγή, τη μουσική και τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).
- Να μετατρέψει τη σχολική τάξη σε μια κοινότητα αναγνωστικής ανταπόκρισης και πολιτισμικής δημιουργίας, σύμφωνα με τις σύγχρονες κατευθύνσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2021, 2025).

2.3 Επιμέρους Στόχοι της Παρέμβασης

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι του προγράμματος διαρθρώθηκαν σε πέντε αλληλένδετους άξονες, καλύπτοντας πλήρως το εύρος των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που θέτουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΙΕΠ, 2023, 2025; Ματσαγγούρας, 2021):

Γνωστικοί Στόχοι:

- Η πρόσληψη και η κατανόηση της υπόθεσης, του ιστορικού και μυθολογικού χωροχρονικού πλαισίου και των κεντρικών χαρακτήρων του ποιήματος.
- Η αναγνώριση και η ανάλυση των κομβικών σταθμών εξέλιξης της πλοκής (ο απαγορευμένος έρωτας, η αποκάλυψη, η εξορία του Ερωτόκριτου, η φυλάκιση της Αρετούσας, η μονομαχία με τον Άριστο, ο πόλεμος και η τελική δικαίωση).
- Η άσκηση της μετρικής παρατήρησης και η επαγωγική ανακάλυψη των δομικών κανόνων που διέπουν τον ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο στίχο.

Γλωσσικοί Στόχοι:

- Η συστηματική επαφή με την αυθεντική γλώσσα του Κορνάρου και η εξοικείωση με τους φωνητικούς, λεξιλογικούς και συντακτικούς τύπους του κρητικού ιδιώματος.
- Ο εμπλουτισμός του ενεργού και παθητικού λεξιλογίου των μαθητών και η αποστήθιση εμβληματικών ποιητικών αποσπασμάτων.
- Η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης μέσα από την ετυμολογική ανάλυση και την ερμηνεία της σημασίας των σύνθετων ονομάτων των ηρώων του έργου (π.χ. *Ερωτόκριτος, Πολύδωρος, Αντρόμαχος, Φιλάρετος*).

Κοινωνικο-συναισθηματικοί Στόχοι:

- Ο κριτικός προβληματισμός και ο αναστοχασμός πάνω σε διαχρονικές ανθρώπινες αξίες, όπως η ανιδιοτελής αγάπη, η σταθερή φιλία, η αφοσίωση, η δικαιοσύνη, η ανδρεία και η τήρηση των όρκων.
- Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής ανθεκτικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης μέσα από την ταύτιση με τις δοκιμασίες των ηρώων (ΙΕΠ, 2025).
- Η ενίσχυση του πνεύματος συνεργασίας και της συλλογικής ευθύνης στο πλαίσιο των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

Ψηφιακοί Στόχοι και Ψηφιακός Εγγραμματισμός:

- Η εξάσκηση των μαθητών στη δημιουργική χρήση των ΤΠΕ και η ανάπτυξη του πολυτροπικού τους εγγραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2021; Kress, 2020).
- Η απόκτησή βασικών δεξιοτήτων ψηφιακής ηχογράφησης φωνής και η εξοικείωση με λογισμικά επεξεργασίας βίντεο (Windows Movie Maker) για τη σύνθεση του ψηφιακού πολυμεσικού προϊόντος «Ο δικός μας Ερωτόκριτος».

Ψυχοκινητικοί και Καλλιτεχνικοί Στόχοι:

- Η ελεύθερη εικαστική έκφραση των παιδιών μέσω της ζωγραφικής αναπαράστασης σκηνών, τοπίων και προσώπων του έργου.
- Η άσκηση στην ποιητική δημιουργία με τη σύνθεση πρωτότυπων μαντινάδων.
- Η καλλιέργεια της θεατρικής έκφρασης, της σωματικής επικοινωνίας και της ορθοφωνίας κατά την προετοιμασία και την παρουσίαση της θεατρικής παράστασης (Κατσαρού, 2018; Κωτόπουλος, 2020).
- Ο αισθητικός σχεδιασμός εντύπων, αφισών και προσκλήσεων για τη θεατρική παράσταση.

3. Αναλυτική Παρουσίαση των Επτά (7) Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

3.1 10 Εργαστήριο: Η Ιστορία του Ερωτόκριτου και της Αρετής – Πρωτότυπο Κείμενο και Εικαστικές Αναφορές

Στο πρώτο εργαστήριο επιδιώχθηκε η αρχική εξοικείωση των μαθητών με τον μύθο και το αισθητικό σύμπαν του έργου. Ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας τη μαιευτική μέθοδο, ανίχνευσε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Στη συνέχεια αφηγήθηκε την ιστορία προβάλλοντας ψηφιοποιημένες εικόνες από το σπάνιο εικονογραφημένο χειρόγραφο του 1787, το οποίο περιλαμβάνει 10.012 στίχους και 154 μικρογραφίες του Πετράκη Λογοθέτη.

Όλη η διδακτική εργασία βασίστηκε στο πρωτότυπο κείμενο του «Ερωτόκριτου» από την κριτική έκδοση της «Εστίας» και όχι σε μεταφραστικές διασκευές, προκειμένου τα παιδιά να βιώσουν τη μουσικότητα του ιδιώματος της Ανατολικής Κρήτης και να αποστηθίσουν αυθεντικούς στίχους. Παράλληλα, προβλήθηκαν έργα Ελλήνων ζωγράφων εμπνευσμένα από το ποίημα, ενώ στη συνέχεια οι μαθητές σχεδίασαν τις δικές τους ζωγραφιές και έγραψαν σε χαρτόνι τους εμβληματικούς στίχους εισαγωγής («Του κύκλου τα γυρίσματα...») και επιλόγου («Βιτσέντζος είν' ο ποιητής...»). Κατά τη διάρκεια της εικαστικής δημιουργίας, η τάξη άκουγε τη μουσική εκτέλεση «77 καλλιτέχνες τραγουδούν Ερωτόκριτο».

3.2 20 Εργαστήριο: Ανασύνθεση της Ιστορίας – Ομαδοσυνεργατική Ταξινόμηση και Λεζάντες

Στο δεύτερο εργαστήριο εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με τον χωρισμό της τάξης σε πενταμελείς ομάδες. Ο εκπαιδευτικός μοίρασε σε κάθε ομάδα ανακατεμένες εικόνες του χειρογράφου και αντίστοιχες ποιητικές λεζάντες σε κρητικό ιδίωμα. Οι μαθητές κλήθηκαν να ταυτοποιήσουν τα πρόσωπα και τις σκηνές μέσα από τους στίχους, όπως τη φρόνηση της βασίλισσας Αρτέμης, την ομορφιά της Αρετούσας και την αρχοντιά του Ερωτόκριτου.

Αφού κάθε ομάδα αντιστοίχισε το δικό της τμήμα, όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν στην ολομέλεια, τοποθετώντας τα επεισόδια στη σωστή χρονολογική αλληλουχία. Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με ατομικές και ομαδικές ζωγραφιές των παιδιών που απέδιδαν το παλάτι, την κονταρομαχία και τους κεντρικούς χαρακτήρες.

3.3 3ο Εργαστήριο: «Ο Δικός μας Ερωτόκριτος» – Ψηφιακή Δημιουργία και Διανομή Ρόλων

Στο τρίτο εργαστήριο επιτεύχθηκε η σύνδεση της πολιτισμικής κληρονομιάς με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Οι μαθητές επέλεξαν τις πιο αντιπροσωπευτικές ζωγραφιές που είχαν φιλοτεχνήσει και σύνταξαν πρωτότυπες λεζάντες που απέδιδαν την πλοκή με τα δικά τους λόγια. Ο εκπαιδευτικός φωτογράφισε τα έργα και ηχογράφησε τα παιδιά καθώς αφηγούνταν την ιστορία.

Με τη χρήση του λογισμικού Windows Movie Maker, εκπαιδευτικός και μαθητές συνέθεσαν το ψηφιακό βίντεο «Ο δικός μας Ερωτόκριτος». Στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου έγινε η διανομή των ρόλων για τη θεατρική παράσταση, ενώ ο εκπαιδευτικός ανάγνωσε το σενάριο εξηγώντας παράλληλα τις ιδιωματικές λέξεις.

3.4 4ο Εργαστήριο: Η Δομή του Δεκαπεντασύλλαβου Στίχου και Θεατρική Πρόβα

Το τέταρτο εργαστήριο εστίασε στη μετρική ανάλυση της ποιητικής φόρμας. Ο εκπαιδευτικός παρουσίασε στον πίνακα τον στίχο «Τα ’κουσες Αρετούσα μου τα θλιβερά μαντάτα» και οι μαθητές μέτρησαν δεκαπέντε συλλαβές. Επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία σε περισσότερους στίχους, κατέληξαν επαγωγικά στον ορισμό του ιαμβικού δεκαπεντασύλλαβου στίχου.

Στη συνέχεια, μοιράστηκε ομαδικό φύλλο εργασίας, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να κυκλώσουν τους δεκαπεντασύλλαβους στίχους ανάμεσα σε ποικίλα μέτρα της νεοελληνικής ποίησης, διακρίνοντάς τους από έντεκασύλλαβους, δωδεκασύλλαβους ή οκτασύλλαβους στίχους. Το εργαστήριο έκλεισε με την πρώτη θεατρική πρόβα και την προβολή του ψηφιακού βίντεο που δημιουργήθηκε στο προηγούμενο στάδιο.

3.5 5ο Εργαστήριο: «Μικροί Μαντινιαδολόγοι» – Ποιητική Σύνθεση και Μουσική

Στο πέμπτο εργαστήριο οι μαθητές λειτούργησαν ως ποιητές συμπληρώνοντας ημιτελείς μαντινάδες. Ο εκπαιδευτικός έδωσε την αρχή κάθε δίστιχου και οι ομάδες συνεργάστηκαν για να ολοκληρώσουν το νόημα, διατηρώντας τη δεκαπεντασύλλαβη δομή και την ομοιοκαταληξία.

Ακολουθήσε παρουσίαση των μαντινάδων στην ολομέλεια, ομαδικό τραγούδι του μελοποιημένου αποσπάσματος «Τα ’κουσες Αρετούσα μου» και θεατρική πρόβα.

3.6 6ο Εργαστήριο: «Σύνθετες Λέξεις με Νόημα» – Ετυμολογική Ανάλυση Ονομάτων

Το έκτο εργαστήριο εστίασε στη γλωσσική επίγνωση και την ετυμολογία των ονομάτων των ηρώων του ποιήματος, τα οποία αποτελούν σύνθετες λέξεις με βαθύ συμβολικό περιεχόμενο. Οι μαθητές ανέλυσαν ονόματα όπως Ερωτόκριτος (ο εκλεκτός του έρωτα), Πολύδωρος (ο έχων πολλά χαρίσματα), Αντρόμαχος (ο γενναίος πολεμιστής), Νικοστράτης (ο νικητής του στρατού), Γλυκάρετος (ο έχων γλυκιά αρετή) και Φιλάρετος (ο φίλος της αρετής).

Μέσα από ειδικό φύλλο εργασίας, οι μαθητές έγραψαν τη σημασία κάθε ονόματος και τη συνέδεσαν με τα χαρακτηριστικά των ηρώων, ενώ στη συνέχεια πραγματοποίησαν τη θεατρική τους πρόβα.

3.7 7ο Εργαστήριο: Σχεδιασμός Προσκλήσεων/Προγραμμάτων και Θεατρική Παράσταση

Στο έβδομο εργαστήριο, ο εκπαιδευτικός πρόβαλε πρότυπα προσκλήσεων θεατρικών παραστάσεων και σημείωσε μαζί με τα παιδιά τα κύρια δομικά στοιχεία που πρέπει να περιέχει μια πρόσκληση, όπως τον τίτλο, τους συντελεστές, την ημερομηνία, τον χώρο και μια σύντομη περίληψη του έργου.

Στη συνέχεια, οι ομάδες φιλοτέχνησαν τις δικές τους προσκλήσεις και αφίσες για την παράσταση. Η όλη διαδικασία κορυφώθηκε με την παρουσίαση της θεατρικής παράστασης στο αμφιθέατρο του 1ου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου και στο Κινηματοθέατρο REX.

4. Αποτελέσματα και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στη συστηματική εκπαιδευτική παρατήρηση, στην ανάλυση των μαθητικών προϊόντων και στην αναστοχαστική συζήτηση με τους μαθητές.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές προσέλαβαν και χρησιμοποίησαν με άνεση το κρητικό ιδίωμα, αποστηθίζοντας μεγάλους ποιητικούς κύκλους και καταρρίπτοντας την αντίληψη ότι τα παλαιότερα γλωσσικά ιδιώματα είναι απρόσιτα στα παιδιά της δημοτικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργία του ψηφιακού βίντεο ενίσχυσε τον πολυτροπικό εγγραμματισμό τους, ενώ η θεατρική προετοιμασία και η ομαδοσυνεργατική σύνθεση μαντινάδων καλλιέργησαν το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης, της αυτοπεποίθησης και της αμοιβαίας υποστήριξης.

5. Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Προτάσεις

Η παρούσα διδακτική πρόταση απέδειξε ότι η ενασχόληση με την Κρητική Αναγέννηση και τον «Ερωτόκριτο» του Β. Κορνάρου στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μπορεί να μετατραπεί σε μια βιωματική εμπειρία μάθησης. Η χρήση του αυθεντικού κειμένου, υποστηριζόμενη από εικόνες χειρογράφων και μουσικά ερεθίσματα, λειτουργεί ως καταλύτης για την αισθητική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

Επιπλέον, η διαθεματική σύνδεση της λογοτεχνίας με τα εικαστικά, τις ΤΠΕ, την ετυμολογία και το θέατρο διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, αναδεικνύοντας την τοπική πολιτισμική κληρονομιά σε προνομιακό πεδίο για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Προτείνεται η επέκταση παρόμοιων διαθεματικών σχεδίων εργασίας σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η συστηματική αξιοποίηση των πολιτισμικών πόρων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cummins, J. (2021). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμ. Π. Χαραμής, 2η έκδ.). Gutenberg.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Holton, D. (Επιμ.). (1991). *Literature and society in Renaissance Crete* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.

Kress, G. (2020). *Literacy in the new media age: Multimodality and social semiotics* (2nd ed.). Routledge.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Αλεξίου, Στ. (2013). *Βιτσέντζος Κορνάρος: Ερωτόκριτος* (Κριτική έκδοση, Εισαγωγή, Σημειώσεις, Γλωσσάριο, 10η έκδ.). Εκδόσεις Εστία.

Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ., & Χοντολίδου, Ε. (2018). *Η λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία: Θεωρία και διδακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ]. (2021). *Οδηγός Εφαρμογής Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ]. (2023). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ]. (2025). *Πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων 21ου αιώνα, δεξιοτήτων ζωής και Δράσεων Ενεργού Πολίτη στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων*. Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Κουτσογιάννης, Δ., & Αραποπούλου, Μ, (2009). *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση (επιμ.)*. Ζήτη.

Νικολαϊδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο (επιμ.)*. Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Η θεωρία της διδασκαλίας: Στρατηγικές και μέθοδοι*. Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2021). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση, μέθοδος project και εργαστήρια δεξιοτήτων* (5η έκδ.). Εκδόσεις Γρηγόρης.

Πολίτης, Λ. (2020). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας* (18η ανατύπωση). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης (ΜΙΕΤ).

Σπανός, Γ. (1998). *Διδακτική μεθοδολογία και η διδακτική του ποιήματος*. Ιδίου.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Κωστούλη, Τ. (2000). *Η γλωσσική διδασκαλία και η καλλιέργεια των διαλεκτικών μορφών στην εκπαίδευση*. Κώδικας.

Εφαρμογή καλής πρακτικής του μοντεσσοριανού μοντέλου "Παιδιά της γης"

Ευγγελία Μυλωνάκη
Εκπαιδευτικός (ΠΕ70) / Παιδαγωγός Montessori
Ειρήνη Τσικαλάκη
Διευθύντρια 16ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορά την παρουσίαση του μοντεσσοριανού εκπαιδευτικού μοντέλου "Παιδιά της γης", μέσα από μία ενδεικτική εφαρμογή του, στο πλαίσιο της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το συγγεκριμένο μοντέλο, αποτελεί μία παιδαγωγική προσέγγιση που εστιάζει στη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη φύση, την πραγματική ζωή και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικές και νοηματοδοτούμενες εμπειρίες μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η βιωματική και διαθεματική προσέγγιση, η καλλιέργεια της αυτονομίας και της υπευθυνότητας, η συνεργασία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, αποτελούν βασικές παιδαγωγικές συνιστώσες.

Ως παράδειγμα καλής πρακτικής εφαρμογής, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική δράση με αντικείμενο το "λιομάζωμα", η οποία υλοποιήθηκε στο 1/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Χώρας Σφακίων και αξιοποίησε την ελιά ως σημείο σύνδεσης της σχολικής γνώσης με το φυσικό περιβάλλον, την τοπική ιστορία και πολιτιστική κληρονομιά, καθώς και την καθημερινή ζωή της τοπικής κοινότητας. Η δράση ενσωματωσε στοιχεία βιωματικής, διαθεματική και αισθητηριακής μάθησης, ενώ παράλληλα ανέδειξε τη συμβολή της αυθεντικής εργασιακής εμπειρίας στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της συγκέντρωσης, της υπευθυνότητας, της συνεργατικότητας και της οικολογικής συνείδησης των μαθητών. Συνολικά, διαφαίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης βασικών μοντεσσοριανών αρχών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι οποίες ενισχύουν ουσιαστικά την επιδιωκόμενη ολιστική και συμπεριληπτική εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά: Montessori, καλές πρακτικές, ελληνική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα "Παιδιά της γης" της Maria Montessori, αποτελεί ένα καινοτόμο παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο σχεδιάστηκε αρχικά με επίκεντρο την εκπαίδευση των εφήβων και τη μετάβασή τους από το προστατευμένο περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου, στην ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Κεντρική θέση στο μοντέλο κατέχει η άμεση επαφή του παιδιού με τη φύση και τη γη, καθώς και η συμμετοχή του σε πραγματικές, ουσιαστικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες η γνώση συνδέεται με την πράξη και την καθημερινή ζωή. Η Montessori θεωρούσε ότι η εκπαίδευση δε θα πρέπει να περιορίζεται στην αποκλειστική μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αυτόνομου, υπεύθυνου και κοινωνικά ενεργού ατόμου, ικανού να κατανοεί και να επηρεάζει δημιουργικά το περιβάλλον στο οποίο ζει.

Παρότι το εν λόγο μοντέλο πρωταρχικά σχεδιάστηκε για την περίοδο της εφηβείας, βασικές παιδαγωγικές αρχές του, μπορούν να εντοπιστούν και να αξιοποιηθούν σε μικρότερες ηλικίες, προσαρμοσμένες στις

αναπτυξιακές ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. Η επαφή με τη φύση, η φροντίδα του περιβάλλοντος, η πρακτική εργασία, η καλλιέργεια της αυτονομίας και της υπευθυνότητας, η συνεργασία και σύνδεση της σχολικής μάθησης με πραγματικές συνθήκες ζωής, αποτελούν στοιχεία που μπορούν να ενταχθούν οργανικά στην εκπαιδευτική πράξη, ήδη από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Υπό αυτή την οπτική, το μοντέλο "Παιδιά της γης" δεν αντιμετωπίζεται ως ένα αυστηρά ηλικιακά οριοθετημένο πρόγραμμα, αλλά ως ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο, του οποίου οι αρχές διατρέχουν τη μοντεσσοριανή εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα της τα στάδια. Η παρούσα εργασία, επιχειρεί να αναδείξει αυτή τη δυνατότητα μέσα από την παρουσίαση μιας βιωματικής και διαθεματικής εκπαιδευτικής δράσης, ενταγμένης στο ευρύτερο παιδαγωγικό πρόγραμμα ενός Σχολείου της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ενότητα 1η: Ανάλυση του μοντεσσοριανού παιδαγωγικού μοντέλου "Παιδιά της γης"

Όπως έχει ήδη διευκρινιστεί, το εκπαιδευτικό μοντέλο "Παιδιά της γης", αποτελεί την παιδαγωγική πρόταση της Maria Montessori για την εκπαίδευση των εφήβων και συνδέεται με το τρίτο επίπεδο ανάπτυξης, δηλαδή την περίοδο από την ηλικία των 12 έως την ηλικία των 18 ετών. Η σύλληψη του μοντέλου εδράζεται στην αντίληψή της, ότι η εφηβεία συνιστά μία ιδιαίτερη περίοδο ανάπτυξης και βαθιάς μεταμόρφωσης, κατά την οποία ο νέος καλείται να επαναπροσδιορίσει την ταυτότητά του, να κατακτήσει σταδιακά την αυτονομία του και να προετοιμαστεί για την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνία. Για τον λόγο αυτό, η Montessori χαρακτηρίζει τον έφηβο ως "κοινωνικό νεογνό" (social newborn), αναδεικνύοντας την ανάγκη του για προστασία κατά τη διάρκεια αυτής της σωματικής και ψυχικής μετάβασης, αλλά και για την κατανόηση της κοινωνίας στην οποία πρόκειται να εισέλθει και να διαδραματίσει ενεργό ρόλο (Montessori, 1994). Η εκπαίδευση, επομένως, καλείται να ανταποκριθεί όχι μόνο στις ατομικές αναπτυξιακές ανάγκες του εφήβου, αλλά και στην ανάγκη διαμόρφωσης μιας κοινωνικής προσωπικότητας, ικανής να συμμετέχει ουσιαστικά στη ζωή της κοινότητας.

Κεντρικό σημείο του συγκεκριμένου παιδαγωγικού μοντέλου, αποτελεί η σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή. Η Maria Montessori αποδίδει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία στην εργασία στη γη, καθώς αυτή επιτρέπει την άμεση επαφή με τη φύση και ταυτόχρονα συνιστά σημαντικό πεδίο επιστημονικής και ιστορικής μελέτης. Παράλληλα, η αξιοποίηση των προϊόντων της εργασίας σε πραγματικές διαδικασίες παραγωγής και ανταλλαγής, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίσουν βιωματικά βασικές διαστάσεις της κοινωνικής και οικονομικής ζωής (Montessori, 1994). Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία στη γη υπερβαίνει τον χαρακτήρα μιας απλής πρακτικής δραστηριότητας και μετατρέπεται σε μέσο σύνδεσης της ακαδημαϊκής γνώσης με την πραγματική εμπειρία και της προσωπικής προσπάθειας με την κοινωνική προσφορά. Η ίδια η Montessori εξηγεί, ότι ο όρος "Παιδιά της γης" επιλέχθηκε ακριβώς, επειδή οι μαθητές προσεγγίζουν τον πολιτισμό μέσα από την αγροτική του απαρχή και την εργασία στη γη (Montessori, 1994).

Παρότι το μοντέλο αυτό σχεδιάστηκε ειδικά για την εφηβική ηλικία, οι παιδαγωγικές αρχές που αναδεικνύονται σε αυτό, μπορούν να ιδωθούν σε συνάφεια με μια ευρύτερη και αναπτυξιακά συνεχή πορεία προς την αυτονομία. Η αυτενέργεια, η ανάληψη ευθύνης, η πρακτική εργασία, η συνεργασία και η ενεργός αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, δεν αποτελούν ανάγκες αποκλειστικά της εφηβείας, αλλά καλλιεργούνται σταδιακά ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής Montessori, η δυνατότητα του παιδιού να ενεργεί με αυξανόμενο βαθμό ανεξαρτησίας και να συμμετέχει ενεργά σε αυθεντικές δραστηριότητες, αποτελεί βασική διάσταση της αναπτυξιακής του πορείας. Η λογική αυτή συνοψίζεται χαρακτηριστικά στο αίτημα "βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου", το οποίο διατυπώθηκε από τη σπουδαία επιστήμονα εκ μέρους των παιδιών, έχοντας μελετήσει τις τάσεις της ανθρώπινης φύσης

και παρατηρώντας τον αυθόρμητο τρόπο εργασίας τους, με σκοπό να αποτυπώσει παραστατικά την ανάγκη τους να κατακτήσουν την ανεξαρτησία, μέσα από τη δική τους ενεργό δράση (Montessori, 1994). Μέσα από αυτό το πρίσμα, επιμέρους παιδαγωγικές αρχές που αποκτούν ιδιαίτερη έμφαση στο μοντέλο "Παιδιά της γης" μπορούν, με την κατάλληλη αναπτυξιακή προσαρμογή, να αξιοποιηθούν και σε μικρότερες ηλικίες, ως μέρος μιας συνεκτικής παιδαγωγικής πορείας προς την αυτονομία και την ενεργό πολιτειότητα.

Ενότητα 2η: Ενδεικτική εφαρμογή καλής πρακτικής του μοντέλου: "Το λιομάζωμα"

Ακριβώς αυτή η σύνδεση της μάθησης με την πραγματική ζωή, την εργασία, τη φύση και την κοινωνική πραγματικότητα, αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο για την επιλογή της παιδαγωγικής δράσης που παρουσιάζεται στη συνέχεια του παρόντος άρθρου. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος του μονοθέσιου Δημοτικού Σχολείου της Χώρας Σφακίων, η αξιοποίηση του άμεσου φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, προσέφερε ένα αυθεντικό πεδίο για την πραγμάτωση των παραπάνω αρχών. Η μαθησιακή διαδικασία μπορούσε, κατ' αυτόν τον τρόπο, να υπερβεί τα όρια της σχολικής αίθουσας και να οργανωθεί γύρω από πραγματικές εμπειρίες, μέσα από τις οποίες οι μαθητές παρατηρούν, διερευνούν, συνεργάζονται, αναλαμβάνουν ευθύνη και συμμετέχουν σε ένα έργο με άμεσο και ουσιαστικό νόημα.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η ελιά, ως αναπόσπαστο στοιχείο του φυσικού τοπίου, της παραγωγικής διαδικασίας και της πολιτισμικής ταυτότητας της τοπικής κοινότητας, δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για τη σύνδεση της σχολικής με την καθημερινή ζωή. Το λιομάζωμα δεν αντιμετωπίστηκε ως μεμονωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα ή ως εορταστική εκδήλωση, αλλά ως επιμέρους εφαρμογή ενός ευρύτερου και συνεκτικού παιδαγωγικού σχεδιασμού, ο οποίος αφορούσε την εξέλιξη της σχολικής χρονιάς συνολικά και συμπεριλάμβανε τα Αναλυτικά Προγράμματα των σχολικών μαθημάτων και τους άξονες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, κάτω από την "ομπρέλα" των πυλώνων μάθησης του διεθνούς εκπαιδευτικού συστήματος International Baccalaureate (IB), οι οποίοι δημιούργησαν το απαραίτητο συνεκτικό πλαίσιο, ώστε όλες οι επιμέρους εκπαιδευτικές δράσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να οργανωθούν με τρόπο συστηματικό και αλληλοσυμπληρούμενο, υπηρετώντας έναν κοινό παιδαγωγικό στόχο, ο οποίος δεν είναι άλλος, από την ολιστική αντίληψη του κόσμου και τη θέση του ατόμου σε αυτόν, μία παιδαγωγική θεώρηση, την οποία η Maria Montessori ορίζει ως "Κοσμική Παιδαγωγική".

Συνεπώς, η συγκεκριμένη δράση, παρουσιάζεται ως ενδεικτική εφαρμογή της δυνατότητας διασύνδεσης επιμέρους αρχών του μοντέλου "Παιδιά της γης" με το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και, ειδικότερα, με την εκπαιδευτική πραγματικότητα του Δημοτικού Σχολείου. Η αυτενέργεια, η αυτονομία, η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η πρακτική εργασία και η ουσιαστική επαφή με τη φύση, συνιστούν κοινούς άξονες μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που επιδιώκει να συνδέσει τη σχολική γνώση με την πραγματική ζωή. Σε αυτή τη λογική, το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον δε λειτουργεί απλώς ως συμπληρωματικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως ουσιαστικό μαθησιακό πλαίσιο, στο οποίο το παιδί οικοδομεί τη γνώση μέσα από την πράξη και αναπτύσσει σταδιακά τη συνείδηση του εαυτού του ως αυτόνομου, ενεργού και υπεύθυνου μέλους της κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ελιάς στις 26 Νοεμβρίου, από τις πρώτες κιόλας μέρες του μήνα, μαθητές και εκπαιδευτικοί του 1/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Χώρας Σφακίων, συμμετείχαμε σε μια σειρά από δραστηριότητες που άνοιξαν ακόμη ένα παράθυρο στη φύση, στην ιστορία και στον πολιτισμό μας. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας ταξιδέψαμε πίσω στο χρόνο, παρακολουθώντας εκπαιδευτικά βίντεο για την ιστορία της ελιάς. Σε συνδυασμό, μάλιστα, με το μάθημα

της Ιστορίας, ανακαλύψαμε πώς το ιερό αυτό δέντρο λατρεύτηκε από αρχαίους πολιτισμούς: από τους Μινωίτες και τους Αρχαίους Έλληνες, αλλά και άλλους λαούς της Μεσογείου, που το τίμησαν ως σύμβολο ειρήνης, υγείας και σοφίας. Συζητήσαμε για τις παραδόσεις, τα έθιμα και τους μύθους που συνδέονται με την ελιά, και ιδιαίτερα για τη σημασία της στον δικό μας τόπο — έναν τόπο που εδώ και αιώνες ζει από και μαζί με τη γη.

Εικόνα 1: Συνεργασία για τη συλλογή του καρπού, πάντα παρουσία της Ginger, του σκύλου συντροφιάς που συνόδευε κάθε παιδαγωγική πράξη της σχολικής μας καθημερινότητας, καθώς συνέβαλλε ουσιαστικά στη συναισθηματική υποστήριξη και ωρίμανση των μαθητών.



Μέσα από προβολές στον διαδραστικό πίνακα και τις ακόλουθες συζητήσεις, γνωρίσαμε τον “θησαυρό” που κρύβεται μέσα στον καρπό του δέντρου. Το ελαιόλαδο, οι ελιές, αλλά και τα υποπροϊόντα της ελιάς, αποτέλεσαν αφορμή για να μιλήσουμε σχετικά με τη μεσογειακή διατροφή, την αξία της καλής ποιότητας της τροφής και για τον ρόλο της ελιάς στην υγεία μας. Ακόμη, μιας και τα παιδιά της συγκεκριμένης περιοχής έχουν ήδη άμεση επαφή με τον πρωτογενή τομέα μέσα από την καθημερινότητα των οικογενειών τους, αναλαμβάνοντας συχνά ενεργό ρόλο στις ανάλογες εργασίες βοηθώντας τους γονείς τους, αξιοποιήσαμε εικαστικά την αυθεντική τους εμπειρία σχετικά με τον ετήσιο κύκλο φροντίδας του δέντρου, δημιουργώντας τον κύκλο ενός έτους μέσα από ζωγραφιές για το κλάδεμα, το πότισμα, το ράντισμα, την ανθοφορία και φυσικά το λιομάζωμα. Αργότερα, μέσα από τα Μαθηματικά αντιληφθήκαμε την αναλογία: κιλά καρπού προς κιλά ελαιόλαδου. Ήταν πραγματικά εντυπωσιακό για όλους, όταν συνειδητοποιήσαμε πόση επιμέλεια, προσπάθεια και υπομονή χρειάζεται για να φτάσει μια σταγόνα λαδιού στο τραπέζι μας.

Εικόνα 2: Διάλειμμα από την εργασία, χορεύοντας Πεντοζάλι



Ωστόσο, όπως σε κάθε μαθησιακή εμπειρία, δεν περιοριστήκαμε μονάχα στο κομμάτι της θεωρίας. Στον κύκλο της ολομέλειας, αποφασίσαμε για 2 ημέρες να αφιερώνουμε τις 3 τελευταίες ώρες για το μάζεμα των καρπών της δικής μας ελιάς. Με τη βοήθεια μάλιστα, της συναδέλφου της Φυσικής Αγωγής, το λιομάζωμα μετατράπηκε σε μια μικρή γιορτή για τη φύση και το θαύμα της μικρής μας αυλής, που αν και φυτεμένο μέσα σε τσιμέντο, φαίνεται πως ήταν βαθιά ριζωμένο στη γη και ως αποτέλεσμα, πλούσια φορτωμένο με καρπούς. Η συνολική διαδικασία, συμπεριλάμβανε φυσικά παραδοσιακή μουσική και παραδοσιακούς χορούς, όπως και μια πεντανόστιμη μηλόπιτα, την οποία ψήσαμε στη μαθητική μας κουζίνα (διαδικασία, κατά την οποία αξιοποιήσαμε επίσης πληθώρα μεταγνωστικών δεξιοτήτων). Μέσα από αυτή τη δράση, τα παιδιά κατέκτησαν για ακόμα μία φορά πολύ σημαντικές δεξιότητες ζωής:

- το μάζεμα, η συγκέντρωση και ο διαχωρισμός του καρπού, τους έδωσε την ευκαιρία να εξασκηθούν σε δεξιότητες αυτονομίας, συγκέντρωσης και υπευθυνότητας. Επιπλέον, αγγίζοντας τα φύλλα, παρατηρώντας το χρώμα του καρπού, “ακούγοντας” τα αρώματα που αναδύονται, αλλά και τον ήχο της ελιάς που πέφτει στο πανί, ενεργοποιήσαμε όλες μας τις αισθήσεις. Εξ’ άλλου, η άμεση επαφή με τη φύση ενισχύει και την αισθητηριακή ωρίμανση συνάμα με την γνωστική ανάπτυξη.

Εικόνα 3: Συνέχεια της εργασίας για τη συλλογή του καρπού



- *Σε αντίθεση με τεχνητές σχολικές δραστηριότητες, η ενασχόληση με την ελιά μάς έφερε σε επαφή με* μια πραγματική, αυθεντική διαδικασία. Μάθαμε τι σημαίνει κόπος, υπομονή και συνεργασία. Κατανόησαμε στην πράξη τον κύκλο του φυτού και τη σχέση ανθρώπου–φύσης.

- Οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις του λιομαζώματος μας βοήθησαν να αναπτύξουμε ρυθμό και εσωτερική οργάνωση. Κάθε κίνηση είχε νόημα: το τέντωμα για να φτάσουμε τα ψηλότερα κλαδιά, η λεπτή κινητικότητα για να μαζέψουμε απαλά τον καρπό, ο συντονισμός για να συνεργαστούμε. Όπως περιγράφει και η σπουδαία Παιδαγωγός Maria Montessori, μέσα από τέτοιες δραστηριότητες τα παιδιά φτάνουν σε καταστάσεις βαθιάς συγκέντρωσης που ενισχύουν την αυτοπειθαρχία και συνεπώς την “κανονικοποίηση”, αφού επιφέρουν την εσωτερική τους ισορροπία (Montessori, 1995).

Εικόνα 4: Διαλογή του καρπού από τα κλαδιά και τα φύλλα



- Μάθαμε να φροντίζουμε και να σεβόμαστε τη φύση. Συνειδητοποιήσαμε ότι η τροφή δεν “εμφανίζεται” απλώς στο πιάτο μας, αλλά είναι αποτέλεσμα κόπου και φυσικών διεργασιών. Αυτή η κατανόηση, χτίζει οικολογική ευαισθησία και αίσθημα ευθύνης.
- Τέλος, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και η κατανομή των εργασιών, ανέδειξαν τη σημασία του να λειτουργούμε ως ομάδα.

Συνεπώς, η φετινή Παγκόσμια Ημέρα Ελιάς δεν ήταν απλώς μια γιορτή. Ήταν ένα ολοκληρωμένο ταξίδι εμπειριών, γνώσης και πράξης. Στο μικρό μας σχολείο, δεν μάθαμε μόνο “για” την ελιά - μάθαμε “από” την ελιά και “μαζί” με αυτήν. Με φυσική περιέργεια, ενθουσιασμό και σεβασμό, αγγίξαμε ένα κομμάτι της παράδοσής μας, αλλά και ένα σπουδαίο θεμέλιο βιωματικής μάθησης. Έτσι, λοιπόν, η φύση έγινε σημείο έμπνευσης αλλά και δάσκαλος.

Εικόνα 5: Η συγγομοιδή μας, έτοιμη για το ελαιοτριβείο



Ενότητα 3η: Συμπέρασμα-Συζήτηση

Το μοντεσσοριανό παιδαγωγικό μοντέλο “Παιδιά της γης” δεν αποτελεί απλώς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία επιδιώκει να συνδέσει τη μαθησιακή διαδικασία με την πραγματική ζωή και να προετοιμάσει τους νέους, όχι μόνο για τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, αλλά κυρίως για την ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή τους στον κόσμο που τους περιβάλλει. Μέσα από την άμεση επαφή με τη φύση, την πρακτική εργασία, τη συνεργασία και την ανάληψη ευθύνης, η γνώση αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο και μετατρέπεται από αφηρημένη πληροφορία σε προσωπικό βίωμα και εμπειρία με ουσιαστικό νόημα για τον μαθητή.

Με αυτόν τον γνώμονα, η αξιοποίηση βασικών αρχών του μοντέλου ήδη από τις μικρότερες ηλικίες, μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικό παιδαγωγικό θεμέλιο για τη σταδιακή καλλιέργεια της αυτονομίας, της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής συνείδησης. Η δράση του λιομαζώματος που παρουσιάστηκε στο παρόν άρθρο, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας προσέγγισης. Η ενασχόληση των μαθητών με μια αυθεντική διαδικασία του φυσικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος, δεν περιορίστηκε στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ελιά, αλλά δημιούργησε ένα πεδίο στο οποίο συνυπήρξαν η γνώση, η πράξη, η συνεργασία και η προσωπική εμπλοκή. Το παιδί δεν βρέθηκε απλώς στη θέση του μαθητή που παρατηρεί και δέχεται πληροφορίες, αλλά του ενεργού πολίτη που συζητά, συναποφασίζει, συμμετέχει και αναλαμβάνει ευθύνη.

Η συγκεκριμένη εμπειρία, αναδικνύει παράλληλα τη σημασία του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος ως παιδαγωγικού πόρου. Η ελιά, ως στοιχείο άρρικτα συνδεδεμένο με τον τόπο, την ιστορία και την καθημερινή ζωή της κοινότητας, αποτέλεσε ένα αυθεντικό πεδίο μάθησης, μέσα από το οποίο οι μαθητές μπόρεσαν να συνδέσουν τη σχολική γνώση με την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, το σχολείο δεν λειτουργεί ως ένας απομονωμένος χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως ζωντανός οργανισμός της κοινότητας, του φυσικού και πολιτισμικού της περιβάλλοντος.

Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τη θεμελιώδη αντίληψη της Maria Montessori, ότι η εκπαίδευση οφείλει να προσανατολίζεται ως προς την προετοιμασία του ανθρώπου για τη ζωή και όχι αποκλειστικά ως προς την ακαδημαϊκή του συγκρότηση. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της σπουδαίας Παιδαγωγού, δεν αποσκοπεί μόνο στη συσσώρευση γνώσεων, αλλά στη διαμόρφωση ανθρώπων ικανών να σκέφτονται κριτικά, να συνεργαζονται, να ενεργούν αυτόνομα, να αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών τους και να ανταποκρίνονται δημιουργικά στις ανάγκες του κόσμου στον οποίο ζουν. Υπό αυτή την έννοια, η προετοιμασία για τη ζωή δεν αποτελεί έναν απλό μελλοντικό εκπαιδευτικό στόχο· ξεκινά μέσα από τις ίδιες τις μαθησιακές εμπειρίες και διέπει συνολικά τη σχολική καθημερινότητα.

Ίσως, λοιπόν, η σπουδαιότερη πρόκληση να μην είναι εάν μπορούμε να εφαρμόσουμε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, αυτούσιες στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά πώς μπορούμε να μεταφέρουμε, με αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο, τις θεμελιώδης αρχές τους στην εκπαιδευτική πράξη. Η απάντηση μπορεί να βρίσκεται ακριβώς σε αυτές τις αυθεντικές εμπειρίες: σε ένα παιδί που φυτεύει, φροντίζει, συλλέγει, συνεργάζεται, δημιουργεί και αντιλαμβάνεται μέσα από την πράξη, ότι αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου φυσικού και κοινωνικού κόσμου.

Έτσι, η εκπαίδευση παύει να αποτελεί αποκλειστικά προετοιμασία για το μέλλον και γίνεται η ίδια ένας τρόπος ζωής. Ίσως, μάλιστα, σε αυτή την αντίληψη συμπυκνώνεται μία από τις σπουδαιότερες παρακαταθήκες της Montessori: η εκπαίδευση δεν καλείται απλώς να προετοιμάσει το παιδί για την ζωή, αλλά να του προσφέρει, από τα πρώτα κιόλας χρόνια, τις εμπειρίες, τα εφόδια και τις συνθήκες, μέσα

από τις οποίες θα μπορέσει το ίδιο να τη βιώσει με αυτονομία, να την κατανοήσει με κριτική σκέψη και, τελικά, να συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωσή της.

Βιβλιογραφία

Montessori, M. (1972). *Education and peace* (H. R. Lane, Trans.). Chicago, IL: Regnery.

Montessori, M. (1946). *Education for a new* world. Madras, India: Kalakshetra Publications.

Montessori, M. (1969*). The formation of man* (A. M. Joosten, Trans.). Madras, India: Theosophical Publishing House.

Montessori, M. (1971). The four planes of education. Amsterdam, The Netherlands: *Association Montessori Internationale*.

Montessori, M. (1995). *The absorbent mind*. New York, NY: Henry Holt.

Montessori, M. (1972). *The secret of childhood* (M. J. Costelloe, Trans.). New York, NY: Ballantine Books.

Montessori, M. (1988). *The discovery of the child*. Oxford, England: Clio Press.

Montessori, M. (1948). *To educate the human potential*. Madras, India: Kalakshetra Publications.

Montessori, M. (1970). *The child in the family*. Chicago, IL: H. Regnery Co.

Montessori, M. (1994). *From childhood to adolescence: Including Erdkinder and the function of the university*. Oxford, England: Clio Press.

Διδακτική παρέμβαση για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες με θέμα: «Διδασκαλία φυσικών και δεκαδικών αριθμών»

Βασιλική Καρατζιά,
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά μια διδακτική παρέμβαση για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Με την παρούσα διδασκαλία οι μαθητές θα κατανοήσουν καλύτερα τους φυσικούς-δεκαδικούς αριθμούς. Η διδακτική παρέμβαση αποτελείτε από πέντε φάσεις που περιλαμβάνουν δραστηριότητες ιεραρχημένης δυσκολίας για μαθητές με ΜΔ, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το ευρώ και να το συνδέσουν με πραγματικές καταστάσεις της ζωής τους. Σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας ακολουθεί αξιολόγηση του μαθητή (Αρχική, Διαμορφωτική, Τελική). Στο τέλος ακολουθεί αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη- εξατομικευμένη διδασκαλία και η βιωματική μέθοδος θα αποτελέσουν τις διδακτικές μεθόδους. Οι ερωταποκρίσεις, ο διάλογος, η επιτόπια επίσκεψη και η δραματοποίηση θα αποτελέσουν τις διδακτικές τεχνικές. Οι στόχοι που επιδιώκει η συγκεκριμένη διδασκαλία είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τα κέρματα και τα χαρτονομίσματα, να αναπτύξουν και να κατακτήσουν δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση κερμάτων και χαρτονομισμάτων του ευρώ, τις σχέσεις αυτών και να εξοικειωθούν με καταστάσεις ανταλλαγής και την επίλυση προβλημάτων. Ειδικότερα οι μαθητές θα αναγνωρίσουν και θα συγκρίνουν τα κέρματα και χαρτονομίσματα με βάση την αξία τους, θα αναπαριστούν αριθμητικά τα κέρματα και χαρτονομίσματα με μορφή δεκαδικών αριθμών και θα υπολογίζουν το κόστος προϊόντων που καλούνται να αγοράσουν.

Λέξεις κλειδιά : μαθησιακές δυσκολίες, δυσαριθμησία, φυσικοί και δεκαδικοί αριθμοί, ευρώ

Εισαγωγή

Ο Kosc, νευροψυχολόγος το 1974 ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο ‘’Αναπτυξιακή Δυσαριθμησία’’ και την όρισε «ως μια διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχή, εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικό-φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας» (Γκούμας, 2018).

Σύμφωνα με τον Geary υπάρχουν τρεις κατηγορίες μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: α) μαθητές με προβλήματα στη χρήση διαδικασιών (π.χ. αλγορίθμων) και στη χρήση «ανώριμων» στρατηγικών (π.χ. να μετρούν με τα δάχτυλα), β) μαθητές με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη, οι οποίοι παρουσιάζουν αδυναμία στην ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων με δυο μονοψήφιους αριθμούς (π.χ. 2+3 = 4, επειδή το 4 ακολουθεί στην απαρίθμηση το 2, 3). Η παραπάνω δυσκολία εμποδίζει την ανάπτυξη πολλών άλλων μαθηματικών δεξιοτήτων και οι μαθητές αυτής της κατηγορίας παρουσιάζουν μικρή βελτίωση από τάξη σε τάξη. Οι μαθητές αυτοί συχνά αντιμετωπίζουν και Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση με φωνολογικά ελλείμματα, γ) μαθητές με προβλήματα στην οπτικο-χωρική αντίληψη, όπου χαρακτηριστικό τους είναι η σημείωση χωρικών λαθών στην

αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών. Οι μαθητές συνήθως κατά την εκτέλεση πράξεων γράφουν κάθετα τα ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη των εκατοντάδων, δεκάδων, μονάδων κ.τ.λ. με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται στο σωστό αποτέλεσμα.

Στο πλαίσιο ψυχολογικών θεωριών γνωστικής επεξεργασίας οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά περιγράφονται ως ελλείμματα οπτικής και ακουστικής αντίληψης καθώς δεν ολοκληρώνουν τις ασκήσεις μιας σελίδας, «πηδάνε» γραμμές όταν εκτελούν μια άσκηση, διαβάζουν λάθος πολυψήφιους αριθμούς, δυσκολεύονται στις προφορικές ασκήσεις, στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μόνο προφορικά, συγχέουν όρους που μοιάζουν φωνολογικά π.χ. τριακοστός και τετρακοσιοστός). Ακόμη παρουσιάζουν δυσκολίες βραχύχρονης, μακρόχρονης και εργαζόμενης μνήμης καθώς δυσκολεύονται στη συγκράτηση και ανάκληση νέων μαθηματικών δεδομένων, στην επίλυση προβλημάτων και αλγορίθμων με πολλά βήματα, να λένε την ώρα κ.α. Επιπλέον οι μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά παρουσιάζουν δυσκολίες προσοχής και διάκρισης καθώς μπορεί να απεικονίζουν καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία (π.χ. 6 αντί 9), να αντιστρέφουν τη σειρά των ψηφίων πολυψήφιων αριθμών κατά την αντιγραφή τους, δεν διακρίνουν σωστά τα νομίσματα, δυσκολεύονται στην ερμηνεία, κατανόηση και το χειρισμό μαθηματικών συμβόλων (π.χ. x αντί για +, =,<,>). Οι δυσκολίες τους μπορεί να αφορούν και την χωρική οργάνωση καθώς δυσκολεύονται να γράψουν τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου, στη διάκριση του «πριν» και «μετά» σε χωρικές ακολουθίες, του «δεξιά» και «αριστερά», να μεταφέρουν κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων, στη σύγκριση πολυψήφιων αριθμών κ.α. Οι δυσκολίες τους μπορεί να επηρεάζουν τον προσληπτικό/εκφραστικό τους λόγο και να παρουσιάζουν αδυναμίες αφηρημένου συλλογισμού π.χ. να δυσκολεύονται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κρατούμενο), να εκφράσουν προφορικά με τη χρήση μαθηματικών όρων αυτό που σκέφτονται. Επίσης, μπορεί να επηρεάζεται η λεπτή τους κινητικότητα καθώς γράφουν δραματικά αργά, κάνουν λάθη κατά τη γραφή των αριθμών, δυσκολεύονται να γράψουν στο διαθέσιμο χώρο (Mercer & Pullen, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Με άλλα λόγια οι μαθητές με Μαθηματικές Δυσκολίες ‘’αργοπορούν’’ στην μετάβαση χρήσης στρατηγικών «βαθιάς επεξεργασίας», σε αντίθεση με τους τυπικούς μαθητές (Torbeyns, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου& Πατσιοδήμου, 2007).

Σχετικά με την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων, οι περισσότερες δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθητικά αφορούν την απαρίθμηση και την κατανόηση της έννοιας του αριθμού (Dowker, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007), την επίλυση προβλημάτων (Garcia, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007) και τη χρήση στρατηγικών (Verschaffel & Ghesquiere, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Όσον αφορά στη συγκρότηση της έννοιας του αριθμού και στη δεξιότητα για απαρίθμηση-μέτρηση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να έχουν αδυναμίες σε βασικές έννοιες όπως η ταξινόμηση, η σειροθέτηση και η διατήρηση. Σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση η κατάκτηση της έννοιας του αριθμού βασίζεται στην ευχέρεια της εκτίμησης ποσοτήτων, στην αναγνώριση παράλογων αποτελεσμάτων, στην εκτέλεση νοερών υπολογισμών και στην χρήση ποικιλίας αναπαραστάσεων της πληροφορίας π.χ. μοτίβων, χρήσης οριζόντιας αριθμογραμμής όπου το μακρινότερο συνδέεται με το μεγαλύτερο/περισσότερο (Kalchman, όπως αναφέρεται στο Πατσιοδήμου & Γεωργαλά, 2008).

Μια πετυχημένη διδακτική παρέμβαση για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να βασίζεται σε προσεγγίσεις α) ενός σχεδιασμού για όλους που λαμβάνει υπόψη τα πιθανώς προβλήματα ανάγνωσης και κατανόησης των μαθητών (Πόρποδας, 2003), β)στην διαφοροποιημένη διδασκαλία– εξατομίκευση (επανάληψη οδηγιών, ανάγνωση ερωτήσεων από τον δάσκαλο, αισθητική και λειτουργική διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού (π.χ. μεγαλύτερες γραμματοσειρές και γραφικοί οργανωτές), γ)

σε τροποποιήσεις και προσαρμογές στο επίπεδο της μαθηματικής γνώσης των μαθητών (π.χ. παράταση χρόνου μιας δραστηριότητας, προσαρμογή των απαιτήσεων, διευκόλυνση του τρόπου ανταπόκρισης στις εξετάσεις, όπως όταν δίνεται η ευκαιρία της προφορικής απάντησης έναντι της γραπτής, προσαρμογή του βαθμού εμπλοκής, συμμετοχής στην εκπαιδευτική πράξη και εμπέδωση ως προς την γνώση που του παρέχεται, διαφοροποιημένοι μαθησιακοί στόχοι, διευκόλυνση ως προς τον χώρο (π.χ. παρακολούθηση σε τμήμα ένταξης), δ)στην υποστηρικτική τεχνολογία (Τζιβινίκου,2015), ε)στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, ζ)στη συνεχή αξιολόγηση του προγράμματος όσο και του μαθητή (Λεμονίδης, όπως αναφέρεται στο Πόρποδας, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν γνωστικές δυσκολίες που αφορούν την οπτική μνήμη εργασίας, την φωνολογική ενημερότητα, τον μαθηματικό συλλογισμό, την ελλειμματική προσοχή και την οπτικοχωρική αντίληψη (Γκούμας, 2018), η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής προσέγγισης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα περιβάλλον ενθάρρυνσης καθώς ανταποκρίνεται στα διαφορετικά προφίλ των μαθητών, ακολουθεί ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα, οργάνωση της τάξης περιέχει αξιολόγηση και καθοδήγηση της διδασκαλίας και των μαθητών (Φιλιπάππου & Καραγεώργου όπως αναφέρεται στο Καρατζιά, 2025).

Στη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός επιλέγει δραστηριότητες που οδηγούν τους μαθητές στην ανάκληση και ανταλλαγή προηγούμενων εμπειριών. Οι μαθητές στοχάζονται πάνω στις δικές τους εμπειρίες και στις εμπειρίες των άλλων και παράλληλα τις συνδέουν με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Η τεχνική του διαλόγου-συζήτηση είναι κατάλληλη για μαθητές με ΜΔ καθώς ενισχύει την συνεργατικότητα, την αυτοπεποίθηση, την συγκέντρωση, το λεξιλόγιο, την ανταλλαγή απόψεων και οικοδόμηση νέων, ενεργοποιώντας τις αισθήσεις και την κοινωνικότητά τους. Οι ερωταποκρίσεις αποτελούν σημαντικό σημείο ενός διαλόγου και η ποιότητά τους επηρεάζει την επιτυχία της συζήτησης. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να διακρίνονται: α)από σαφήνεια και φυσικότητα (χρήση λέξεων κατανοητών από μαθητές), β) συντομία και περιεκτικότητα, γ) σκοπιμότητα (να στοχεύει σε κάποιον στόχο), δ) συνέχεια (να υπάρχει λογική αλληλουχία στις ερωτήσεις) και σε ε)μέτριας δυσκολίας ερωτήσεις και πρόκλησης της σκέψης (ούτε εύκολες ούτε δύσκολες ερωτήσεις αλλά να προκαλούν τους μαθητές να σκεφτούν και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα) (Τριλιανός, όπως αναφέρεται στο Μπέλλου, 2011). Το παιχνίδι ρόλων συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας που συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις. Οι μαθητές εμπλέκονται νοητικά και φυσικά στη παιγνιώδη μάθηση μέσω της υπόδησης ρόλων που συνδέονται με την εξεταζόμενη κατάσταση με σκοπό να κατανοήσουν την κατάσταση, να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους, να οικοδομήσουν νέες γνώσεις σε δύσκολες και αφηρημένες έννοιες (Taylor, όπως αναφέρεται στο Μπέλλου,2011). Η επιτόπια επίσκεψη αναφέρεται στην εκτός κλασσικού μαθησιακού περιβάλλοντος διδασκαλία δημιουργώντας μια άμεση εμπειρία, τοποθετώντας τους μαθητές σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον εκτός τάξης.

Τα νομίσματα εμφανίζονται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ως εμπειρικό υλικό για την καλύτερη εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών και πράξεων. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τα μαθηματικά οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν αριθμούς και να εκτελούν πράξεις φυσικών/δεκαδικών αριθμών και μετρήσεις (πρόσθεσης, αφαίρεσης) του χρήματος. Το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα μαθηματικά υποστηρίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να διακρίνουν τα διάφορα νομίσματα σε επίπεδο ανάλογο των αριθμητικών γνώσεων τους και να διαπιστώνουν σχέσεις μεταξύ των νομισμάτων. Ο πραξιακός και εικονιστικός τρόπος (σχήματα- διαγράμματα) αναπαράστασης της πραγματικότητας είναι οι αποτελεσματικότεροι τρόποι

κατανόησης των μαθηματικών εννοιών (Αγαλιώτης, όπως αναφέρεται στο Πόρποδας, 2003, σ.48). Τα χειραπτικά υλικά (ξυλάκια, κυβάκια κ.α.) που θα χρησιμοποιήσουμε αποτελούν φυσικά αντικείμενα που χρησιμοποιούν οι μαθητές και τους βοηθούν στην απεικόνιση των μαθητικών εννοιών που είναι αφηρημένων. Τα χειραπτικά υλικά βοηθούν στην κατανόηση των δεκαδικών αριθμών (The Access Center, όπως αναφέρεται στο Γκούμας,2018), αποτελούν ισχυρά εργαλεία οικοδόμησης της εννοιολόγησης και αξιολογούν τα διάφορα επίπεδα επάρκειας των μαθητών (Grouws & Cebulla, όπως αναφέρεται στο Γκούμας, 2018). Στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, οι μαθητές θα πρέπει να ξεφεύγουν από την εσωτερική αναπαράσταση του προβλήματος – νοητικό μοντέλο και να ψάχνουν λέξεις κλειδιά (έδωσε-πήρε, πούλησε-αγόρασε), για να αποφεύγουν πιθανά λάθη (Γκούμας, 2018). Επίσης οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τα σύμβολα των πράξεων (+ -) και να έχουν κατακτήσει την μαθηματική γλώσσα ως προς την κατανόηση και έκφραση, να γνωρίζουν τις ονομασίες των πραξιακών συμβόλων, να τα συνδέουν με την σωστή πράξη και να τα συσχετίζουν σωστά με τα ρήματα που αναφέρονται στα προβλήματα (π.χ. αφαιρώ, βγάζω, παίρνω, δίνω) (Blen & Thorton, όπως αναφέρεται στο Πατσιοδήμου & Γεωργαλά, 2008).

Η χρήση της τεχνολογίας και η σύνδεση των μαθημάτων με καταστάσεις της καθημερινότητας μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες, να οπτικοποιήσουν τα μαθηματικά δεδομένα, να συγκρίνουν τα αποτελέσματα από διαφορετικά προβλήματα, να επαναπροσδιορίσουν τις διαδικασίες επίλυσης και να γενικεύσουν τις γνώσεις σε εφαρμογές πέρα από τα όρια της τάξης (Maccini, όπως αναφέρεται στο Πατσιοδήμου & Γεωργαλά, 2008). Επιπρόσθετα, μπορούμε να δώσουμε ασκήσεις εύρεσης της αξίας των χρημάτων που δίνονται σε εικόνες, καλλιεργώντας τον γρήγορο υπολογισμό με τη χρήση της προπαίδειας, έναντι του μηχανισμού της πρόσθεσης (Λεμονίδης, όπως αναφέρεται στο Πατσιοδήμου & Γεωργαλά, 2008, σ. 38).

Διδακτική Παρέμβαση

Βαθμίδα-Πλαίσιο-Τάξη: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικό

Τάξη: Ε΄

Θέμα διδακτικής παρέμβασης : Τα ευρώ

Διάρκεια: 2 εβδομάδες

Συνολικές διδακτικές ώρες : 4 ώρες

Σκοπός Διδακτικής Παρέμβασης- Διδακτικοί στόχοι :

Γενικοί στόχοι:

- Να εξοικειωθούν με τα κέρματα και χαρτονομίσματα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Χρήση δεκαδικών και φυσικών για την περιγραφή χρηματικών ποσών. Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι μαθητές θα έχουν εξοικειωθεί με εγχρήματες συναλλαγές (αγοράς και πώλησης)
- Να αναπτύξουν και να κατακτήσουν δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση κερμάτων και χαρτονομισμάτων του ευρώ και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων π.χ. να αγοράζουν προϊόντα από τον φούρνο, το μίνι μάρκετ ή κάποιο άλλο κατάστημα, έχοντας κατά νου, πόσο αυτά μπορεί να κοστίσουν αλλά και αν θα χρειαστεί να πάρουν ρέστα.

Ειδικοί Διδακτικοί Στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν αλλά και να μπορούν να συγκρίνουν τα κέρματα και χαρτονομίσματα με βάση την αξία τους
- Να μπορούν να αναπαριστούν αριθμητικά τα κέρματα και χαρτονομίσματα με μορφή δεκαδικών αριθμών
- Να μπορούν να υπολογίσουν πόσο θα κοστίσουν δύο ή περισσότερα προϊόντα που καλούνται να αγοράσουν με κέρματα και χαρτονομίσματα του ευρώ

Γνώση :

- Να γνωρίσουν τα νομίσματα και τις σχέσεις τους
- Να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις υποδιαιρέσεις του ευρώ και τα πολλαπλάσιά του
- Να εξοικειωθούν με καταστάσεις συναλλαγών
- Να επιλύουν προβλήματα προσθαφαίρεσης του ευρώ

Κατανόηση :

- Να κατανοήσουν την αξία θέσης ψηφίου με αναφορά στα νομίσματα
- Να συμμετέχουν σε εικονικές συνθήκες αγοραπωλησίας με βιωματικό παιχνίδι ρόλων

Δεξιότητα :

- Να διαχειρίζονται μικρά χρηματικά ποσά
- Να πραγματοποιούν τις απαραίτητες εγχρήματες συναλλαγές αγοραπωλησίας προϊόντων σε πραγματικές συνθήκες στη ζωή και την κοινωνία
- Να χρησιμοποιούν λέξεις - έννοιες σχετικές με εγχρήματες συναλλαγές
- Να εξοικειωθούν με διαδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, ψηφιακά εργαλεία και ψηφιακό υλικό

<u>Προϋπάρχουσες γνώσεις:</u>

- Να αναγνωρίζουν, να αναπαριστούν αλλά και να συγκρίνουν φυσικούς αριθμούς της πρώτης εκατοντάδας
- Να έχουν κατανοήσει την έννοια του δεκαδικού αριθμού
- Να αναγνωρίζουν, να αναπαριστούν αλλά και να συγκρίνουν δεκαδικούς αριθμούς με δύο δεκαδικά ψηφία
- Να μπορούν να επιλύσουν προσθέσεις μεταξύ δύο φυσικών ή δεκαδικών αριθμών

Λέξεις κλειδιά για τη διδασκαλία : ευρώ, δίνω, παίρνω, πουλώ, αγοράζω, ρέστα

Διδακτικές μέθοδοι: Διαφοροποιημένη-Εξατομικευμένη διδασκαλία, Βιωματική μέθοδος

Διδακτικές τεχνικές: Ερωταποκρίσεις, Διάλογος, Επιτόπια επίσκεψη, Δραματοποίηση-παιχνίδι ρόλων

Υλικά - Μέσα Διδασκαλίας: Βίντεο- οπτικοακουστικό υλικό, Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Εκπαιδευτικά λογισμικά, σύνδεση στο διαδίκτυο, Πραγματικά και ψεύτικα κέρματα του ευρώ και χαρτονομίσματα, ξυλάκια, κύβοι/ράβδοι δεκαδικής βάσης, σύμβολα μεγαλύτερο-μικρότερο, Φύλλα Εργασίας, Έντυπο αξιολόγησης

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας (Αρχική, Διαμορφωτική, Τελική). Οι δραστηριότητες με τα διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια προσομοίωσης προσφέρονται ως τρόποι επίδειξης της γνώσης (εγχρήματες συναλλαγές). Επιπλέον με τα φύλλα εργασίας ο εκπαιδευτικός στοχεύει να διερευνηθεί η κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Τέλος, με την τελική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός επιδιώκει αφενός να προσδιορίσει συνολικά το τι επιτεύχθηκε με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους και αφετέρου να υπάρξει ανατροφοδότηση.

Μεθοδολογία διδασκαλίας

1η Φάση: Εισαγωγή στη νέα έννοια (Διδακτικές ώρες: 1:50')

Δραστηριότητα 1η : Εισαγωγή στα κέρματα του ευρώ (Διάρκεια: 35΄)

Διδακτικοί στόχοι :

Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Να αναγνωρίζουν τα νομίσματα και τις σχέσεις τους
- Να επιλύουν προβλήματα προσθαφαίρεσης του ευρώ
- Προϋπάρχουσες γνώσεις :
- Να γνωρίζουν τα κέρματα και χαρτονομίσματα του ευρώ

Αφόρμηση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης θα αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό βίντεο που στόχο έχει να κινητοποιήσει και να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με τα χαρτονομίσματα του ευρώ: http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-educationalvideo-8522-1495. Στην συνέχεια, παρουσιάζουμε στους μαθητές πραγματικά κέρματα και χαρτονομίσματα και ζητάμε να τα αναγνωρίσουν ως προς την αξία τους.

Δραστηριότητα 2η : Διάταξη χαρτονομισμάτων (Διάρκεια: 45΄)

Διδακτικοί στόχοι :

Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Να διατάσσουν κέρματα και χαρτονομίσματα με βάση της θεσιακή αξία των αριθμών
- Να διατάσσουν κέρματα σε ανιούσα θέση (από το μικρότερο στο μεγαλύτερης αξίας νόμισμα) δέκα λεπτά- είκοσι λεπτά- πενήντα λεπτά - ένα ευρώ- δύο ευρώ (Εικόνα 1.)
- Να διατάσσουν κέρματα σε κατιούσα θέση (από το μεγαλύτερο στο μικρότερης αξίας νόμισμα) δύο ευρώ - ένα ευρώ- πενήντα λεπτά- είκοσι λεπτά- δέκα λεπτά (Εικόνα 2.)
- Να διατάσσουν χαρτονομίσματα σε ανιούσα θέση (από το μικρότερο στο μεγαλύτερης αξίας χαρτονόμισμα) πέντε ευρώ- δέκα ευρώ- είκοσι ευρώ- πενήντα ευρώ- εκατό ευρώ- διακόσια ευρώ- πεντακόσια ευρώ (Εικόνα 3.)

- Να διατάσσουν χαρτονομίσματα σε κατιούσα θέση (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο αξίας χαρτονόμισμα) πεντακόσια ευρώ-διακόσια ευρώ-εκατό ευρώ- πενήντα ευρώ- δέκα ευρώ - πέντε ευρώ (Εικόνα 4.)

Προϋπάρχουσες γνώσεις :

- Να αναγνωρίζουν τα κέρματα και χαρτονομίσματα με βάση την αξία τους
- Να αναπαριστούν και να συγκρίνουν φυσικούς αριθμούς της πρώτης εκατοντάδας

Εικόνα 3. Διάταξη από το μικρότερο στο μεγαλύτερης αξίας νόμισμα



Εικόνα 2. Διάταξη από το μεγαλύτερο στο μικρότερης αξίας νόμισμα



Εικόνα 3. Διάταξη από το μικρότερο στο μεγαλύτερης αξίας χαρτονόμισμα



Εικόνα 4. Διάταξη από το μεγαλύτερο στο μικρότερο αξίας χαρτονόμισμα



Δραστηριότητα 3η: Σύγκριση κερμάτων/ Σύγκριση χαρτονομισμάτων (Διάρκεια: 30΄)

Διδακτικοί στόχοι :

Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Να συγκρίνουν τα κέρματα βρίσκοντας το μικρότερης αξίας κέρμα (είκοσι λεπτά- πενήντα λεπτά) (Εικόνα 5.)
- Να συγκρίνουν τα κέρματα βρίσκοντας το μεγαλύτερης αξίας κέρμα (ένα ευρώ- δέκα λεπτά) (Εικόνα 6.)
- Να συγκρίνουν τα χαρτονομίσματα βρίσκοντας το μικρότερης αξίας κέρμα (πέντε ευρώ –πενήντα ευρώ) (Εικόνα 7.)
- Να συγκρίνουν τα κέρματα βρίσκοντας το μεγαλύτερης αξίας κέρμα (είκοσι ευρώ- δέκα ευρώ) (Εικόνα 8.)

Προϋπάρχουσες γνώσεις :

- Να διακρίνουν το ‘’δεξιά’’ με το ‘’αριστερά’’
- Να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις υποδιαιρέσεις του ευρώ και τα πολλαπλάσιά του
- Να συγκρίνουν φυσικούς αριθμούς της πρώτης εκατοντάδας

Εικόνα 5. Συγκρίνω τα κέρματα (το μικρότερο)



Εικόνα 6. Συγκρίνω τα κέρματα (το μεγαλύτερο)



Εικόνα 7. Συγκρίνω τα χαρτονομίσματα (το μικρότερο)



Εικόνα 8. Συγκρίνω τα χαρτονομίσματα (το μεγαλύτερο)



2η Φάση : Μαθαίνω τα κέρματα με την βοήθεια της τεχνολογίας (Διδακτικές ώρες: 1: 05΄)

Δραστηριότητα 4η : Παιχνίδια στην εφαρμογή: «Στρογγυλά με αξία» (Διάρκεια: 45΄)

Το παρόν εκπαιδευτικό λογισμικό δίνει την ευκαιρία για διδασκαλία των κερμάτων του ευρώ σε παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Οι δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν ομαδικά ή εξατομικευμένα. Η ανάλυση των στόχων σε μικρά βήματα και η μεταφορά από το πραγματικό στην εικόνα είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος: https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/gia-mathites-me-metria-kai-elafria-nohtikh-anaphria/strogila-me-aksia

Διδακτικοί στόχοι :

Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Με το παιχνίδι «Η Σκάλα» οι μαθητές θα μάθουν να διατάσσουν τα κέρματα από το μικρότερο στο μεγαλύτερο αξίας νόμισμα (Εικόνα 9.)
- Με το παιχνίδι «Ακούω και Διαλέγω» οι μαθητές ακούνε ποιο νόμισμα αναφέρεται και τσεκάρουν το σωστό νόμισμα (Εικόνα 10.)
- Με το παιχνίδι «Αντιστοίχιση κέρματος με τη μαθηματική του μορφή» οι μαθητές αντιστοιχίζουν τα κέρματα με την δεκαδική τους μορφή (Εικόνα 11.)
- Προϋπάρχουσες γνώσεις :
- Να έχουν εξοικειωθεί με διαδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, ψηφιακά εργαλεία και ψηφιακό υλικό
- Να έχουν κατανοήσει την έννοια του δεκαδικού αριθμού
- Να αναγνωρίζουν, να αναπαριστούν και να συγκρίνουν δεκαδικούς αριθμούς με δύο δεκαδικά ψηφία

Εικόνα 9. Η σκάλα



Εικόνα 10. Ακούω και διαλέγω



Εικόνα 11. Αντιστοίχιση με την μαθηματική του μορφή



3ηΦάση : Μαθαίνω παίζοντας (Διδακτικές ώρες: 1 ώρα)

Δραστηριότητα 6η : Παιχνίδι ρόλων – Δραματοποίηση (Διάρκεια: 20΄)

Οι μαθητές ανά δύο άτομα, κοιτώντας την λίστα, αναλαμβάνουν ρόλους πωλητή-αγοραστή σε βασικά είδη πρώτης ανάγκης *(Εικόνα 12.)* Το παιδί-αγοραστής φροντίζει να δώσει τόσα χρήματα όσα του ζητούνται και το παιδί-πωλητής φροντίζει να δώσει τόσα ρέστα όσα χρειάζεται.

Διδακτικοί στόχοι :

Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να κατανοήσουν με παιγνιώδη τρόπο την αξία του ευρώ.
- Να κάνουν συναλλαγές με κέρματα/χαρτονομίσματα του ευρώ
- Να διατυπώνουν λεκτικά προβλήματα από καθημερινές καταστάσεις αγοράς προϊόντων τους στο σχολείο
- Να χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά (έδωσα- πήρα, πούλησα-αγόρασα) για να αποφύγουν πιθανά λάθη.
- Προϋπάρχουσες γνώσεις:
- Να αναγνωρίζουν τα κέρματα και τα χαρτονομίσματα του ευρώ και τις υποδιαιρέσεις τους
- Να μπορούν να κάνουν προσθέσεις μεταξύ δύο φυσικών ή δεκαδικών αριθμών

Εικόνα 12. Λίστα



Δραστηριότητα 7η : Φύλλο εργασίας 1[7] (Διάρκεια: 20΄)

Διδακτικοί στόχοι :

Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Διαισθητική προσέγγιση της αξίας των πραγμάτων με προϊόντα που είναι οικεία στους μαθητές.
- Προϋπάρχουσες γνώσεις:
- Να γνωρίζουν τα ευρώ και την αξία τους.

Δραστηριότητα 8η : Δεκαδικοί αριθμοί (Διάρκεια: 20΄)

Διδακτικοί στόχοι :

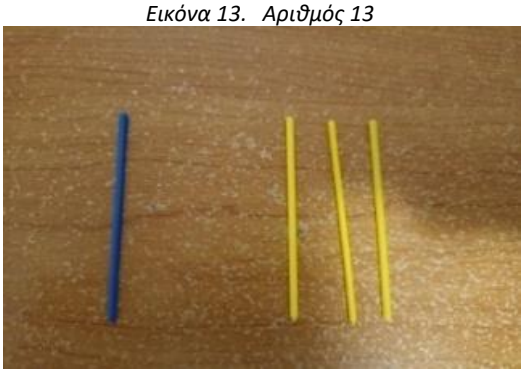
Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Με τα ξυλάκια να μπορούν να σχηματίζουν δεκάδες (μπλε) και μονάδες (κίτρινο)
- Να μπορούν να αναπαριστούν διάφορους αριθμούς (π.χ. τον αριθμό 13) (Εικόνα 13.)
- Με διάφορα χειραπτικά υλικά όπως κύβους/ράβδους δεκαδικής βάσης να μπορούν να αναπαριστούν αριθμούς (π.χ. τον αριθμό 22) (Εικόνα 14.)

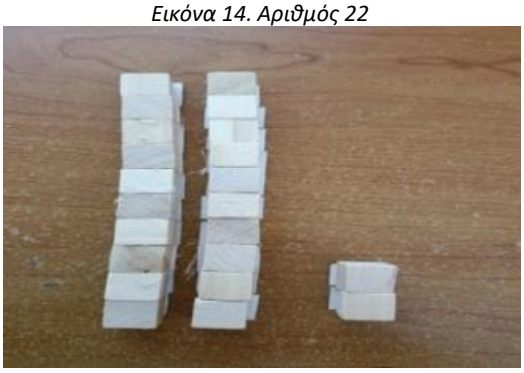
Προϋπάρχουσες γνώσεις:

- Να κατανοούν τους δεκαδικούς αριθμούς με την βοήθεια χειραπτικών υλικών

Εικόνα 13. Αριθμός 13



Εικόνα 14. Αριθμός 22



[7] Παράρτημα Φύλλο εργασίας 1

4η Φάση : Εφαρμογή της νέας γνώσης (Διδακτική ώρα : 20')

Δραστηριότητα 9η: Επιτόπια επίσκεψη

Επίσκεψη στο παντοπωλείο της γειτονιάς για την αγορά προϊόντων για την χριστουγεννιάτικη εορτή του σχολείου *(Εικόνα 15.)*

Διδακτικοί στόχοι :

Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Να μπορούν με ευκολία να κάνουν τις αγορές τους
- Να διαχειρίζονται κέρματα και χαρτονομίσματα του ευρώ για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων

Προϋπάρχουσες γνώσεις:

- Να επιλύουν προβλήματα προσθαφαίρεσης του ευρώ
- Να χρησιμοποιούν λέξεις - έννοιες σχετικές με εγχρήματες συναλλαγές

Εικόνα 15. Αγορά προϊόντων



5η Φάση : Αξιολόγηση της νέας γνώσης (Διδακτικές ώρες: 45')

Δραστηριότητα 11η: Φύλλο εργασίας 2[8] (Διαμορφωτική Αξιολόγηση)

Διδακτικοί στόχοι :

Στάσεις- Συμπεριφορές:

- Να μπορούν να αναπαριστούν αριθμητικά τα κέρματα με μορφή δεκαδικών αριθμών
- Να επιλύουν προβλήματα πρόσθεσης του ευρώ

Προϋπάρχουσες γνώσεις:

- Να έχουν εξοικειωθεί με τα κέρματα και τις μεταξύ τους σχέσεις
- Να χρησιμοποιούν δεκαδικούς και φυσικούς αριθμούς για την περιγραφή χρηματικών ποσών
- Να έχουν κατανοήσει την αξία θέσης ψηφίου με αναφορά στα νομίσματα

[8] Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 2

Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας θα υπάρξει συνδυασμός μεθόδων. Θα χρησιμοποιηθούν η διαφοροποιημένη- εξατομικευμένη διδασκαλία και η βιωματική μέθοδος. Οι διδακτικές τεχνικές που θα ακολουθηθούν είναι οι ερωταποκρίσεις, ο διάλογος, η επιτόπια επίσκεψη και η δραματοποίηση-παιχνίδι ρόλων. Τα πραγματικά και ψεύτικα κέρματα του ευρώ και χαρτονομίσματα, τα ξυλάκια, οι κύβοι/ράβδοι δεκαδικής βάσης, τα σύμβολα μεγαλύτερο-μικρότερο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η σύνδεση στο διαδίκτυο, τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα φύλλα εργασίας, το έντυπο αξιολόγησης θα αποτελέσουν τα υλικά - μέσα της διδασκαλίας. Σημαντική είναι η χρήση αντικειμένων και εικονικών αναπαραστάσεων για να συσχετίσει ο μαθητής τις ενέργειες του πάνω στη φυσική πραγματικότητα με τις αφηρημένες νοητικές αναπαραστάσεις των αριθμητικών πράξεων. Το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι απλουστευμένο, ώστε οι εντολές να είναι απλές και ξεκάθαρες για τους μαθητές. Η διδασκαλία αποτελείται από πέντε φάσεις και θα πραγματοποιηθεί τη μεγαλύτερη διάρκειά στο Τμήμα Ένταξης. Η διάρκεια της είναι συνολικά 4 ώρες οι οποίες θα πραγματοποιηθούν σε διάστημα δύο εβδομάδων, δεδομένου ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έρχονται στο τμήμα ένταξης για το μάθημα το μαθηματικών περίπου 2-3 φορές την εβδομάδα.

Στην πρώτη φάση έχουμε εισαγωγή στην νέα έννοια όπου θα παρουσιαστούν στους μαθητές τα κέρματα του ευρώ. Έτσι, θα έχουν τη δυνατότητα να τα ψηλαφίσουν, να τα παρατηρήσουν και παράλληλα θα συζητηθεί η αξία τους. Στην δεύτερη φάση οι μαθητές θα μάθουν τα νομίσματα με την βοήθεια εκπαιδευτικών λογισμικών. Θα παιχτούν τρία παιχνίδια από την εφαρμογή «Στρογγυλά με αξία». Στο πρώτο παιχνίδι με το όνομα: «Η Σκάλα», η μαθητές θα κληθούν να συγκρίνουν και να βάλουν σε σειρά τα κέρματα του ευρώ από το μικρότερο σε αξία ως το μεγαλύτερο. Στο δεύτερο παιχνίδι που ονομάζεται: «Ακούω και Διαλέγω», οι μαθητές θα ακούνε την ονομασία ενός κέρματος και θα επιλέγουν. Στο τρίτο παιχνίδι: «Αντιστοίχιση κέρματος με τη μαθηματική του μορφή», οι μαθητές θα πρέπει να αντιστοιχίσουν τον δεκαδικό αριθμό που βλέπουν με το σωστό κέρμα. Στην τρίτη φάση τα παιδιά θα εξασκηθούν στους δεκαδικούς αριθμούς μέσω της δραματοποίησης, αντιστοίχισης (Φύλλο εργασίας 1) και του χειραπτικού υλικού. Στην τέταρτη φάση έχουμε εφαρμογή της νέας γνώσης μέσα από την επιτόπια επίσκεψη στο παντοπωλείο της γειτονιάς.

Στο τέλος έχουμε αξιολόγηση της νέας γνώσης (Φύλλο εργασίας 2) που θα δοθεί στους μαθητές, ώστε να αξιολογηθούν. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση όπου ο εκπαιδευτικός εξετάζει τους στόχους, τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών/-τριών. Συγκεκριμένα, στην διαμορφωτική αξιολόγηση δεν προέκυψε κάποια τροποποίηση. Όλοι οι μαθητές με ΜΔ προσπάθησαν να επιλύσουν τις ίδιες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν. Στην πρώτη δραστηριότητα έπρεπε να αντιστοιχήσουν την εικόνα του κέρματος με τον δεκαδικό αριθμό. Στην δεύτερη δραστηριότητα έπρεπε να υπολογίσουν το άθροισμα των κερμάτων που έχουν μπροστά τους, συμπληρώνοντας τα ευρώ και τα λεπτά. Καθ' όλη την διάρκεια των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός προσφέρει ανατροφοδότηση σε όσους μαθητές χρειάζονται, ενθαρρύνοντάς τους να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες με επιτυχία.

Όσον αφορά την τελική αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης ακολουθεί το έντυπο της τελικής αξιολόγησης[9] του μαθητή, με τους μαθησιακούς στόχους, αν επιτεύχθηκαν ή όχι ή αν η δεξιότητα έμεινε αναδυόμενη. Με βάση τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης παρατηρήσαμε ότι οι περισσότεροι μαθητές επίλυσαν τις δραστηριότητες με επιτυχία καθώς ήταν προσαρμοσμένες σε όσα είχαν διδαχτεί. Οι μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν καθώς οι μαθητές με Μ.Δ έμαθαν να αναγνωρίζουν τα κέρματα και την αξία τους. Έμαθαν να διατάσσουν τα κέρματα από μικρότερο στο μεγαλύτερο και το αντίστροφο.

[9] Παράρτημα Έντυπο Τελικής Αξιολόγησης

Επίσης, εξοικειώθηκαν σε εγχρήματες συναλλαγές, αναγνωρίζοντας την αξία βασικών προϊόντων της καθημερινότητάς τους και δίνοντας τόσα χρήματα όσα τους ζητούνται. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από την αγορά προϊόντων για την χριστουγεννιάτικη εορτή του σχολείου τους, υπολογίζοντας τα χρήματα που πρόκειται να δώσουν και τα ρέστα που πρόκειται να λάβουν.

Συμπεράσματα

Η διαφοροποιημένη- εξατομικευμένη διδασκαλία και η βιωματική μέθοδος αποτελούν αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης . Οι ερωταποκρίσεις, ο διάλογος, η επιτόπια επίσκεψη και η δραματοποίηση αποτελούν πετυχημένες διδακτικές τεχνικές, που ενισχύουν την κατανόηση και την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Η χρήση αντικειμένων (τα πραγματικά και ψεύτικα κέρματα του ευρώ και χαρτονομίσματα, τα ξυλάκια, οι κύβοι/ράβδοι δεκαδικής βάσης), οι εικονικές αναπαραστάσεις (σύμβολα μεγαλύτερο-μικρότερο) καθώς και η χρήση της τεχνολογίας (εκπαιδευτικά λογισμικά) αποτελούν αποτελεσματικά μέσα-υλικά για να βοηθήσουν τους μαθητές με ΜΔ, να κατανοήσουν τις αφηρημένες νοητικές αναπαραστάσεις των αριθμητικών πράξεων.

Η διδασκαλία έχει διάρκεια 4 ώρες, η οποία θα πραγματοποιηθεί σε διάστημα περίπου δύο εβδομάδων στο τμήμα ένταξης. Η διδασκαλία αποτελείται από πέντε φάσεις. Αρχικά έχουμε εισαγωγή στην νέα έννοια, με αναγνώριση των χαρτονομισμάτων του ευρώ. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά επέτρεψαν στους μαθητές να κατανοήσουν τα πολλαπλάσια και υποδιαιρέσεις του ευρώ καθώς και την δεκαδική τους μορφή. Τα φύλλα εργασίας, το παιχνίδι ρόλων και το χειραπτικό υλικό ενισχύουν την απόκτηση της νέας γνώσης. Τέλος, η αγορά προϊόντων βοήθησε στην εφαρμογή της νέας γνώσης σε πραγματικές συνθήκες αγοροπωλησίας. Η αξιολόγηση (Αρχική-Διαμορφωτική-Τελική) στόχο έχει να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, ώστε ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει και προσαρμόσει τις δραστηριότητες στο μαθησιακό τους προφίλ. Με την Διαμορφωτική αξιολόγηση ελέγξαμε τους στόχους, τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών. Προσφέραμε ανατροφοδότηση στους μαθητές όταν την χρειάστηκαν. Η συνεχής ενθάρρυνση και επιβράβευση των μαθητών ενίσχυσε την συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους.

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί απ’ όλους τις/τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα νομίσματα του ευρώ μέσα από την Παγκόσμια ημέρα Αποταμίευσης που συνηθίζεται να υπενθυμίζεται στα νηπιαγωγεία, είτε μέσα από την γωνιά ‘’ Το μαγαζάκι’’, όπου τα παιδιά εξοικειώνονται με την έννοια της αγοροπωλησίας και των νομισμάτων του ευρώ. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας τα εκπαιδευτικά βίντεο απευθύνονται σε όλους τους μαθητές ηλικίας 7-10 ετών τυπικής ανάπτυξης. Μάλιστα η εκπαιδευτική εφαρμογή ‘’Στρογγυλά με αξία’’ έχει διάρκεια έως 23 ώρες προσφέροντας αρκετή εξάσκηση στην διδασκαλία των νομισμάτων του ευρώ σε μαθητές με σοβαρές δυσκολίες μάθησης και σε παιδιά που παρουσιάζουν προ-αναγνωστικές, προ-γραφικές και προ-μαθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής, προφορικού λόγου και λεπτής κινητικότητας. Όσον αφορά το Δημοτικό σχολείο ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού εμφανίζονται τα ευρώ και οι μεταξύ τους σχέσεις. Προχωρώντας προς την Δ’ δημοτικού έρχονται σε επαφή με την έννοια του δεκαδικού αριθμού. Οι δεκαδικοί αριθμοί συνεχίζονται να διδάσκονται έως της Στ’ τάξη του δημοτικού. Σαφώς ενδείκνυται η χρήση χειραπτικών υλικών, εικονικών αναπαραστάσεων και εκπαιδευτικών λογισμικών να υιοθετείται και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης.

Βιβλιογραφία

Γκούμας, Ευ. (2018). Διδασκαλία Βασικών Μαθηματικών εννοιών σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, Μια Διαφοροποιημένη Προσέγγιση, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καρατζιά, Β. (2025). «Τα παιδιά του κόσμου»: Ο ‘’κύβος’’ και η ‘’τρίλιζα’’ στην προσφυγική εκπαίδευση, Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Τόμος Γ’, 881-892, Λάρισα: ΕΕΠΑΙΚ.

Μπέλλου, Ι. (Επιμ.). (2011). Διδακτικές Τεχνικές, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από: https://users.sch.gr/ibellou/articles/TeachingStrategies.pdf

Τζιβινίκου, Σ. (2015). Προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές παρεμβάσεις, (σ. 108-113), Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/tzivinikou.pdf

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.). (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες, Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα. Ανακτήθηκε από: https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_A.pdf

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά, (σ. 54-58), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα. Ανακτήθηκε από: https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_A.pdf

Πατσιοδήμου, Α. & Γεωργαλά, Γ. (2008), Ενίσχυση των μαθηματικών δεξιοτήτων και σκέψης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου, (Επιμ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες, (σ. 57-69), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα. Ανακτήθηκε από: https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_C.pdf

Πόρποδας, Κ. Δ. (Επιμ.). (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, (σ. 48),Πάτρα: Έκδοση: ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006. Ανακτήθηκε από: https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf

Διαδικτυακές πηγές

Φωτόδεντρο, Μαθαίνουμε στο σπίτι. Μαθηματικά –κέρματα του ευρώ – Υπολογίζω τα ρέστα, (2020, Μάρτιος, 30). Ανακτήθηκε από : http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-educationalvideo-8522-1495 (τελευταία πρόσβαση 19/3/2026).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πολυμεσική Εφαρμογή ‘’Στρογγυλά με αξία’’, (2024) Ανακτήθηκε από: https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/gia-mathites-me-metria-kai-elafria-nohtikh-anaphria/strogila-me-aksia (τελευταία πρόσβαση 19/3/2026).

Παράρτημα Φύλλο εργασίας 1

Πόσα χρήματα θα μου χρειαστούν περίπου για να αγοράσω τα παρακάτω προϊόντα;

































Φύλλο εργασίας 2 (Διαμορφωτική Αξιολόγηση)

1. *Να αντιστοιχήσεις κάθε κέρμα με τον κατάλληλο αριθμό!*



0,50€



0,01€



0,05€



0,20€



2€



0,10 €



1 €

2. Υπολόγισε τα κέρματα και γράψε τον αριθμό!



____€_____λεπτά



____€_____λεπτά



____€_____λεπτά



____€_____λεπτά

<u>Έντυπο Αξιολόγησης του μαθητή</u>
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ
ΤΑΞΗ
ΔΙΑΓΝΩΣΗ
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στόχοι	*Αρχική αξιολόγηση*	*Διαμορφωτική αξιολόγηση*	*Τελική αξιολόγηση*

	ΝΑΙ	*ΟΧΙ*	*ΑΝΑ*[10]	*ΝΑΙ*	*ΟΧΙ*	*ΑΝΑ*	*ΝΑΙ*	*ΟΧΙ*	*ΑΝΑ*
Αναγνωρίζει την αξία των κερμάτων									
Ονομάζει τα κέρματα									
Τοποθετεί τα κέρματα από το μικρότερο στο μεγαλύτερο									
Τοποθετεί τα κέρματα από το μεγαλύτερο στο μικρότερο									
Κατανοεί ότι πρέπει να δώσει χρήματα για να αγοράσει προϊόντα									
Αναγνωρίζει πόσο κοστίζουν βασικά προϊόντα της καθημερινότητάς του									
Δίνει τόσα χρήματα όσα ζητούνται									
Υπολογίζει τα ρέστα									

[10] Η δεξιότητα είναι αναδυόμενη

Καλλιέργεια Κοινωνικών & Κινητικών Δεξιοτήτων Γ΄ Δημοτικού. «Κράτα με να σε κρατώ, να ανεβούμε το βουνό».

Απόστολος Ποντίκας
Σ. Ε. ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής ΔΔΕ Κυκλάδων
apontikas@sch.gr

Περίληψη

Η κατανόηση βασικών κοινωνικών εννοιών, όπως επικοινωνία, συνεργασία, σεβασμός, ενσυναίσθηση και συμπερίληψη, είναι απαραίτητη τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη σχολική ζωή. Η εμφάνιση συμπεριφορών, όπως η άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας, η επιθετικότητα και η μη τήρηση κανόνων δημιουργούν προβληματισμούς για την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, μέσω της βιωματικής και πρακτικής του φύσης, προσφέρει θετικές εμπειρίες, ενισχύει την αυτοέκφραση, την κοινωνικότητα και την ομαδοποίηση, μειώνοντας παράλληλα τις διαφορές μεταξύ των μαθητών. Μέσα από κινητικές δραστηριότητες οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και συμπερίληψης, ενώ ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ερεθίσματα για κριτική επεξεργασία και αυτονομία. Η υπευθυνότητα ενισχύεται, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και συλλογικά, προάγοντας την κοινωνικοποίησή τους σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Λέξεις Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, Ευ αγωνίζεσθαι, Συνεργασία, Ενσυναίσθηση, Συμπερίληψη.

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Κράτα με να σε κρατώ, να ανεβούμε το βουνό». Βαθμίδα – Τάξη: Δημοτικό – Γ΄ τάξη

Γνωστικό αντικείμενο: Φυσική Αγωγή

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με το ΠΣ: Νέες Τεχνολογίες

1ο Θεματικό πεδίο: Ηθικό – Συναισθηματικό – Κοινωνικό

Θεματική ενότητα: Κοινωνικές δεξιότητες και εφαρμογή αξιών

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (σύμφωνα με το ΠΣ):

- ΓΣτ6: Οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν κοινωνική υπευθυνότητα και αλληλεπίδραση, εντός και εκτός σχολείου.
- ΕΣτ5: Οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν ατομική υπευθυνότητα, εντός και εκτός σχολείου.

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και γνωστικά αντικείμενα:

2ο Θεματικό πεδίο: Γνωστικό

Θεματική ενότητα: Κοινωνικές έννοιες

Θεματική ενότητα: Κινητικές έννοιες, έννοιες επιδεξιότητας και δραστηριοτήτων.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ΓΣτ14: Γνωρίζουν τρόπους και συμπεριφορές επίδειξης ατομικής υπευθυνότητας.
- ΕΣτ3: Γνωρίζουν κανόνες και στρατηγικές κίνησης σε διάφορα περιβάλλοντα
- (έδαφος, αέρας, νερό ή χιόνι).
- ΕΣτ1: Γνωρίζουν πώς μπορεί να κινείται το σώμα.
- 3ο Θεματικό πεδίο: Κινητικό
- Θεματική ενότητα: Κινητικές δεξιότητες
- ΓΣτ5: Εκτελούν δραστηριότητες εφαρμόζοντας έννοιες δραστηριοτήτων.
- ΕΣτ1: Εκτελούν δραστηριότητες εφαρμόζοντας κινητικές έννοιες.

Χρονική διάρκεια: Τρεις (3) διδακτικές ώρες

Σκεπτικό Σεναρίου Επιστημονικό/ Γνωστικό Περιεχόμενο

Η κατανόηση εννοιών, όπως επικοινωνία, συνεργασία, σεβασμός, ευγενής άμιλλα, συναίσθηση, ενσυναίσθηση και συμπερίληψη αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση τόσο για την αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία όσο και για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή γενικότερα, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα από συστηματική αλληλεπίδραση, βιωματικές εμπειρίες και επαφή με πραγματικές καταστάσεις (Γκότοβος, 2002). Η άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας, η δυσκολία αποδοχής της ήττας, η μη συμμόρφωση με τους κανόνες, η επιθετικότητα και η έλλειψη σεβασμού που εκδηλώνονται από ορισμένους μαθητές/τριες αποτελούν σημαντικές προκλήσεις και απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς και την προαγωγή θετικών στάσεων. Η βιωματική φύση της Φυσικής Αγωγής παρέχει ένα μοναδικό πλαίσιο για την ανάπτυξη τόσο των κοινωνικών όσο και των προσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, καθώς προάγει την αυτοέκφραση, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την ομαδοποίηση (Κιουλάφας, 2016; Hellison, 2011). Μέσα από κινητικές, σωματικές και παιχνιδιακές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά, να εξασκηθούν στη λήψη αποφάσεων, να καλλιεργήσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική τους υπευθυνότητα (Bailey, 2006; Dyson & Casey, 2016). Η διδασκαλία στη Φυσική Αγωγή οργανώνεται με τρόπο που δίνει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να επιλέγουν ρόλους και να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες, ενισχύοντας την αυτονομία τους, την υπευθυνότητα και την αίσθηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (ΙΕΠ, 2021). Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η ανάπτυξη υπευθυνότητας, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργασία ενισχύονται ιδιαίτερα μέσα από ομαδοσυνεργατικά σχήματα και συλλογικά παιχνίδια, όπου οι μαθητές/τριες όχι μόνο συμμετέχουν ενεργά, αλλά συνειδητοποιούν και τη σημασία της συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, η κοινωνικοποίηση καθίσταται κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας στη Φυσική Αγωγή, ενισχύοντας τη συναισθηματική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζει τους μαθητές/τριες να εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή δεξιότητες συνεργασίας, υπευθυνότητας, σεβασμού και αλληλεγγύης, που αποτελούν θεμελιώδεις αξίες για την ομαλή ένταξη και συμμετοχή τους σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο.

Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Επιθυμητές Δεξιότητες

Οι μαθητές της Γ' Δημοτικού επιδεικνύουν σε υψηλό βαθμό ικανότητες και ευχέρεια στην εκτέλεση βασικών κινητικών και αθλητικών δεξιοτήτων. Γνωρίζουν, επίσης, τους βασικούς τρόπους εκτέλεσης δεξιοτήτων όπως ισορροπία, μετακίνηση και χειρισμός αντικειμένων, ενώ διαθέτουν καλή κατανόηση

της λειτουργίας του σώματος και μπορούν να ακολουθούν κανόνες που διασφαλίζουν την ασφαλή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Παράλληλα, δεξιότητες που έχουν ήδη καλλιεργήσει, όπως αποδοχή της διαφορετικότητας, αρμονική συνύπαρξη, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και τίμιο παιχνίδι, θα αξιοποιηθούν και θα ενισχυθούν περαιτέρω μέσα από τη σχεδιασμένη διδακτική παρέμβαση και τη στοχευμένη διδασκαλία.

Σκοπός Σεναρίου – Ειδικά Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα/ Ειδικοί Στόχοι

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε για την 25η ενότητα και τα μαθήματα 71ο έως 73ο του ενδεικτικού προγραμματισμού της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στόχος του είναι οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά σε μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται θετικές δεξιότητες επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και συναίσθησης του «ανήκειν», συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός υγιούς και λειτουργικού ομαδικού πνεύματος (Hellison, 2011; Dyson & Casey, 2016). Μέσω των δραστηριοτήτων του σεναρίου, οι μαθητές/τριες καλούνται να κατανοήσουν τη σημασία και τη διαχρονικότητα των αξιών του «ευ αγωνίζεσθαι», να τις συνδέσουν με τη Φυσική Αγωγή και τις ποικίλες κινητικές δραστηριότητες και να εξοικειωθούν με βασικές επιθετικές και αμυντικές στρατηγικές, καθώς και με τις αρχές κίνησης που εφαρμόζονται στο παιχνίδι (Siedentop, 1994; Bailey, 2006). Σε κινητικό επίπεδο, οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν βασικές τακτικές και κινητικές δεξιότητες, αξιοποιώντας προηγούμενες εμπειρίες και δεξιότητες, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται θεμελιώδεις αξίες και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, όπως σεβασμός, αλληλεγγύη, δικαιοσύνη, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα και ενσυναίσθηση (Κιουλάφας, 2016). Μέσα από αυτή τη βιωματική και συμμετοχική διαδικασία, ενισχύεται η θετική συμπεριφορά των μαθητών/τριών όχι μόνο στη Φυσική Αγωγή αλλά και στη γενικότερη σχολική τους ζωή, δημιουργώντας παράλληλα προϋποθέσεις για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτονομίας, υπευθυνότητας, κριτικής σκέψης και συναισθηματικής νοημοσύνης (Γκότοβος, 2002; Παπαμίχου & Δέρρη, 2017). Η ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση του σεναρίου παρέχει ευκαιρίες μάθησης μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, την πρακτική εφαρμογή, την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, καθιστώντας τη μάθηση αυθεντική, ουσιαστική και βιωματική (Hellison, 2011; Dyson & Casey, 2016). Επιπλέον, η δυνατότητα επιλογής ρόλων ενισχύει την αίσθηση υπευθυνότητας και συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και στην ένταξη όλων των μαθητών/τριών σε συλλογικές δραστηριότητες (ΙΕΠ, 2021). Συνολικά, το σενάριο προάγει την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, συνδυάζοντας τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης, ενισχύοντας παράλληλα τις βασικές αξίες του σχολικού αθλητισμού και της ζωής γενικότερα. Μέσα από τη συνεργασία, την επικοινωνία, την υπευθυνότητα και την εφαρμογή κανόνων, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να εκφράζουν δημιουργικά τις ιδέες και τα συναισθήματά τους και να λειτουργούν ως ενεργά μέλη μιας ομάδας.

Οργάνωση της Διδασκαλίας και Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Η οργάνωση της τάξης περιλαμβάνει: α) τον χωρισμό των μαθητών σε μικρές ομάδες (δυάδες), β) τη χρήση φύλλων εργασίας και γ) την αξιοποίηση καρτών ελέγχου. Το εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται

για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου περιλαμβάνει κώνους, πιατάκια οριοθέτησης, στεφάνια, ελαστικό σκοινί, πλαστικά χαμηλά εμπόδια, ατομικά στρώματα γυμναστικής, τούνελ, καθώς και μία μπάλα καλαθοσφαίρισης ανά δυάδα μαθητών. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται μάσκες του σκι, γυαλιά κολύμβησης/κατάδυσης, μαντίλια ή οποιοδήποτε άλλο υλικό μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες μη οράσεως ή περιορισμένης όρασης, καθώς και σκοινί περίπου 20 μέτρων που θα κοπεί σε τουλάχιστον 10 ίσα μέρη, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/τριων του τμήματος και, τέλος, χαρτοταινία για τις ανάγκες των δραστηριοτήτων. Για την αξιοποίηση εποπτικών μέσων, λογισμικών και λοιπών ΤΠΕ απαιτείται: α) έλεγχος για την απρόσκοπτη λειτουργία του ασύρματου δικτύου (Wi-Fi) του σχολείου, β) διαδραστικός πίνακας με εγκατεστημένο λογισμικό διαχείρισης και πρόσβαση στο διαδίκτυο - εναλλακτικά, ένας απλός πίνακας- και γ) υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, ώστε να υποστηρίζεται η προβολή υλικού και η οργάνωση των δραστηριοτήτων.

Διδακτική Προσέγγιση

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο στηρίζεται κυρίως στις κοινωνικές θεωρίες μάθησης (Κολιάδης, 2007), σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση και την παρατήρηση των συμμαθητών τους, αναδεικνύουν κοινωνικές έννοιες και κοινούς στόχους, όπως η συνεργασία και η επικοινωνία. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις διδακτικές φάσεις, εξασκούμενοι τόσο ατομικά όσο και σε ζευγάρια, γεγονός που ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και την ενεργητική εμπλοκή τους. Η διδακτική προσέγγιση βασίζεται κυρίως στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές/τριες, οργανωμένοι σε μικρές ομάδες, θέτουν κοινούς ομαδικούς αλλά και επιμέρους ατομικούς στόχους μέσα από δραστηριότητες συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας. Οι μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης διαθέτουν ήδη ικανοποιητικό επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και σχετικών γνώσεων, γεγονός που τους επιτρέπει να συμμετέχουν αποτελεσματικά στις διαδικασίες μάθησης. Παράλληλα, χρησιμοποιείται επιλεκτικά και η βιωματική διδακτική προσέγγιση, καθώς οι μαθητές έχουν αποκτήσει από προηγούμενες εμπειρίες βασικές κινητικές δεξιότητες και κοινωνικές έννοιες. Έτσι, είναι σε θέση να προβληματιστούν, να αναλύσουν, να επιλέξουν και να δοκιμάσουν στο πεδίο διάφορες κινητικές έννοιες και δραστηριότητες, ενισχύοντας τη μάθηση μέσα από την πράξη. Για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, το σενάριο αξιοποιεί τα παραγωγικά στυλ διδασκαλίας και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση. Ως πιο κατάλληλο στυλ επιλέγεται το «Στυλ του μη αποκλεισμού», το οποίο επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αποφασίζουν για τον ρόλο τους και το επίπεδο δυσκολίας με το οποίο θα εμπλακούν, ενισχύοντας την αυτονομία και την εσωτερική τους παρακίνηση (Deci & Ryan, 2000). Ο/Η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής λειτουργεί ως συντονιστής/τρια της μαθησιακής διαδικασίας, εμψυχώνει και παρακινεί τους μαθητές, παρέχοντας τη βοήθεια που απαιτείται όπου και όταν χρειάζεται. Παράλληλα, δίνει έμφαση τόσο στη συλλογική όσο και στην ατομική προσπάθεια και βελτίωση, μέσω κατάλληλης και στοχευμένης ανατροφοδότησης, ενώ φροντίζει για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Προστιθέμενη Αξία Νέων Τεχνολογιών

Στο διδακτικό σενάριο «Κράτα με να σε κρατώ, να ανεβούμε το βουνό», η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προσφέρει σημαντική προστιθέμενη αξία, ενισχύοντας τη βιωματική, συνεργατική και αναστοχαστική μάθηση των μαθητών/τριών. Μέσα από τη χρήση διαδραστικού πίνακα ή βίντεο, οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σε θέση να παρακολουθήσουν χαρακτηριστικά παραδείγματα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεγγύης, κατανοώντας καλύτερα τις κοινωνικές δεξιότητες και τις αξίες που επιδιώκει να καλλιεργήσει το σενάριο, όπως η υπευθυνότητα και το «ευ αγωνίζεσθαι». Παράλληλα, τα ψηφιακά εργαλεία, όπως πλατφόρμες συνεργασίας (Padlet, Google Jamboard) ή εφαρμογές καταγραφής ανατροφοδότησης, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να

εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς σχετικά με τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία τους μέσα στην ομάδα, προσφέροντας άμεση βιωματική ανατροφοδότηση και ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης. Επιπλέον, οι ΤΠΕ επιτρέπουν διαφοροποιημένη μάθηση, καθώς οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν σε κανόνες παιχνιδιών, κινητικές στρατηγικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από ψηφιακά κουίζ ή εκπαιδευτικά παιχνίδια, σε διαφορετικούς ρυθμούς και επίπεδα δεξιοτήτων, χωρίς πίεση (Ματσαγγούρας, 2011). Η χρήση ΤΠΕ καθιστά τη μάθηση πιο ελκυστική και διαδραστική, αυξάνοντας το κίνητρο των μαθητών/τριών και ενισχύοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Επιπλέον, μέσα από την τεκμηρίωση της μαθησιακής διαδικασίας με φωτογραφίες, βίντεο ή ψηφιακές εφαρμογές, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τη δική τους συμμετοχή και αυτή των συμμαθητών τους, ενώ ο/η δάσκαλος/α μπορεί να παρακολουθεί και να υποστηρίζει πιο αποτελεσματικά την ανάπτυξη των κινητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Συνολικά, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σενάριο δεν περιορίζεται απλώς στην παρουσίαση ή την τεχνολογική υποστήριξη της μάθησης, αλλά δημιουργεί ένα διαδραστικό, βιωματικό και ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ενεργά μέσα από την πρακτική εφαρμογή, την αλληλεπίδραση, την ανατροφοδότηση και την προσωπική έκφραση, καθιστώντας τη μαθησιακή εμπειρία ουσιαστική, αυθεντική και βιωματική.

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

1η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα (5΄-7΄)

Ο/Η διδάσκων/ουσα ξεκινά τη διδασκαλία στην τάξη με την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Σε αυτή την Α φάση, καταγράφει τις απαντήσεις των μαθητών στον διαδραστικό πίνακα, χρησιμοποιώντας το εικονικό πληκτρολόγιο, ή εναλλακτικά σε απλό πίνακα με διαφορετικά χρώματα μαρκαδόρων, δίνοντας έμφαση στη συμμετοχή όλων και στην αναγνώριση χωρίς αποκλεισμό καμιάς ιδέας. Στη συνέχεια, ζητεί από τους μαθητές να γράψουν σε ένα λευκό χαρτί την πρώτη λέξη που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τις λέξεις «συνεργασία», «επικοινωνία» και «ευ αγωνίζεσθαι». Με βάση τις απαντήσεις τους, ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί τρεις εννοιολογικούς χάρτες, οι οποίοι αποθηκεύονται για μελλοντική χρήση και αξιοποίηση κατά τη διάρκεια της τρίτης διδακτικής ώρας. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη ζωντάνια του μαθήματος, προάγει τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών.

2η Δραστηριότητα (5΄-7΄)

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες καλούνται να αποτυπώσουν δημιουργικά τις έννοιες

«συνεργασία», «επικοινωνία» και «ευ αγωνίζεσθαι» σε φύλλα χαρτιού, χρησιμοποιώντας χρώματα και σχέδια της επιλογής τους. Οι ζωγραφιές αυτές συλλέγονται και αποθηκεύονται από τον/την διδάσκοντα/ουσα για μελλοντική αξιοποίηση, αποτελώντας υλικό για αναστοχασμό και σύγκριση με τις αρχικές ιδέες τους, ενισχύοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και την οπτική έκφραση των μαθητών/τριών.

3η Δραστηριότητα (5΄-7΄)

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες μεταφέρονται στον χώρο άθλησης και σχηματίζουν δυάδες. Καθισμένοι κατά μήκος της τελικής γραμμής του γηπέδου καλαθοσφαίρισης, οι μαθητές κάθε δυάδας δένουν ένα από τα δύο πόδια (π.χ., μαθητής Α αριστερό πόδι – μαθητής Β δεξί πόδι). Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να κινηθούν μέχρι την απέναντι γραμμή, επιδεικνύοντας ατομική

υπευθυνότητα, συνεργασία, επικοινωνία και συντονισμό, ώστε να λειτουργήσουν αρμονικά ως ένα σώμα δύο ατόμων. Μια παραλλαγή της δραστηριότητας θα ήταν π.χ., δέσιμο των δύο αριστερών ή δεξιών ποδιών, διαφορετικές κατευθύνσεις σώματος ή αλλαγή έντασης (περπάτημα, χαλαρό τρέξιμο, γρήγορο τρέξιμο), ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την προσαρμοστικότητα των μαθητών/τριών.

4η Δραστηριότητα (5΄-7΄)

Στην τέταρτη δραστηριότητα, μετά από σύντομη ανάπαυλα και ενυδάτωση, οι μαθητές/τριες παραμένουν δεμένοι/ες και παίρνουν μία μπάλα καλαθοσφαίρισης ανά ζευγάρι (μπορεί να χρησιμοποιηθεί ελαφρύτερη μπάλα, π.χ., μπάλα βόλεϊ για μεγαλύτερη ευκολία). Χρησιμοποιώντας το ένα χέρι ο καθένας, προσπαθούν να φτάσουν στη γραμμή των ελεύθερων βολών (περίπου 3 μέτρα από το καλάθι) και να πετύχουν καλάθι με όποιο τρόπο επιλέξουν (βολή από κάτω, από το ύψος του στήθους ή με τα χέρια πάνω από το κεφάλι). Κάθε φορά που η μπάλα πέφτει από τα χέρια τους, η ομάδα ξεκινά εκ νέου από την τελική γραμμή, ενισχύοντας την υπομονή, τη συντονισμένη δράση, την ανθεκτικότητα και την υπευθυνότητα. Η δραστηριότητα προάγει ταυτόχρονα τη συνεργασία, την επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο, δημιουργώντας ένα ασφαλές και διασκεδαστικό περιβάλλον μάθησης. Συνολικά, οι δραστηριότητες του σεναρίου συνδυάζουν τη βιωματική μάθηση με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, δίνοντας στους μαθητές/τριες ευκαιρίες να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να αναστοχαστούν και να βιώσουν πρακτικά τις έννοιες της συνεργασίας, της επικοινωνίας και του «ευ αγωνίζεσθαι».

2η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα (10΄).

Για την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής ώρας, ο/η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) φροντίζει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος να διαμορφώσει τον χώρο άθλησης για τις ανάγκες του παιχνιδιού «Λαβύρινθος». Στην αρχή της διδακτικής ώρας, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές/τριες για τις βασικές αρχές του σχολικού αθλητισμού, όπως ~~ο~~ μη ανταγωνιστικός χαρακτήρας, ~~η~~ απουσία πρωταθλητή, ~~η~~ ισότιμη συμμετοχή και ~~η~~ αποκόμιση θετικών εμπειριών. Ακολουθεί σύντομο βίντεο από το Μουσικό Σχολείο Γιαννιτσών σχετικά με την Ημέρα Αθλητισμού και τους Παραολυμπιακούς Αγώνες (https://www.youtube.com/watch?v=uTqSAOQfFXk, διάρκεια 3:52 min), ενώ στη συνέχεια πραγματοποιείται συζήτηση όπου οι μαθητές εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα και απορίες σχετικά με την ιστορία των Παραολυμπιακών Αγώνων, τους αθλητές και τα αθλήματα. Μέσω των θετικών προτύπων, οι μαθητές εισάγονται στις αξίες του αθλητισμού και στο πνεύμα κάθε αθλητικής εκδήλωσης.

2η Δραστηριότητα (10΄).

Οι μαθητές/τριες κατευθύνονται στο γήπεδο καλαθοσφαίρισης όπου διατηρούν τις προηγούμενες δυάδες ή σχηματίζουν νέες. Εναλλάξ, ο ένας παρτενέρ φορεί μάσκα σκι, γυαλιά κολύμβησης-κατάδυσης ή μαντίλι που περιορίζει την όραση και με την καθοδήγηση του συμμαθητή του εξασκείται αρχικά στο περπάτημα και στη συνέχεια στο τρέξιμο, σε ευθεία γραμμή και με αλλαγή κατεύθυνσης, προκειμένου να εξοικειωθεί με την απώλεια της όρασης.

3η Δραστηριότητα (20΄).

Ομαδικό παιχνίδι «Λαβύρινθος»

Ο/Η εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια των μαθητών, δημιουργεί έναν λαβύρινθο χρησιμοποιώντας πιατάκια οριοθέτησης, κώνους, στεφάνια, χαμηλά εμπόδια, τούνελ, ελαστικό σκοινί και ατομικά στρώματα γυμναστικής. Μπορεί επίσης να οριοθετήσει περιοχές του γηπέδου ως «ποτάμι», «λιμνούλα»,

«γκρεμός», «κινούμενη άμμος» κ.ά.. Μετά, σε κάθε δυάδα, ο ένας μαθητής δένει τα μάτια του άλλου και τον καθοδηγεί μέσω συνεχούς προφορικής καθοδήγησης και ανατροφοδότησης, ώστε να φτάσει στην άλλη άκρη του γηπέδου. Στη συνέχεια, οι ρόλοι εναλλάσσονται. Ο/Η εκπαιδευτικός ή οι μαθητές χρονομετρούν την προσπάθεια και καταγράφουν σε κάρτα ελέγχου τον χρόνο και τυχόν προβλήματα σε επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας. Αν το παιχνίδι διεξαχθεί με χρονικό περιορισμό, μπορεί να αναδειχθεί νικήτρια ομάδα αυτή που ολοκληρώνει τον λαβύρινθο γρηγορότερα.

4η Δραστηριότητα (5΄).

Στο τέλος, οι μαθητές/τριες λαμβάνουν το Φύλλο Εργασίας 1 και απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν τις εμπειρίες τους από τη δραστηριότητα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τη συνεργασία και την επικοινωνία με τον/την συμμαθητή/τριά τους. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με σύντομη συζήτηση και ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό.

3η Διδακτική ώρα

1η Δραστηριότητα (5΄-7΄).

Ο διδάσκων φροντίζει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος να προετοιμάσει τον χώρο άθλησης για τις ανάγκες των κινητικών δραστηριοτήτων. Στο γήπεδο καλαθοσφαίρισης οριοθετεί με χαρτοταινία, πιατάκια ή κώνους έναν χώρο περίπου 4×4 μέτρα, δημιουργώντας ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον για τις ασκήσεις. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δυάδες, και κάθε ομάδα λαμβάνει μία μπάλα καλαθοσφαίρισης. Στην πρώτη δραστηριότητα, ο ένας μαθητής/τρια εκτελεί ντρίμπλα εντός της περιοχής, ενώ ο άλλος προσπαθεί να του κλέψει την μπάλα ή να τον οδηγήσει έξω από τα όρια, χωρίς να παραβιάσει τους κανόνες (χωρίς φάουλ). Στη συνέχεια, οι ρόλοι εναλλάσσονται, δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε μαθητή/τρια να βιώσει και τις δύο πλευρές της δραστηριότητας και να αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και στρατηγικής σκέψης.

2η Δραστηριότητα (5΄-7΄).

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες δοκιμάζουν το παιχνίδι σε σχηματισμό δύο εναντίον δύο. Μία ομάδα εκτελεί ντρίμπλες και πάσες, ενώ η αντίπαλη ομάδα προσπαθεί να κλέψει την μπάλα ή να τους βγάλει έξω από την οριοθετημένη περιοχή χωρίς φάουλ. Μετά την ολοκλήρωση κάθε προσπάθειας, οι ομάδες αλλάζουν ρόλους. Η οριοθετημένη περιοχή διπλασιάζεται σε 8×8 μέτρα, δίνοντας μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και αυξάνοντας την πολυπλοκότητα της άσκησης. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες εξασκούνται στη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη και την αίσθηση ατομικής και ομαδικής ευθύνης.

3η Δραστηριότητα (3΄-5΄).

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες λαμβάνουν το Φύλλο Εργασίας 2 και απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν τις εμπειρίες τους από τις κινητικές δραστηριότητες. Μέσω της καταγραφής των προσωπικών τους παρατηρήσεων και συναισθημάτων, οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται πάνω στις δεξιότητες που χρησιμοποίησαν, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την αυτοαξιολόγηση.

4η Δραστηριότητα (10΄).

Στην τέταρτη δραστηριότητα, εντός τάξης, ο διδάσκων χρησιμοποιεί την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (Β φάση) όπως και στην 1η δραστηριότητα της πρώτης διδακτικής ώρας δηλαδή, καλούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες να γράψουν σε ένα λευκό χαρτί την πρώτη λέξη που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν

τις λέξεις «συνεργασία», «επικοινωνία» και «ευ αγωνίζεσθαι». Κάτω από κάθε πρόταση, οι μαθητές/τριες δημιουργούν μια εικόνα χρησιμοποιώντας όποια χρώματα επιθυμούν.

5η Δραστηριότητα (12΄-15΄).

Στην πέμπτη δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις αρχικές απαντήσεις και τις ζωγραφιές (Α φάση) στον διαδραστικό πίνακα ή σε απλό πίνακα και προχωρεί σε συζήτηση με τους μαθητές/τριες. Κατόπιν, οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τυχόν ταύτιση ή διαφοροποίηση ανάμεσα στην Α΄ και Β΄ φάση, αξιοποιώντας τις απαντήσεις και τις εικόνες τους. Η αντιπαραβολή αυτή ενισχύει την αυτογνωσία, τον σεβασμό στις απόψεις των άλλων και τη δυνατότητα αναστοχασμού για την προσωπική και ομαδική τους ανάπτυξη. Συμπερασματικά, η εμπειρία των τριών διδακτικών ωρών, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η αναστοχαστική συζήτηση και η καταγραφή συναισθημάτων καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης που έλαβαν οι μαθητές/τριες, στην προσπάθεια επίτευξης των μαθησιακών στόχων του σεναρίου. Επιπλέον, η συνδυαστική χρήση κινητικών, δημιουργικών και αναστοχαστικών δραστηριοτήτων ενισχύει την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη τους, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία.

Πιθανές Επεκτάσεις – Προσαρμογές Σεναρίου

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου στο σχολείο και στη δια ζώσης εκπαίδευση δημιουργεί συνθήκες ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης. Ο/η μαθητής/τρια καθίσταται πρωταγωνιστής μιας ομαδοσυνεργατικής και αυθεντικής μαθησιακής διαδικασίας, όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία, τη συλλογικότητα και την ανταλλαγή ιδεών με τους/τις συμμαθητές/τριες του. Παράλληλα, το σενάριο προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να σκεφτούν κριτικά, να αναστοχαστούν πάνω στις ενέργειες και τις επιλογές τους, και να εκφραστούν ελεύθερα, λαμβάνοντας συνεχώς βιωματική ανατροφοδότηση τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμαθητές τους. Η εμπειρία αυτή ενισχύει την αυτονομία, την υπευθυνότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, προωθώντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη αξιών, όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) δημιουργεί ένα ελκυστικό και διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον, που παρά τον περιορισμένο βαθμό εφαρμογής στο συγκεκριμένο σενάριο, εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία και συνεισφέρει σημαντικά στην ποικιλία των μαθησιακών εμπειριών, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την παρακίνηση των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397–401. Retrieved from https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Γκότοβος, Α. (2002). *Σχολείο και κοινωνικοποίηση.* Μεταίχμιο. Αθήνα.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. Retrieved from https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dyson, B., & Casey, A. (2O16). *Cooperative learning in physical education.* Routledge.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Champaign, IL (Illinois), USA.

Κιουλάφας, Α. (2016). *Διδακτική της φυσικής αγωγής.* Σαββάλας. Αθήνα.

Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη.* Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Γρηγόρης. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρία και πράξη.* Γρηγόρης. Αθήνα.

Παπαμίχου, Α., & Δέρρη, Β. (2017). Η κ. Υπευθυνότητα και ο κ. Σεβασμός παίζουν μαζί μας: Ένα πρόγραμμα για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών στη Φυσική Αγωγή. *Εκηβόλος, 12,* 8–15.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences.* Human Kinetics. Champaign, IL (Illinois), USA.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Βιβλίο μαθητή Γ-Δ δημοτικού: https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2264/Fysiki-Agogi_G-D- Dimotikou_html-empl/

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας 1

 ΟΝΟΜΑ ……	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Στο παιχνίδι απέφυγα τις διαμάχες και τα μαλώματα		
Έπαιξα με τους κανόνες που είχαμε συμφωνήσει		
Προσπάθησα να είμαι συνεργάσιμος		
Ενθάρρυνα τον/την συμμαθητή/τρια μου να παίξει καλύτερα.		
Όταν τελείωσε το παιχνίδι, ήταν όλα εντάξει. Ένιωσα καλά και διασκέδασα		

Φύλλο εργασίας 2

 ΟΝΟΜΑ ……	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πριν την έναρξη της δραστηριότητας χαιρέτισα τον/τους συμμαθητή/τες μου		
Κατά την προσπάθεια δεν μίλησα άσχημα στον/στους συμμαθητή/τες μου		
Προσπάθησα όσο περισσότερο μπορούσα να ελέγξω τα συναισθήματα μου		
Ήμουν αρκετά προσεκτικός να μην προκαλέσω τον/τους συμμαθητή/τες μου		
Όταν τελείωσε το παιχνίδι έδωσα συγχαρητήρια στον/στους συμμαθητή/τες μου		

Σχεδιασμός υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας: Η περίπτωση της Φορτέτσας Ρέθυμνου

Καλλιόπη Τσαχάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Περίληψη

Η εργασία αυτή διερευνά τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αποτίμηση προγράμματος συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την διδασκαλία της τοπικής ιστορίας κι ειδικότερα την περίπτωση της Φορτέτζας Ρεθύμνου, σε ένα επαρχιακό σχολείο της ενδοχώρας

Στα πλαίσια της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό, για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική σχολική εκπαίδευση . Ακόμα σχεδιάστηκε μία δράση Μεικτής/ Πολυμορφικής /Συνδυαστικής σχολικής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με κυρίαρχες παιδαγωγικές αρχές τη διερευνητική μάθηση και τη συνεργατική δημιουργικότητα. Χρησιμοποιήθηκε επίσης συμπληρωματικό υλικό με Web 2 εργαλεία και επαυξημένη πραγματικότητα.

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο κλειστού και ανοιχτού τύπου, η συμμετοχική παρατήρηση καθώς και το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας «PASW (SPSS) 20.0 για Windows». Η έρευνα δράσης που εξελίχθηκε έδειξε ότι οι μαθητές είχαν θετική στάση, θεωρούν ότι έμαθαν και ότι η συνεργασία μεταξύ τους τους έδωσε κίνητρα για να προσεγγίσουν δημιουργικά το θέμα τους.

Λέξεις – Κλειδιά. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έρευνα δράσης, εκπαιδευτικό υλικό, μεθοδολογία ΕξΑΕ, διάχυτος υπολογισμός, χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή αναλήφθηκε στα πλαίσια του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής-Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning)» με υπεύθυνο τον καθηγητή του ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης κ. Παναγιώτη Αναστασιάδη.

Θέμα της εργασίας είναι η σχολική συμπληρωματική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -ΕξΑΕ-και συγκεκριμένα ο σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού προγράμματος συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την ιστορία της Φορτέτζας , του επιβλητικού κάστρου του Ρεθύμνου.

Η σύνθεση της εν λόγω διπλωματικής εργασίας εκτείνεται σε τρία στάδια: Τον σχεδιασμό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου στις αρχές της εξΑΕ, την ανάπτυξη του υλικού μέσω του h5p , ένα εργαλείο (e-authoring tool) ανοιχτού λογισμικού και την εφαρμογή και αξιολόγησή του από μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ανάπτυξη χωρο-ευαίσθητου παιχνιδιού με τη χρήση των QR codes και την αξιολόγησή του από τους συμμετέχοντες μαθητές.

Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνήσει αν οι μαθητές δύο τάξεων (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού) από την ενδοχώρα του νομού Ρεθύμνου μπορούν να διερευνήσουν αποτελεσματικά την ιστορία του τόπου τους και ειδικότερα της πόλης του Ρεθύμνου μέσω του μνημείου του κάστρου της Φορτέτζας.

Επίσης η παρούσα εργασία στοχεύει να μελετήσει τη σχεδίαση και να αποτιμήσει την εφαρμογή των χωρο-ευαίσθητων φορητών παιχνιδιών για πολλούς παίχτες. Οι κινητές συσκευές δίνουν τη δυνατότητα στους παίχτες να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακή πληροφορία κατά την ώρα του παιχνιδιού. Η πλαισιογνωστική αυτή πληροφορία καθώς και η δυνατότητα παιξίματος σε χώρους πολιτισμού και χώρους με μεγάλη πυκνότητα πληροφορίας, δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν τα παιχνίδια αυτά στην άτυπη μάθηση (π.χ. από τάξεις μαθητών που επισκέπτονται μουσεία, αρχαιολογικά πάρκα κλπ.).

Μέσω της σύγκρισης ενός εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που στηρίζεται στη δημιουργία μέσω του h5p , ένα εργαλείο (e-authoring tool) ανοιχτού λογισμικού και την ανάπτυξη χωρο-ευαίσθητου παιχνιδιού με τη χρήση των QR codes, επιχειρείται έμμεσα μια προσπάθεια για εκσυγχρονισμό και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού με θέμα την τοπική ιστορία, αποτελεί μια καινοτομία τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η βιβλιογραφία που ερευνήθηκε δείχνει ότι με τα παιχνίδια διάχυτου υπολογισμού αξιοποιείται η τεχνολογία, τα παιχνίδια είναι το μέσο για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων σε ένα πραγματικό περιβάλλον και η μάθηση είναι μια διαδικασία δόμησης της γνώσης διασκεδάζοντας.

Ακόμα σε ένα χώρο διάχυτου υπολογισμού συνδέεται ο φυσικός με τον ψηφιακό χώρο μέσω της τεχνολογίας, οι μαθητές βρίσκονται σε εγρήγορση , βιώνουν συναισθήματα, αναπτύσσουν δεξιότητες, καλούνται να βρουν λύσεις. Χάρη σ ’αυτά τα παιχνίδια διευρύνεται ο «μαγικός κύκλος» του παιδιού τόσο χωρικά όσο χρονικά και κοινωνικά.

Χρησιμεύουν ως διεπιφάνειες χρήσης και ως μέσο επικοινωνίας. Ενοποιείται ο πραγματικός με τον ψηφιακό χώρο και οι δραστηριότητες μεταφέρονται στον πραγματικό χώρο. Έχουν αυτονομία, οι μαθητές συνθέτουν τη μάθηση όπως επιθυμούν , επιλέγεται τόπος και χρόνος μάθησης και ανάλογα με το υπόβαθρο του καθενός βιώνεται η μάθηση.

Επιπλέον διαφαίνεται πως, από ερευνητικό πεδίο που έχει περιφερειακό μόνο ενδιαφέρον ή πεδίο όπου απλά διερευνώνται οι δυνατότητες της τεχνολογίας, τα χωρο-ευαίσθητα φορητά παιχνίδια αρχίζουν τα τελευταία χρόνια να κάνουν την εμφάνισή τους ως προϊόντα μεγάλης κλίμακας .

Οι επιμέρους στόχοι προς διερεύνηση ήταν:

1. Το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης « Ένα ταξίδι στην Φορτέτζα Ρεθύμνου» ήταν τεχνολογικά και λειτουργικά κατάλληλο , ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης της τοπικής ιστορίας των μαθητών;,

2. ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για αυτή τη μορφή διδασκαλίας και, τέλος,

3. αν η (συμπληρωματική) σχολική ΕξΑΕ με την διδασκαλία μέσω ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης των μαθητών;

Η εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο, το θεωρητικό πλαίσιο, εξετάζει τη σχολική ΕξΑΕ, το elearning, το mobile learning και την επαυξημένη πραγματικότητα με τις διάφορες μορφές που εμφανίζεται στην παρούσα διπλωματική εργασία. Το δεύτερο παρουσιάζει το σχέδιο δράσης, τις φάσεις και τις δραστηριότητές του, το συμπληρωματικό υλικό, τα τελικά του αποτελέσματα/παραδοτέα . Στο τρίτο παρουσιάζεται η έρευνα: η μεθοδολογία της, τα αποτελέσματά της και τα συμπεράσματα.

Ενότητα 1η: Θεωρητικό πλαίσιο

1 Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μορφή, ένα σύστημα εκπαίδευσης, πολύ συχνά ένα δομημένο σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, που εφαρμόζεται σε όλα τα μέρη του κόσμου, παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης στα άτομα εκείνα τα οποία δεν μπορούν ή δεν έχουν δυνατότητες προσβάσεων να συμμετέχουν στη συμβατική-παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης που συντελείται μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας. (Holmperg, 1995 ˙ Ματραλής, 1998).



Σχήμα 1: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Πηγή: Λιοναράκης, 2006)

2 Η σχολική ΕξΑΕ

«Ως σχολική ΕξΑΕ ορίζουμε την εκπαίδευση που παρέχεται από απόσταση στα συμβατικά πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία» (Βασάλα, 2005).

Όταν αναφερόμαστε στη σχολική εξΑΕ πρέπει να έχουμε υπόψη ότι αφορά κυρίως σε τρείς μορφές:

α) στην Αυτοδύναμη σχολική εξΑΕ, η οποία παρέχει ολοκληρωμένα προγράμματα πλήρως αναγνωρισμένα και ταυτόσημα με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης, με διαφορές στο είδος του εκπαιδευτικού υλικού και της επικοινωνίας.

β) στη Συμπληρωματική σχολική εξΑΕ, η οποία ακολουθεί τις μεθόδους της αυτόνομης, λειτουργεί όμως ενισχυτικά και παράλληλα με το συμβατικό σχολείο. Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

μπορεί να αφορά, είτε στην παρακολούθηση μεμονωμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους λόγους, είτε σε συνεργασίες σχολείων μέσα από τα σχολικά δίκτυα, με σκοπό την ολοκλήρωση κάποιων εργασιών και τη συμμετοχή σε τηλεδιασκέψεις διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων.

γ) στη Μεικτή/ Πολυμορφική /Συνδυαστική εκπαίδευση, η οποία συνιστά μια όσο το δυνατό καλύτερη ώσμωση μεταξύ συμβατικών τρόπων μάθησης και εξ αποστάσεως διαδικτυακών μορφών εκπαίδευσης, με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση.

Το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησης ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ με την χρήση των ΤΠΕ στον ελλαδικό χώρο, το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2000 σε δημοτικά σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας και από το 2004 συνέχισε την διαδρομή του στην Ελλάδα μέχρι και στις μέρες μας.

3 E-learning

Οι μέθοδοι διδασκαλίας της σχολικής ΕξΑΕ είναι: η ανεστραμμένη τάξη, η διαδραστική τηλεδιάσκεψη και τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.

Ο όρος «e-Learning» συναντιέται συχνά στη βιβλιογραφία. Δεν μπορεί να θεωρηθεί συνώνυμη της εξ αποστάσεως, γιατί, σύμφωνα με τον Σταυρόπουλο (2003), «είναι μια μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ωστόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε συνιστά αναγκαστικά e-Learning»



Σχήμα 2: Σενάρια διαδικτυακής εκπαίδευσης (Αλιβίζος κ.ά., 2015)

Ανεστραμμένη τάξη

Η αντίστροφη τάξη (flipped classroom), ή η αντεστραμμένη διδασκαλία όπως αποδίδεται ο όρος flipped learning (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013), αποτελεί ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο ξεφεύγει από την παραδοσιακή μορφή της διδασκαλίας. Η βασική διαφορά ανάμεσα στην αντίστροφη τάξη και στην παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας είναι ότι μεταφερόμαστε από την παράδοση του μαθήματος με διάλεξη (lecture) στην δραστηριότητα (activity) και με το ρόλο του εκπαιδευτικού να αλλάζει από διδάσκων (lecturer – instructor) σε καθοδηγητή και μέντορα (mentor) των μαθητών για να διεκπεραιώσουν τις εργασίες τους (homework) (Bergmann & Sams, 2012; Long et al., 2013; Tucker, 2012).

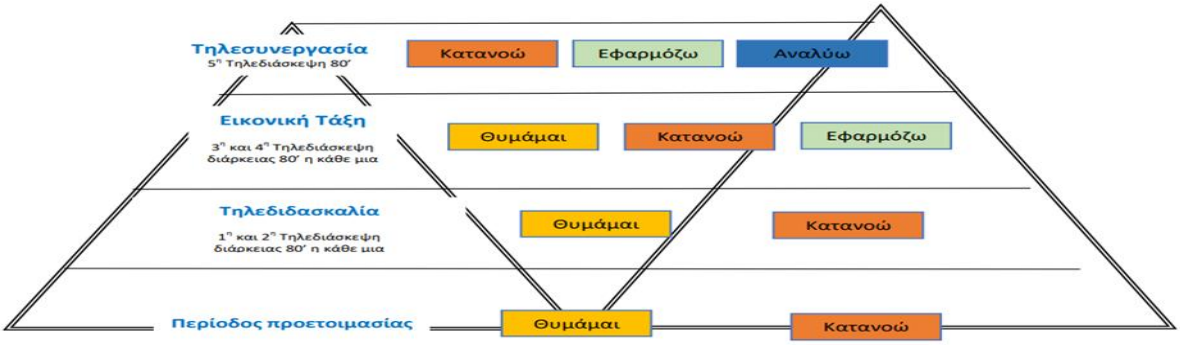
Η ανεστραμμένη τάξη είναι ένα διδακτικό μοντέλο «μικτής μάθησης» σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές παρακολουθούν στο σπίτι τους ένα βίντεο με τη θεωρία του επόμενου μαθήματος, ενώ στην τάξη εμπλέκονται σε διάφορες ομαδοσυνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες.

Το μοντέλο ανεστραμμένης τάξης προϋποθέτει τις θεωρίες του εποικοδομισμού, της διερευνητικής αλλά και της συνεργατικής μάθησης αποτελώντας υπό μια έννοια την εξέλιξή τους.

Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη

Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (ΔΤ) – Interactive Videoconferencing (IVC) είναι μία από τις πιο ενδιαφέρουσες σημερινές τεχνολογίες, τόσο από τεχνική όσο και από κοινωνική άποψη και η οποία ανήκει στις Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες. Ο όρος «Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες» αναφέρεται σε ένα σύνολο τεχνολογιών διαδικτύου οι οποίες εφαρμόζονται ώστε να υπηρετήσουν το μαθητή και τη διαδικασία της μάθησης (Αναστασιάδης, 2008α).

Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (ΔΤ) – Interactive Videoconferencing (IVC) επιτρέπει σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς να δουν, να ακούσουν και να συζητήσουν σε συγκεκριμένα θέματα και με ένα σύγχρονο τρόπο (Ehrhard & Schroeder, 1997; Roblyer, 1997). Το κυριότερο πλεονέκτημα της τηλεδιάσκεψης είναι η κατάργηση της απόστασης και η «έξοδος» της μάθησης από τους τοίχους της τάξης, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.



Σχήμα 3: Συσχέτιση της πυραμίδας της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2003» με τη νέα «αναθεωρημένη» ταξινομία διδακτικών στόχων κατά Bloom), για τον γνωστικό τομέα, (Anderson and Krathwohl, 2001).

Η αξιοποίηση των συνεργατικών σεναρίων διδασκαλίας προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύοντας τη συνεργατικότητα (Ζουπίδης κ.ά., 2018), ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός αποκτά καλύτερη εικόνα της τάξης και των μαθητών, μέσω των δυνατοτήτων ανατροφοδότησης και αξιολόγησης που τα ίδια τα συστήματα παρέχουν (Papathanasiou & Manousou, 2011˙ Χαβάκης & Αναστασιάδης, 2007).

Τα περιβάλλοντα μάθησης

Η ενσωμάτωση του Διαδικτύου με τα νέα εκπαιδευτικά εργαλεία στην εκπαίδευση δημιουργεί την ανάγκη για νέα Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης (ΔΠΜ), στα οποία αναθεωρούνται και ανασχηματίζονται διδακτικές διαδικασίες, προσεγγίσεις και μεθοδολογίες. Έτσι, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, που αποτελούν σημαντικό στοιχείο της μετανεωτερικής κουλτούρας και του πολιτισμού του σύγχρονου κόσμου (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005), σηματοδοτούν την έλευση μιας νέας εποχής. Η «μύηση» στις νέες τεχνολογίες του Διαδικτύου, ξεκινά από πολύ νωρίς αφού οι μαθητές, ως «digital natives», «*θεωρείται ότι είναι εξοικειωμένοι και δεκτικοί σε κάθε είδους τεχνολογικές καινοτομίες, ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα*» (Γκίκας, Βιβίτσου, Κονετάς, Κωτούλας, 2009)..

Το υλικό

Το υλικό στην ΕξΑΕ έχει το ρόλο του δασκάλου στη συμβατική εκπαίδευση: «διδάσκει και αλληλοεπιδρά με τον διδασκόμενο» (Keegan, 1993 ˙ Λιοναράκης, 2001).

Αν το σύνθημα στο 19ο αιώνα ήταν *«εκπαίδευση για τους μη έχοντες και μη γνωρίζοντες »,* αν το σύνθημα στον 20ο αιώνα ήταν *«ακόμα περισσότερη εκπαίδευση για τους μη έχοντες και μη γνωρίζοντες»,* το σύνθημα στον 21ο αιώνα θα πρέπει να είναι *« προσβάσιμη και ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους»* (Λιοναράκης, 2001).

Το διδακτικό υλικό θεωρείται *«ο κύριος μοχλός της διδασκαλίας, ένα ευέλικτο διδακτικό εργαλείο που αποσκοπεί στο να προσλάβει ένα μεγάλο, ίσως το μεγαλύτερο μέρος του ρόλου του διδάσκοντα»* (Λιοναράκης, 2001α).

1.3 Η χρήση των κινητών συσκευών στο σχολείο

Η χρήση κινητών υπολογιστικών συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά σήμερα έναν ιδιαίτερα σημαντικό τομέα έρευνας και ανάπτυξης στο πλαίσιο των ΤΠΕ.

Με τον όρο «*κινητές υπολογιστικές συσκευές (mobile computing) αναφερόμαστε στις τεχνολογίες (πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών) που προσφέρουν φορητότητα, ασύρματη επικοινωνία και συνδεσιμότητα καθώς και τις συσκευές που τις υποστηρίζουν»* (Chen & Kotz, 2000).

Mobile learning

Το M-Learning αποτελεί το νέο βήμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην χρήση υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Trifonova , Georgieva & Ronchetti, 2006,).

Παρόλο που το M-Learning μέσω των φορητών συσκευών και των ασύρματων δικτύων μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, *«δεν θα αντικατασταθεί ποτέ η κλασσική τάξη-διδασκαλία, αλλά σε συνδυασμό με την ιδανική προσαρμογή της μικτής μάθησης (blended learning),θα αποτελέσει υποστηρικτικό θεμέλιο λίθο της μάθησης»* (Motiwalla, 2007).



Σχήμα 4: Βασικά χαρακτηριστικά κινητής μάθησης (So, 2008)

Επαυξημένη πραγματικότητα

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ) (Augmented Reality, AR) είναι μια τεχνολογία που συγχωνεύει το φυσικό με τον ψηφιακό κόσμο σε πραγματικό χρόνο.

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς. Όπως αναφέρεται στο Bower et al. (2014), η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εφαρμογές Επαυξημένης

Πραγματικότητας (AR) μπορούν να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν μια ποικιλία παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

«Η επαυξημένη πραγματικότητα είναι μια τεχνολογία ικανή να κάνει πιο διασκεδαστική τη διδασκαλία» (Ibáñez, Di Serio, Villarán & Kloos, 2014· Lu & Liu, 2015)

Οι κώδικες γρήγορης απόκρισης (QR codes)

Το QR προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων “Quick Response” δηλαδή γρήγορη απόκριση.

Η πανταχού παρούσα φύση της πρόσβασης σε πληροφορίες μέσω κινητών φορητών συσκευών δημιουργεί το λεγόμενο u-space για μαθητές. Αντί να μεταφέρετε ένα laptop ή άλλες ογκώδεις συσκευές σε μια θέση έξω από την τάξη για μάθηση, ο μαθητής μπορεί να βυθιστεί στη διαδικασία εκμάθησης μέσω μιας συσκευής τσέπης. Αυτό επιτρέπει τη διαδικασία της πραγματοποίησης των υπαίθριων δραστηριοτήτων πιο εξελιγμένες και ενδιαφέρουσες.

Φορητά Χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια (Mobile Location-Based Games)

Με τον όρο χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια στη γλώσσα μας ταυτίζονται περισσότερο τα location-based games, τα οποία διαφέρουν λίγο από τα «διάχυτα» παιχνίδια (Pervasive Games). Τα χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια, παίζονται στο φυσικό κόσμο και έχουν κανόνες που ορίζονται από αυτόν. Pervasive games είναι τα παιχνίδια που παίζονται στον φυσικό κόσμο και λαμβάνουν χώρα παράλληλα με της φυσιολογικές δραστηριότητες της καθημερινότητας των παικτών. Τα διάχυτα παιχνίδια είναι μια ευρεία κατηγορία παιχνιδιών, στην οποία τα στοιχεία που είναι εντός παιχνιδιού ξεχωρίζουν σχετικά δύσκολα από τα στοιχεία εκτός αυτού.(Stenros et al., 2011).

Τα διάχυτα παιχνίδια λέγεται πως σπάνε το μαγικό κύκλο των παιχνιδιών. «*Ο μαγικός κύκλος είναι το φανταστικό σύνορο μεταξύ του κόσμου του παιχνιδιού και της πραγματικότητας, όπου εφαρμόζονται οι κανόνες του παιχνιδιού»*. (Salen and Zimmerman, 2003, p. 95-96). Το σύνορο αυτό μπορεί να υπερβεί είτε χωρικά, είτε χρονικά, είτε κοινωνικά.

Οι θεωρίες μάθησης που υποστηρίζονται στα παιχνίδια αυτά είναι η ενεργητική μάθηση, εγκαθιδρυμένη, ανακαλυπτική, συνεργατική, εμπειρική, δομημένη υποστήριξη, αυτοκατευθυνόμενη, επίλυση προβλημάτων, κ.λπ. (Wu κ.ά., 2013).

Ενότητα 2η : Σχεδιασμός και εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού

Ανάμεσα στα περισσότερο γνωστά μοντέλα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι και το μοντέλο των Dick & Carey το οποίο ως αφετηρία έχει τη συστημική θεωρία.

Το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού των Dick & Carey είναι ένα μοντέλο το οποίο βασίζεται στη συστημική προσέγγιση για την εκπαιδευτική διαδικασία, αντλώντας στοιχεία από τις θεωρίες του συμπεριφορισμού, της γνωστικής ψυχολογίας και τον κονστρουκτιβισμό (Dick et al., 2009), ενώ όπως διαπιστώνουν οι Gustafson & Branch (2002) και Branch (2009) αποτελεί ένα από τα γνωστότερα, περισσότερο διαδεδομένα και εφαρμοσμένα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού παγκοσμίως.

Ταυτόχρονα, όπως παρουσιάζεται σύμφωνα με τους εμπνευστές του, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία του εποικοδομισμού, τις προσεγγίσεις της γνωστικής ψυχολογίας και το έργο του Gagne σχετικά με τις Συνθήκες της Μάθησης (Conditions of Learning).

2.2 Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

2.2.1 Συμπληρωματικό ΕΥ σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (h5p)

Δημιουργήθηκε ΕΥ βασισμένο στις αρχές της εξΑΕ . Ο σκοπός του υλικού αυτού ήταν μετά την σχεδίαση του , να εφαρμοστεί και να αποτιμηθεί από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα από μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Σπηλίου. Η συνολική δράση πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο του 2019.



Όλες οι δραστηριότητες ήταν προαιρετικές. Οι μαθητές συμμετείχαν σε όλες και είχαν δυνατότητα επανάληψης. Υπήρχε επιβράβευση και ανατροφοδότηση . Οι διαφάνειες είχαν μουσική επένδυση για να κατανοήσουν οι μαθητές ευκολότερα τις διαφορετικές χρονικές περιόδους και την εναλλαγή των κατακτητών.

Η σύνδεση της Φορτέτζας με τους ανθρώπους εκείνης και της σημερινής εποχής έγινε με το συμπληρωματικό υλικό που δημιουργήθηκε με το authoring tool h5p. Έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει την εισαγωγή εικόνων και βίντεο, δραστηριοτήτων που δίνουν μία αίσθηση παιχνιδιού (gamification).

2.2.2 Συμπληρωματικό ΕΥ σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (φορητό χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι)

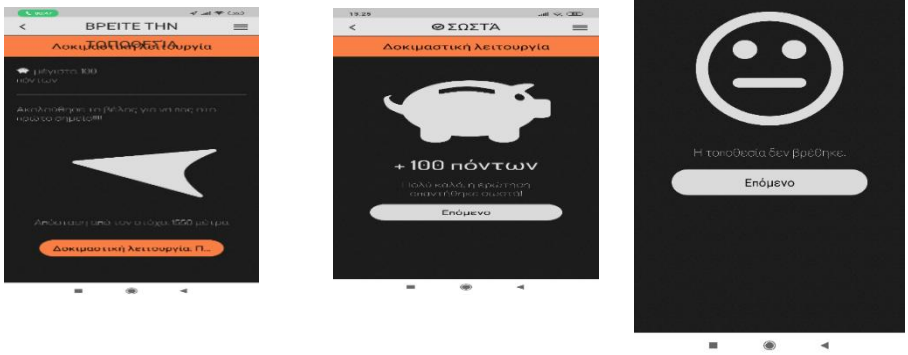
Τα χωρο-ευαίσθητα φορητά παιχνίδια με φορητές συσκευές (ground- based games) είναι συνήθως παιγνιώδεις δραστηριότητες για πολλούς παίχτες όπου η εμπλοκή του φυσικού περίγυρου στο παιχνίδι έχει ιδιαίτερη σημασία. *«Παίζονται σε συγκεκριμένους χώρους χρησιμοποιώντας ασύρματες φορητές συσκευές και οδηγούν σε αυτό που αποκαλείται μείξη του φυσικού με τον ψηφιακό χώρο»* (Avouris & Yiannoutsou 2012).

Η εφαρμογή που κρίθηκε κατάλληλη για την επιτυχή ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δράσης ήταν η εφαρμογή https://en.actionbound.com/. Η συγκεκριμένη εφαρμογή συνδέει **QR codes** με **χάρτες της Google** και οδηγείται ο μαθητής στο ακριβές σημείο με τη χρήση του GPS. Όταν ανακαλυφθεί το ακριβές σημείο , πρέπει να απαντηθούν κουίζ και να εκτελεσθούν κάποιες αποστολές για να προχωρήσει η εξερεύνηση. Η εκμάθηση μπορεί να συμβεί σε πιο αυθεντικά περιβάλλοντα, ή κατά περιόδους και σε μέρη που είναι βολικά για τους μαθητές.

Οι σταθμοί του παιχνιδιού ήταν δεκατρείς , η διάρκεια του περίπου 50' της ώρας.

Με τον παρακάτω κώδικα μπορεί το παιχνίδι να μεταφορτωθεί , αφού έχει γίνει η εγκατάσταση της εφαρμογής action bound στο κινητό ή στο tablet:

Ενδεικτικά στην οθόνη του κινητού τους τηλεφώνου, οι μαθητές έβλεπαν:



Στη μεγάλη πλειοψηφία του, το παιχνίδι μέσω των δραστηριοτήτων του πέτυχε την εμπλοκή, την εμβύθιση και τη συνεργασία των παικτών. Οι παίκτες, σε αρκετές περιπτώσεις, βρήκαν την εμπειρία του παιχνιδιού διασκεδαστική και αποκόμισαν πολιτισμικές γνώσεις από το παιχνίδι. Είναι ενθαρρυντικό ότι κατορθώθηκε να ικανοποιηθούν οι παίκτες ως προς το περιεχόμενο, τους κανόνες, την αφήγηση και τη γραφική διασύνδεση. Ωστόσο, στα αρνητικά σημεία και σε αυτό το παιχνίδι όπως και στα περισσότερα επικρατούν τα τεχνολογικά προβλήματα, δηλαδή η ανακρίβεια προσδιορισμού θέσης, η δυσκολία στη χρήση συγκεκριμένης τεχνολογίας (π.χ. QR-Codes).

Όλα τα φορητά χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια για τους ιστορικούς χώρους εμπεριέχουν στοιχεία του συμπεριφορισμού. Και αυτό, γιατί όλα τα παιχνίδια προσφέρουν ενίσχυση με σκοπό τη διατήρηση της εμπλοκής. Θετική ενίσχυση που συνίσταται στο κέρδος πόντων ή έξτρα εξοπλισμού και, κάποια παιχνίδια, αρνητική ενίσχυση με χάσιμο ζωής, αφαίρεσης πόντων, κ.λπ., ώστε ο παίκτης να δοκιμάσει άλλη στρατηγική ή να εστιάσει σε περισσότερες λεπτομέρειες πάνω στα εκθέματα. Κυρίαρχη θέση κατέχει η ανατροφοδότηση (feedback), υλοποιώντας την είτε με καθοδηγητική αφήγηση είτε με εμφάνιση πολυμεσικής πληροφορίας, ώστε να παρέχεται η αντικειμενική γνώση για την εξέλιξη του παιχνιδιού.

Ενότητα 3η: Η έρευνα

Το είδος της έρευνας στη συγκεκριμένη ΔΕ είναι έρευνα δράσης.

«Η έρευνα-δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή» (Elliot, 1991).

Στην παρούσα έρευνα, η ποικιλία των δεδομένων προέκυψε μέσα από τον συνδυασμό διαφορετικών ειδών τριγωνοποίησης , όπως η μεθοδολογική τριγωνοποίηση.

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1996, σ.326*):«αυτός ο τύπος χρησιμοποιεί περισσότερα από ένα επίπεδα ανάλυσης, προερχόμενα από τα τρία κύρια επίπεδα που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες, δηλαδή το ατομικό επίπεδο, το επίπεδο αλληλεπίδρασης, και το επίπεδο συλλογικών δραστηριοτήτων»*

3.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές της Ε' τάξης και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Σπηλίου.

3.2 Τόπος και χρόνος της έρευνας

Η συνολική δράση πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο του 2019 στο Δημοτικό Σχολείο Σπηλίου

3.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Το προτεινόμενο Παιδαγωγικό Μοντέλο του «Οδυσσέα» στηρίζεται στους εξής πυλώνες (Anastasiades, 2003, 2006, 2008, 2010):

Α. Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης

Β. Θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης

Γ. Μέθοδος Project

Δ. Οι βασικές αρχές της ΕξΑΕ

3.4 Τα μέσα συλλογής δεδομένων

Η ποσοτική μέθοδος ανήκει στο μοντέλο του τύπου «αίτιο-αποτέλεσμα», ενώ η ποιοτική μέθοδος συνδέεται με το «παράδειγμα» «ολότητα-μέρος». *«Η ποσοτική μέθοδος ονομάζεται συχνά ως εξηγητική ή εμπειρική ή νομοθετική (ονομάζεται έτσι γιατί αφορά την ανακάλυψη και θέσπιση γενικών νόμων ή κανόνων που σχετίζονται με ένα γενικότερο πλαίσιο) μέθοδος, ενώ η ποιοτική μέθοδος προσδιορίζεται ως περιγραφική, κατανοούσα, ιδιογραφική (ονομάζεται έτσι γιατί αναφέρεται στην περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση καταστάσεων και διαδικασιών που αφορούν το άτομο) ή ερμηνευτική»*. (Ισαρη & Πουρκός,2015).

Η έρευνα αυτή αποτελεί μία μεικτή έρευνα, τα δεδομένα της οποίας συλλέχθηκαν μέσα από τη συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων, τα οποία απαρτίζονταν από ερωτήσεις κλειστού, αλλά και ανοικτού τύπου. Όσον αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου δημιουργήθηκαν με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert, (Τζάνη, 2005), με διαβάθμιση απαντήσεων, καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ (1-5) και συμφωνώ πολύ, συμφωνώ λίγο, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, διαφωνώ λίγο, διαφωνώ πολύ (1-5) επίσης.

3.5.1 Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων

Με τα ερωτηματολόγια συλλέγονται δεδομένα ζητώντας από ανθρώπους να απαντήσουν στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων.. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων με τις οποίες ο ερευνητής απευθύνεται ομοιόμορφα στα υποκείμενα της έρευνας για τη συλλογή ερευνητικών πληροφοριών που σχετίζονται με την άποψή, τη γνώμη τους ή την αντίληψή τους για ένα πρόβλημα ή ένα θέμα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η δομή του ερωτηματολογίου, λόγω των ιδιοτήτων που έχει, αποτελεί την πλέον κρίσιμη και λεπτή εργασία, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας. Σε μια έρευνα, αν εφαρμοστεί αποτελεσματικό σχέδιο δειγματοληψίας ή ακόμη και η πλέον ενδεδειγμένη ανάλυση των στοιχείων, δεν είναι δυνατόν να εξάγουμε σωστά συμπεράσματα, αν λάβαμε μη συγκρίσιμες απαντήσεις από ένα ακατάλληλο ερωτηματολόγιο με ασαφείς ερωτήσεις. (Μενεξές, 2009)

3.6 Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας θα μπορούσαμε να εντάξουμε τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων, αλλά και το μικρό χρονικό διάστημα που είχαμε στη διάθεσή μας. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων έχει ως συνέπεια να μην είναι δυνατό να γίνουν γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακόμα, στην έρευνα δράσης κάθε φορά που τροποποιείται το σχέδιο επανασχεδιάζονται ενδεχομένως και τα ερευνητικά εργαλεία και ο χρόνος που διατίθεται γι' αυτό ενδέχεται να μην είναι αρκετός για να πάρει κανείς τις καλύτερες αποφάσεις. Δεν υπάρχει χρόνος για παραγωγή νέου υλικού ή νέων ερωτηματολογίων. Για αυτό τον λόγο δεν υπάρχει βεβαιότητα ότι τα ερευνητικά εργαλεία ήταν τα κατάλληλα, ή ακόμα και το παραγόμενο ΕΥ.

3.7 Αποτελέσματα-Ανάλυση δεδομένων

Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκαν σε όλες τις κλειστές ερωτήσεις. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS (Statistical Package for Social Sciences-Στατιστικό Πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Επιστήμες) της 20.0 έκδοσης για τα Windows.

Συζήτηση και προσεγγίσεις

«Τα συμπεράσματα που καταλήγουν οι σχετικές έρευνες δεν έχουν μόνιμο και διαρκή χαρακτήρα, γι' αυτό πρέπει να επανεξετάζονται» (Vamvoukas, 2002)

Η διαφοροποίηση της εν λόγω έρευνας από άλλες παρόμοιας θεματολογίας, έγκειται στην ερευνητική προσπάθεια που αφορά το χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι που εφάρμοσαν οι μαθητές ζωντανά στον αρχαιολογικό χώρο της Φορτέτζας.

Επίσης η παρούσα έρευνα ενισχύει την μικρή ερευνητική προσπάθεια που έχει πραγματοποιηθεί ήδη – σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση- και αφορά το χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι που υλοποίησαν οι μαθητές ζωντανά στον αρχαιολογικό χώρο της Φορτέτζας.

Τα χωρο-ευαίσθητα φορητά παιχνίδια είναι ένα νέο ερευνητικό αντικείμενο, η τεχνολογία σχετικά νέα και πολλές λύσεις έπρεπε να δοθούν χωρίς να υπάρχει αναφορά σε προηγούμενη εμπειρία. Η ανάλυση του προβλήματος σε αυτή τη μελέτη (η σχεδίαση ενός παιχνιδιού για την εμπλοκή των μαθητών με τα μνημεία του συγκεκριμένου χώρου), οδήγησε στη διατύπωση του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων

Η διατύπωση του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων προέκυψαν από την ίδια την πρόοδο της δράσης και από την ανάγκη της εμπλοκής των ίδιων των μαθητών στην «ανακάλυψη»

Ο αρχικός σκοπός ήταν η διερεύνηση της ικανότητας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, να οδηγήσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να χρησιμοποιούν προς όφελός τους τις Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφοριών, να αξιολογούν τις πληροφορίες, να εργάζονται από κοινού. Κρίνοντας από τις απαντήσεις των μαθητών και σε ποσοστό 90% ο μαθησιακός στόχος θεωρείται ότι επιτεύχθηκε. Οι μαθητές έμαθαν, το υλικό τους ενθουσίασε και τους κινητοποίησε.

Η συγκεκριμένη εφαρμογή που χρησιμοποιήθηκε προσφέρει πολύ συγκεκριμένα εργαλεία για ανακάλυψη των κτιρίων, των κουίζ και γενικά των δραστηριοτήτων. Είναι πολύ δομημένος ο τρόπος με τον οποίο δημιουργείται το παιχνίδι και δεν αφήνει περιθώρια πρωτοβουλιών ή ακόμα και αυτοσχεδιασμού.

Το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για μάθηση και όχι ως μέσο διεκπεραίωσης μιας διαδικασίας μάθησης. Σε αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να εμπλακούν οι παίχτες (χρήστες) στη δημιουργία των παιχνιδιών. Η τεχνολογία μπορεί να διαμεσολαβήσει σε τέτοιες δραστηριότητες α) δίνοντας στους παίχτες πρόσβαση σε περιεχόμενο, β) επιτρέποντας στους παίχτες να μεταβάλλουν τους κανόνες του παιχνιδιού, γ) δημιουργώντας νέα παιχνίδια από το περιεχόμενο και τους κανόνες που χειρίστηκαν οι παίχτες στα (α) και (β), και δ) υποστηρίζοντας τη διαμοίραση, την αξιολόγηση, την ανταλλαγή, τον εμπλουτισμό παιχνιδιών ανάμεσα σε παίχτες. (Σιντόρης, 2014).

Συμπεράσματα

Τα φορητά χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια έχουν χαρακτηριστικά όπως κίνηση και δράση σε φυσικό χώρο, επίγνωση του περίγυρου από τους παίχτες, αλληλεπίδραση μεταξύ των παιχτών και αλληλεπίδραση με αντικείμενα του πραγματικού κόσμου με διάφορους τρόπους. Τα χαρακτηριστικά αυτά τα καθιστούν ιδιαίτερα ελκυστικά για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με μαθησιακό χαρακτήρα σε πραγματικό χώρο και έχουν χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σε χώρους πολιτισμού όπου μπορούν να υποστηρίξουν κοινωνική και εγκαθιδρυμένη μάθηση (de Souza e Silva & Delacruz, 2006)

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης και συγκεκριμένα στην δημιουργία ΕΥ με χρήση εργαλείου authoring tool και ακόμα στη δημιουργία και αξιολόγηση φορητού χωρο-ευαίσθητου παιχνιδιού.

Σαφώς οι θεωρίες μάθησης που υποστηρίζονται στα παιχνίδια αυτά είναι η ενεργητική μάθηση, εγκαθιδρυμένη, ανακαλυπτική, συνεργατική, εμπειρική, δομημένη υποστήριξη, αυτοκατευθυνόμενη, επίλυση προβλημάτων, κ.λπ. (Wu et al., 2013).

Η αξιολόγηση του παιχνιδιού έδειξε ότι οι μαθητές γενικά, έμειναν πολύ ευχαριστημένοι από την εμπειρία του παιχνιδιού, από τη συνεργασία μεταξύ τους, από τους ρόλους που υποδύθηκαν και διασκέδασαν τη διαδικασία. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε και από τους παρατηρητές /εκπαιδευτικούς που παρατήρησαν την ενεργή, έντονη και διαρκή εμπλοκή και εμβύθιση των παικτών στο παιχνίδι. Επίσης, διαπιστώθηκε η μεγάλη συμβολή του αυθεντικού περιβάλλοντος στην εμβύθιση και την παροχή κινήτρων στους μαθητές. Παρόλα αυτά, εντοπίστηκαν από τους παρατηρητές κάποια προβλήματα τεχνικής φύσεως, η λύση των οποίων είναι επιβεβλημένη για την αποφυγή της απόσπασης της προσοχής των μαθητών από το παιχνίδι.

Τα παιχνίδια συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, περισσότερο από κάθε άλλη κατηγορία φορητών χωρο-ευαίσθητων παιχνιδιών, προσφέρουν μεγάλες προοπτικές ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πιο σημαντικό στην όλη διαδικασία του παιχνιδιού είναι ότι οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και πρακτικές που κανένα άλλο τεχνολογικά ενισχυμένο μαθησιακό περιβάλλον δεν τους προσφέρει (Squire & Jan, 2007).

Οι μαθητές αναμφίβολα επιθυμούν και βρίσκουν ενδιαφέρουσες αυτού του είδους τις δραστηριότητες και τεκμηριώνουν την δική μας «εμπειρική θεμελιωμένη θεωρία». Είναι ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι όταν οι δραστηριότητες αυτές μιμούνται τα παιχνίδια που παίζουν στις ψηφιακές συσκευές που έχουν πλέον όλοι. Η ψηφιακή αφήγηση και η κατασκευή πολυτροπικών κειμένων είναι μάλλον ένας επιτυχημένος τρόπος για αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους.

Βιβλιογραφία

Anastasiades, P. (2003, 2006, 2008, 2010). *Pedagogical Model "Odysseas"*.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*.

Avouris, N., & Yiannoutsou, N. (2012). *Ground-based games*.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom*.

Bower, M., et al. (2014). *Augmented Reality in education*.

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design Models*.

Chen, G., & Kotz, D. (2000). *Mobile computing technologies*.

Cohen, L., & Manion, L. (1996). *Research Methods in Education*.

de Souza e Silva, A., & Delacruz, G. C. (2006). *Hybrid Reality Games*.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2009). *The Systematic Design of Instruction*.

Ehrhard, M. W., & Schroeder, E. E. (1997). *Interactive Videoconferencing*.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*.

Giosos, Y., & Koutsouba, A. (2004). *Educational material in distance education*.

Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). *Instructional Development Models*.

Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*.

Ibáñez, M. B., Di Serio, A., Villarán, D., & Kloos, C. D. (2014). *Augmented Reality for learning*.

Keegan, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education*.

Long, T., et al. (2013). *The flipped classroom model*.

Lu, S. J., & Liu, Y. C. (2015). *Integrating augmented reality into teaching*.

Motiwalla, L. F. (2007). *Mobile learning: A framework and evaluation*.

Papathanasiou, E., & Manousou, E. (2011). *Feedback in distance learning*.

Roblyer, M. D. (1997). *Integrating Educational Technology*.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play*.

So, S. (2008). *Characteristics of mobile learning*.

Squire, K., & Jan, M. (2007). *Mad City Mystery*.

Stenros, J., et al. (2011). *Pervasive Games*.

Trifonova, A., Georgieva, E., & Ronchetti, M. (2006). *Mobile learning*.

Tucker, B. (2012). *The Flipped Classroom*.

Vamvoukas, I. (2002). *Educational research conclusions*.

Wu, W. H., et al. (2013). *Learning theories in mobile games*.

Αλιβίζος, Σ., κ.ά. (2015). *Σενάρια διαδικτυακής εκπαίδευσης*.

Αναστασιάδης, Π. (2008α). *Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες*.

Βασάλα, Π. (2005). *Η σχολική ΕξΑΕ*.

Βρύζας, Κ., & Τσιτουρίδου, Μ. (2005). *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση*.

Γκίκας, Α., Βιβίτσου, Μ., Κονετάς, Δ., & Κωτούλας, Β. (2009). *Ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα*.

Ζουπίδης, Α., κ.ά. (2018). *Συνεργατικά σενάρια διδασκαλίας*.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική και Ποσοτική Μεθοδολογία Έρευνας*.

Κανδρούδη, Μ., & Μπράτιτσης, Θ. (2013). *Αντεστραμμένη διδασκαλία (flipped learning)*.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Το υλικό στην ΕξΑΕ*.

Λιοναράκης, Α. (2001α). *Το διδακτικό υλικό ως μοχλός διδασκαλίας*.

Λιοναράκης, Α. (2006). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση*.

Ματραλής, Χ. (1998). *Συστήματα εκπαίδευσης*.

Μενεξές, Γ. (2009). *Στατιστική έρευνα και ερωτηματολόγιο*.

Σιντόρης, Χ. (2014). *Τεχνολογία και παιχνίδι*.

Σταυρόπουλος, Π. (2003). *e-Learning και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*.

Τζάνη, Μ. (2005). *Κλίμακα Likert στην έρευνα*.

Χαβάκης, Π., & Αναστασιάδης, Π. (2007). *Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση*.

Η Καλλιέργεια των Θεμελιωδών Κινητικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές Β΄ Δημοτικού. «Περπατώ, τρέχω και χοροπηδώ».

Απόστολος Ποντίκας
Σ. Ε. ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής ΔΔΕ Κυκλάδων
apontikas@sch.gr

Περίληψη

Η παιδική ηλικία αποτελεί καίρια αναπτυξιακή περίοδο για την καλλιέργεια και τη βελτίωση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων (ΘΚΔ), καθώς τότε συντελείται ταχεία πρόοδος στη συναρμογή και στη μηχανική της κίνησης. Οι ΘΚΔ περιλαμβάνουν δύο βασικές κατηγορίες: δεξιότητες μετακίνησης (όπως τρέξιμο, καλπασμός, κουτσό) και δεξιότητες ελέγχου αντικειμένων (όπως ρίψη, σύλληψη, λάκτισμα). Αποτελούν βασικά μοτίβα κίνησης που δεν αναπτύσσονται αυτόματα· απαιτούν διδασκαλία, συστηματική εξάσκηση και συνεχή ενίσχυση. Παράλληλα, συνιστούν το θεμέλιο για πιο σύνθετες κινητικές και αθλητικές δεξιότητες. Το παρόν διδακτικό σενάριο στοχεύει ειδικότερα στη βελτίωση των δεξιοτήτων μετακίνησης. Οι μαθητές/τριες αναμένεται να εκτελούν ποικίλα μοτίβα κίνησης με ενδιάμεσα ή ανεπτυγμένα πρότυπα, να ενισχύουν μηχανικά στοιχεία σε μετακινήσεις και ισορροπία μέσα από παιχνίδια και δραστηριότητες, ενώ παράλληλα καλλιεργούν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως συνεργασία, αλληλεπίδραση και ομαδικότητα.

Λέξεις Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, Κινητικές Δεξιότητες, Εξάσκηση, Συνεργασία, Κοινωνικοποίηση.

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Περπατώ, τρέχω και χοροπηδώ».

Βαθμίδα - Τάξη: Πρωτοβάθμια – Β΄ τάξη Γνωστικό αντικείμενο: Φυσική Αγωγή.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ: Νέες τεχνολογίες.

Κυρίαρχος Σκοπός (Σκ1, ΘΕ1, ΓΣτ2, ΕΣτ1 & Σκ1, ΘΕ2, ΓΣτ1).

1ο Θεματικό πεδίο: Κινητικό (Σκ1).

1η Θεματική Ενότητα: Κινητικές Δεξιότητες (ΘΕ1).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ:

Εκτελούν δεξιότητες μετακίνησης (ΓΣτ2)

Εκτελούν εφαρμόζοντας κινητικές έννοιες (ΕΣτ1)

Εκτελούν πρωτότυπες κινήσεις, ισορροπίας, και μετακίνησης, που έχουν σχεδιάσει, σε συνδυασμό με κινητικές έννοιες (ΓΣτ1).

Σχέση με άλλα θεματικά πεδία, άλλες θεματικές ενότητες και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του γνωστικού αντικειμένου.

Επιμέρους Στόχοι. (Σκ2, ΘΕ1, ΓΣτ1 & Σκ2, ΘΕ3, ΕΣτ1).

2ο Θεματικό πεδίο: Γνωστικό (Σκ2).

1η Θεματική ενότητα: Κινητικές έννοιες, έννοιες επιδεξιότητας & δραστηριοτήτων (ΘΕ1)

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ.

- Γνωρίζουν πώς μπορεί να κινείται το σώμα (ΓΣτ1).

3η Θεματική ενότητα: Συναισθηματικές έννοιες (ΘΕ3).

- Να γνωρίζουν τρόπους/συμπεριφορές ανάπτυξης της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης, αυτοαποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους (ΕΣτ1).

Χρονική διάρκεια: Δύο (2) διδακτικές ώρες.

Σκεπτικό Σεναρίου Επιστημονικό/ Γνωστικό Περιεχόμενο

Η παιδική ηλικία αποτελεί την πιο γόνιμη και καθοριστική περίοδο για τη διδασκαλία, την εξάσκηση, την ανάπτυξη και τη βελτίωση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων (Haywood & Getchell, 2019; Herrmann & Seelig, 2017; Logan, Robinson, Wilson & Lucas, 2012; Mukherjee, Ting Jamie & Fong, 2017; Valentini, Logan, Spessato, de Souza, Pereira & Rudisill, 2016). Κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής φάσης, το παιδί προσαρμόζεται εντυπωσιακά στη συναρμογή, στη στάση του σώματος και στη μηχανική της κίνησης, γεγονός που ευνοεί τη σταδιακή τελειοποίηση βασικών κινητικών μοτίβων (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012; Haywood & Getchell 2019). Η εξέλιξη αυτή δεν είναι τυχαία· αντανακλά τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ βιολογικής ωρίμανσης και κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών. Σύμφωνα με τους Haywood και Getchell (2019), οι ΘΚΔ διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες: α) δεξιότητες μετακίνησης, όπως το τρέξιμο, ο καλπασμός και το κουτσό και, β) δεξιότητες χειρισμού, όπως η ρίψη, η σύλληψη, το λάκτισμα. Αποτελούν σύνθετα κινητικά μοτίβα που προϋποθέτουν τη συνεργασία πολλών τμημάτων του σώματος και, μάλιστα, δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα. Απεναντίας, απαιτούν συστηματική διδασκαλία, πρακτική εξάσκηση, ανατροφοδότηση και ενίσχυση. Παράλληλα, λειτουργούν ως θεμέλιο για την εξέλιξη πιο σύνθετων αθλητικών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας στη μακροχρόνια κινητική επάρκεια και στη συνολική υγεία του παιδιού (Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks, & Beard, 2008; Barnett, Stodden, Cohen, Smith, Lubans & Lenoir, 2016; Herrmann & Seelig, 2017; Lloyd, Saunders, Bremer & Tremblay, 2014; Logan et al., 2012; Mukherjee et al., 2017; Valentini et al., 2016).

Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Επιθυμητές Δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες έχουν ήδη εξασκηθεί σε μικρές ομάδες και διαθέτουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν τόσο με τους/τις συμμαθητές/τριες τους όσο και με τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ), με στόχο την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος. Παρ' όλα αυτά, η εμπειρία που έχουν αποκτήσει από την προηγούμενη τάξη σχετικά με τις βασικές κινητικές δεξιότητες, τις κινητικές έννοιες και τις έννοιες επιδεξιότητας σε μετακινήσεις, ισορροπία και έλεγχο αντικειμένων παραμένει περιορισμένη. Ως εκ τούτου, χρειάζονται περαιτέρω καθοδήγηση και ευκαιρίες εξάσκησης για να αναπτύξουν κατά τρόπο πιο ολοκληρωμένο και ώριμο τα κινητικά πρότυπα. Επιπλέον, η εξοικείωσή τους με το διαδίκτυο και ιδιαίτερα με εκπαιδευτικές πλατφόρμες, όπως η η-Τάξη και η e-me, παραμένει ακόμη περιορισμένη. Αυτό

δυσχεραίνει την αυτόνομη πλοήγησή τους και την πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, καθιστώντας απαραίτητη τη δομημένη υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό για την ανάπτυξη βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων, όπου αυτές απαιτούνται.

Σκοπός Σεναρίου – Ειδικά Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα/ Ειδικοί Στόχοι

Ο σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι η συστηματική καλλιέργεια και βελτίωση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων μετακίνησης. Οι μαθητές/τριες θα εξοικειωθούν με ποικίλα μοτίβα μετακίνησης, τα οποία θα είναι σε θέση να εκτελούν με ενδιάμεσα ή και ανεπτυγμένα πρότυπα, αναπτύσσοντας παράλληλα τη μηχανική της κίνησης και την ικανότητα ισορροπίας μέσα από στοχευμένα παιχνίδια και δραστηριότητες. Επιπλέον, θα ενισχυθούν οι κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η κοινωνικοποίηση, στοιχεία απαραίτητα για την ομαδική μάθηση και τη συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις.

Ειδικότερα, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα εξής:

1η διδακτική ώρα: Οι μαθητές/τριες θα μπορούν να:

- κινούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις και τροχιές, με εναλλαγές στην ταχύτητα, τη δύναμη και τη ροή της κίνησης.
- χρησιμοποιούν διαφορετικά σχήματα και θέσεις σώματος χωρίς απώλεια ισορροπίας ή παρεμπόδιση των άλλων
- εκτελούν δεξιότητες μετακίνησης με ανεπτυγμένα πρότυπα (π.χ. 4 στα 5 σημεία).
- κατανοούν τις έννοιες των επιπέδων, των κατευθύνσεων, των τροχιών, του προσωπικού και γενικού χώρου, καθώς και των μεταβολών στη ροή και την ταχύτητα.

2η διδακτική ώρα: Οι μαθητές/τριες θα:

- εκτελούν δεξιότητες ισορροπίας από όρθια θέση, με ταχύτητα και συντονισμό, σε ποικίλες συνθήκες (στήριξη στο ένα πόδι, μεταφορά βάρους, κίνηση πάνω σε γραμμή ή στενή επιφάνεια).
- συνδυάζουν δεξιότητες μετακίνησης και ισορροπίας με ανεπτυγμένα κινητικά πρότυπα.
- συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός σχολείου, αξιοποιώντας διορθωτική ανατροφοδότηση από τον/την ΕΦΑ.
- θέτουν και θα επιτυγχάνουν απλούς ατομικούς και ομαδικούς στόχους, επιδεικνύοντας επιμονή και προσπάθεια ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Οργάνωση της Διδασκαλίας και Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Ο/Η ΕΦΑ παραλαμβάνει τους/τις μαθητές/τριες από την τάξη και, αρχικά, κατευθύνεται μαζί τους προς την αίθουσα Πληροφορικής. Εκεί, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό Νέων Τεχνολογιών, προβάλλει στην αρχή της πρώτης διδακτικής ώρας ένα σύντομο εκπαιδευτικό βίντεο (Πρβλ.: https://www.youtube.com/watch?v=MVrLOnbG55U) σχετικά με τα διαφορετικά σχήματα («Μαθαίνω τα σχήματα – picou picou», διάρκειας 2:04). Στην αρχή της δεύτερης διδακτικής ώρας προβάλλεται ένα δεύτερο βίντεο (Προβολή: https://www.youtube.com/watch?v=g2NP6SiN-vk) με θέμα «Δημιουργικά παιχνίδια για το σπίτι» (διάρκειας 2:04), προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση και η σύνδεση με βιωματικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια, όλοι μαζί κατευθύνονται προς τον χώρο φύλαξης του αθλητικού εξοπλισμού, ώστε, με τη βοήθεια των μαθητών/τριών, να συγκεντρωθεί το απαραίτητο υλικό

για τη διδασκαλία. Έπειτα, ο/η ΕΦΑ οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στον αθλητικό χώρο (γήπεδο χάντμπολ, μπάσκετ, βόλεϊ κ.λπ.), όπου οι μαθητές/τριες συγκεντρώνονται σε ημικύκλιο ή ελεύθερη διάταξη για να λάβουν οδηγίες.

Σημείωση: Είναι καθοριστικής σημασίας οι μαθητές/τριες να έχουν διδαχθεί ρουτίνες μετακίνησης από τις αίθουσες προς το προαύλιο ή το γυμναστήριο, ώστε οι μεταβάσεις να γίνονται γρήγορα, με ασφάλεια και ησυχία. Αντίστοιχα, είναι σημαντικό να γνωρίζουν ρουτίνες χωρισμού σε δυάδες, τριάδες ή μεγαλύτερες ομάδες.

Απαιτούμενος εξοπλισμός.

- 1η διδακτική ώρα: Πιατάκια, κώνοι, κάρτες ομάδων, διακριτικά φανελάκια (εφόσον υπάρχουν), αίθουσα Νέων Τεχνολογιών με 6–8 ηλεκτρονικούς υπολογιστές.
- 2η διδακτική ώρα: πιατάκια, κώνοι, δοκοί ισορροπίας ή εναλλακτικά γραμμές του γηπέδου, κοντάρια με βάσεις, μεγάλα στεφάνια, μικρά κοντάρια για εμπόδια, συνδετήρες εμποδίων, κάρτες ομάδων, διακριτικά φανελάκια (αν υπάρχουν), αίθουσα Νέων Τεχνολογιών με 6–8 ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Διδακτική Προσέγγιση

Η διδακτική προσέγγιση που θα εφαρμοστεί συνδυάζει διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών/τριών. Θα αξιοποιηθεί τόσο το αναπαραγωγικό στυλ, για την εκμάθηση και σταθεροποίηση βασικών κινητικών προτύπων, όσο και το παραγωγικό στυλ, το οποίο ενισχύει την ενεργή συμμετοχή, την αυτενέργεια και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών. Παράλληλα, θα εφαρμοστούν οι αρχές του στυλ του μη αποκλεισμού, με στόχο τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας, διασφαλίζοντας ότι όλοι/ες μπορούν να συμμετέχουν με επιτυχία. Ο/Η ΕΦΑ, μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις, θα αξιοποιήσει το στυλ της συγκλίνουσας εφευρετικότητας (Metzler, 2017; Mosston & Ashworth, 2008), ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να αναζητούν λύσεις, να λαμβάνουν αποφάσεις και να κατανοούν σε βάθος τις κινητικές έννοιες. Στη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν δημιουργικά, σχεδιάζοντας οι ίδιοι/ες ένα απλό πρόγραμμα εξάσκησης, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία και την υπευθυνότητά τους. Η διδασκαλία θα είναι λιγότερο δασκαλοκεντρική και περισσότερο μαθητοκεντρική, με τον/την ΕΦΑ να λειτουργεί ως συντονιστής/τρια, καθοδηγητής/τρια και υποστηρικτής/τρια. Θα παρεμβαίνει μόνο όπου κρίνεται αναγκαίο, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Προστιθέμενη Αξία Νέων Τεχνολογιών

Στο διδακτικό σενάριο «Περπατώ, τρέχω και χοροπηδώ», η ενσωμάτωση των ΤΠΕ υλοποιείται με τρόπο απλό, λειτουργικό και πλήρως εναρμονισμένο με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, οι οποίοι διαθέτουν περιορισμένη εμπειρία στη χρήση ψηφιακών μέσων και εκπαιδευτικών πλατφορμών. Η αξιοποίηση της αίθουσας Πληροφορικής και η προβολή σύντομων εκπαιδευτικών βίντεο στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας αποτελούν μια ασφαλή και κατάλληλη εισαγωγή στον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών/τριών, χωρίς να απαιτείται αυτόνομη πλοήγησή τους στο διαδίκτυο. Τα επιλεγμένα βίντεο λειτουργούν υποστηρικτικά στη διδασκαλία των κινητικών εννοιών (σχήματα, δημιουργικές δραστηριότητες), ενισχύοντας την κατανόηση και προετοιμάζοντας τους μαθητές/τριες για τις πρακτικές δραστηριότητες που ακολουθούν. Η χρήση των ΤΠΕ, σε αυτή τη μορφή, ενθαρρύνει την οπτική μάθηση, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και συμβάλλει στη σύνδεση της θεωρίας με τη δράση στον

αθλητικό χώρο (Casey, Goodyear & Armour, 2017; Goodyear & Armour, 2019). Επιπλέον, η παρουσία του/της εκπαιδευτικού Νέων Τεχνολογιών στον χώρο προσφέρει υποστήριξη, διασφαλίζοντας ότι η διαδικασία διεξάγεται ομαλά και με ασφάλεια. Η σταδιακή έκθεση των μαθητών/τριών σε απλά ψηφιακά μέσα συμβάλλει στην ανάπτυξη βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων, χωρίς να τους επιβαρύνει με σύνθετες διαδικασίες τις οποίες, ακόμη, δεν μπορούν να διαχειριστούν αυτόνομα. Γενικά, οι ΤΠΕ ενσωματώνονται στο σενάριο με τρόπο παιδαγωγικά στοχευμένο και αναπτυξιακά κατάλληλο, προσδίδοντας προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας τη συγκέντρωση και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, και υποστηρίζοντας την ενεργητική και βιωματική προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής.

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

1η Διδακτική ώρα

Στόχευση. Εκτελούν ποικιλία δεξιοτήτων μετακίνησης, όπως:

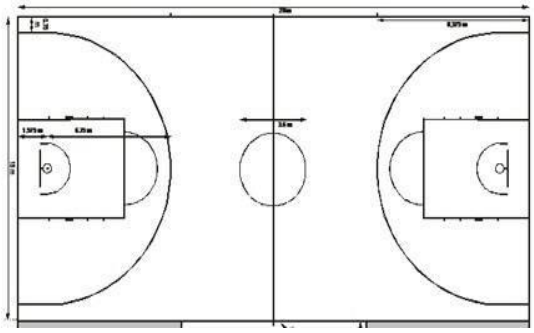
- Να κινούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις (ζιγκ-ζαγκ, ευθεία, καμπύλη κ.ά.) με αλλαγές στην ταχύτητα, τη δύναμη και τη ροή.
- Να χρησιμοποιούν διαφορετικά σχήματα, θέσεις σώματος, χωρίς απώλεια ισορροπίας ή παρεμπόδιση της κίνησης των άλλων μαθητών/τριων.
- Να εκτελούν με ανεπτυγμένα πρότυπα 4 στα 5 σημεία, δεξιότητες μετακίνησης (ζιγκ-ζαγκ, ευθεία, καμπύλη, κυκλική).
- Να κατανοούν τις εναλλαγές διαφορετικών κατευθύνσεων, τροχιών, επιπέδων στον προσωπικό, γενικό, περιορισμένο/ οριοθετημένο χώρο, τις έννοιες εναλλαγής της ταχύτητας, της δύναμης και της ροής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες.
- Να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να συγκρίνουν τα σημαντικά σημεία εκτέλεσης ως προς τις διαφοροποιήσεις των δεξιοτήτων μετακίνησης (π.χ. διαφοροποιώντας τη δύναμη, την ταχύτητα, τη ροή).
- Να χρησιμοποιούν την αξιολογική και διορθωτική ανατροφοδότηση του/της ΕΦΑ και παράλληλα να βιώνουν θετικές εμπειρίες συμμετέχοντας ενεργά, και πάντα ανάλογα με το επίπεδό τους.

Εισαγωγή: Δίνονται αρχικές οδηγίες. Για παράδειγμα, σήμερα θα μάθουμε πως κινούμαστε (περπατώντας, τρέχοντας) σε ευθεία γραμμή, καμπύλη, κυκλικά, δεξιά-αριστερά «ζιγκ-ζαγκ» (χρόνος 2΄-3΄ λεπτά). Διατήρηση της γραμμής (μιας ή δυο σειρών). Ησυχία κατά τη μετακίνηση. Χέρι, όταν θέλουμε να πούμε κάτι. Ακούμε προσεκτικά.

1η Δραστηριότητα.

«Κινούμαι σε ευθεία, καμπύλη, κύκλο». Καλούμε τους/τις μαθητές/τριες να σχηματίσουν ημικύκλιο στο κέντρο του γηπέδου, σε όρθια θέση. Ρωτάμε αν γνωρίζουν τι είναι η ευθεία, η καμπύλη και ο κύκλος. Ακόμη, αν μέσα στο γήπεδο μπάσκετ βλέπουν ευθείες, καμπύλες, κύκλους και τους ζητάμε να τις δείξουν και να τις περπατήσουν (χρόνος 2΄-3΄ λεπτά).

Σχήμα 1. Γήπεδο Μπάσκετ. «Κινούμαι σε ευθεία, καμπύλη, κύκλο».



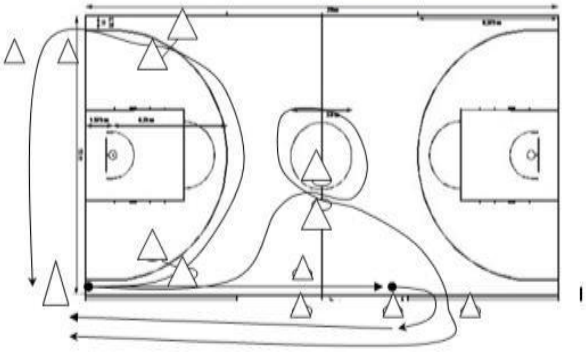
2η Δραστηριότητα.

«Περπατώ και τρέχω σε διάφορες τροχιές». Οι μαθητές/τριες, με το σφύριγμα, σκορπίζονται στο γήπεδο τρέχοντας ελεύθερα εντός των γραμμών. Με το παράγγελμα «ευθεία», «καμπύλη» ή «κύκλος» οι μαθητές/τριες θα πρέπει να βρουν αντίστοιχη γραμμή εντός του γηπέδου και να αρχίσουν να περπατάνε πάνω σε αυτή μέχρι το επόμενο σφύριγμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες σχηματίζουν 2 στοίχους/ γραμμούλες πίσω από 2 κώνους που βρίσκονται απέναντι στις γωνίες των τελικών και των πλάγιων γραμμών. Στο γήπεδο έχουν καθοριστεί οι διαδρομές/ τροχιές. Τοποθετούνται πιατάκια ως είσοδοι και έξοδοι της κάθε διαδρομής/ τροχιάς από όπου «μπαίνουν» και «βγαίνουν» τα παιδιά. Σε κάθε ηχητικό ερέθισμα που δίνουμε λέγοντας ευθεία, καμπύλη ή κύκλος, ξεκινάει κάθε φορά το πρώτο παιδί από την κάθε σειρά, με μέτριο τρέξιμο, να εκτελέσει την ανάλογη τροχιά. Κατόπιν επιστρέφει πίσω πηγαίνοντας τελευταίο στη σειρά. Εκτελούνται 4-5 προσπάθειες από κάθε παιδί (χρόνος 7΄-8΄ λεπτά).

Ευθεία τροχιά: Η πλάγια γραμμή ως το σημείο που τέμνεται με την κεντρική γραμμή.

Καμπύλη τροχιά: Η γραμμή των 3 πόντων (τρίποντο). Κυκλική τροχιά: Η γραμμή του κύκλου στο κέντρο του γηπέδου (τζάμπολ).

Σχήμα 2. Γήπεδο μπάσκετ. Προκαθορισμένη γραμμή στοίχου πίσω από μια τελική γραμμή.



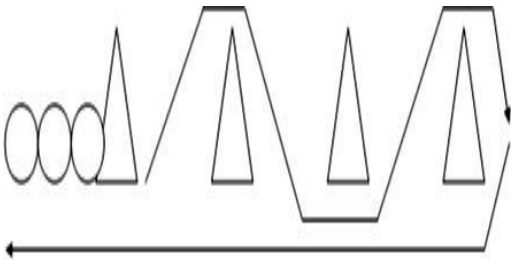
Οδηγίες: Διατήρηση της γραμμής μας. Τρέχουμε προσπαθώντας να έχουμε τη γραμμή ανάμεσα στα πόδια μας. Επιστρέφουμε στη γραμμή μας κινούμενοι έξω από το γήπεδο. Στη γραμμή, σταματώ, ακούω και βλέπω. Θετική, εστιασμένη και άμεση ανατροφοδότηση.

3η Δραστηριότητα.

«Περπατώ και τρέχω δεξιά-αριστερά (ζιγκ-ζαγκ)». Καλούμε τους/τις μαθητές/τριες να σχηματίσουν ημικύκλιο στο κέντρο του γηπέδου, σε όρθια θέση. Έχουμε τοποθετήσει σε ευθεία γραμμή πέντε σειρές από 5-6 κώνους, με 1 μ. απόσταση μεταξύ τους. Ρωτάμε αν γνωρίζουν τι είναι το ζιγκ-ζαγκ, αν μπορούν να το δείξουν, να το περπατήσουν, να το τρέξουν.

Αφήνουμε τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν σειρά καθώς και την επιλογή αν θα το δείξουν, θα το περπατήσουν ή θα το τρέξουν. (χρόνος 3΄-4΄ λεπτά). Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες κατά ομάδες στέκονται πίσω από κάθε μια από 5 σειρές σχηματιζόμενες από 5-6 κώνους, τοποθετημένους με 1 μ. απόσταση μεταξύ τους. Πίσω από κάθε γραμμή κώνων σχηματίζουν στοίχους. Με το σφύριγμα, ξεκινούν τα πρώτα παιδιά των στοίχων κάθε φορά, στην αρχή με χαλαρό τρέξιμο (τροχαδάκι- 3 επαναλήψεις), κατόπιν με γρήγορο τρέξιμο (3 επαναλήψεις), ώστε να περάσουν με ζιγκ-ζαγκ (σλάλομ) τους κώνους. Επιστρέφουν στο τέλος των στοίχων τους με χαλαρό τρέξιμο, χωρίς να εμποδίζουν ή παρεμποδίζουν σκόπιμα τους/τις συμμαθητές/τριες τους (χρόνος 7΄-8΄ λεπτά). Μετά από κάθε επανάληψη αλλάζουμε το πόδι εκκίνησης.

Σχήμα 3. Διαδρομή σε Ζιγκ-ζαγκ.

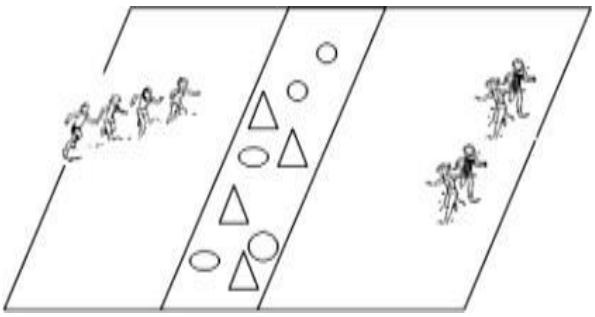


4η Δραστηριότητα.

«θα περάσω απέναντι χωρίς να ακουμπήσω τα εμπόδια». Τοποθετούμε μερικούς κώνους ως εμπόδια ή και διάφορα άλλα αντικείμενα στο κέντρο του γηπέδου μπάσκετ σε μια ζώνη πλάτους 5 μ. και τα παιδιά σε 2 ισάριθμες ομάδες τοποθετούνται στο πλάτος των τελικών γραμμών του γηπέδου. Σχηματισμός ομάδων με κάρτες (Λιοντάρια - Αετοί μαζί και Πάνθηρες - Γεράκια μαζί). Με το σφύριγμα, προσπαθούν να περάσουν απέναντι χωρίς να ακουμπήσουν τα εμπόδια, ούτε κάποιον/α συμμαθητή/τρια τους. Η ομάδα που περνάει γρηγορότερα στην απέναντι τελική γραμμή κερδίζει 1 πόντο. Η ομάδα που θα φθάσει πρώτη τους 5 πόντους κερδίζει το παιγνίδι (χρόνος 8΄- 10΄ λεπτά).

Οδηγίες: Τρέξτε όσο γρηγορότερα μπορείτε. Μείνετε μέσα από τις γραμμές. Όταν τρέχω, βλέπω μόνο μπροστά. Αποφύγετε όποιο παιδάκι έρχεται καταπάνω σας, αλλάζοντας πορεία. Σταματήστε με τον τρόπο που μάθαμε, όταν φτάνετε στην απέναντι γραμμή.

Σχήμα 4. Τρέχω αποφεύγοντας τα εμπόδια και τους/τις συμμαθητές/τριες μου.



Ανακεφαλαίωση.

Παράγγελμα για σχηματισμό ημικύκλιου στο κέντρο του γηπέδου, σε όρθια θέση.

Ερωτήσεις: Τι μάθαμε σήμερα; Ποιες τροχιές περπατήσαμε και τρέξαμε μέσα στο γήπεδο; Που υπάρχουν στο γήπεδο καμπύλες, ευθείες, κύκλοι. Πως τρέχουμε ζιγκ-ζαγκ (χρόνος 2΄-3΄ λεπτά).

Οδηγίες για ΕΦΑ: Προσοχή στον χρόνο έναρξης. Όχι καθυστερήσεις κατά την προσέλευση. Ανατροφοδότηση θετική, εστιασμένη, άμεση, σαφή και σύντομη.

2η Διδακτική ώρα

Στόχευση. Εκτελούν ποικιλία δεξιοτήτων μετακίνησης, ισορροπίας, όπως:

- Να εκτελούν με ανεπτυγμένα πρότυπα, με ταχύτητα και συντονισμό δεξιότητες ισορροπίας, από όρθια θέση στο έδαφος (μετακίνηση με στήριξη -στιγμιαία ισορροπία στο ένα πόδι, μετά από μεταφορά βάρους από το ένα πόδι στο άλλο, πάνω σε γραμμή ή πολύ στενή επιφάνεια με διαφόρους τρόπους).
- Να συνδυάζουν και να εκτελούν δεξιότητες μετακίνησης (π.χ. κίνηση σε ζιγκ-ζαγκ, ευθεία, καμπύλη κ.ά.) και ισορροπίας (μετακίνηση πάνω σε γραμμή ή πολύ στενή επιφάνεια) με ανεπτυγμένα κινητικά πρότυπα και έννοιες, σε δραστηριότητες εντός σχολείου.
- Να πετυχαίνουν απλούς ατομικούς και ομαδικούς στόχους που έχουν θέσει με τη βοήθεια του/της ΕΦΑ και να επιμένουν στην εκτέλεση μιας δεξιότητας ακόμα κι όταν δυσκολεύονται.
- Να χρησιμοποιούν την αξιολογική και διορθωτική ανατροφοδότηση του/της ΕΦΑ και παράλληλα να βιώνουν θετικές εμπειρίες συμμετέχοντας ενεργά, ανάλογα με το επίπεδό τους.

Αθλητικό εκπαιδευτικό υλικό: Πιατάκια, κώνοι, δοκοί ισορροπίας˙ εναλλακτικά, χρησιμοποιούμε τις γραμμές του γηπέδου (π.χ. μπάσκετ), κοντάρια με βάσεις, στεφάνια μεγάλα, κοντάρια μικρά για εμπόδια, συνδετήρες εμποδίων, κάρτες ομάδων, διακριτικά φανελάκια (αν υπάρχουν).

Εισαγωγή.

Δίνονται αρχικές οδηγίες. Για παράδειγμα, σήμερα θα εξασκήσουμε την ικανότητα της ισορροπίας, σε συνδυασμό με κίνηση (χρόνος 2΄-3΄ λεπτά).

Γενικές οδηγίες: Διατήρηση της γραμμής (μιας ή δυο σειρών). Ησυχία κατά τη μετακίνηση. Χέρι, όταν θέλουμε να πούμε κάτι. Ακούμε προσεκτικά.

1η Δραστηριότητα.

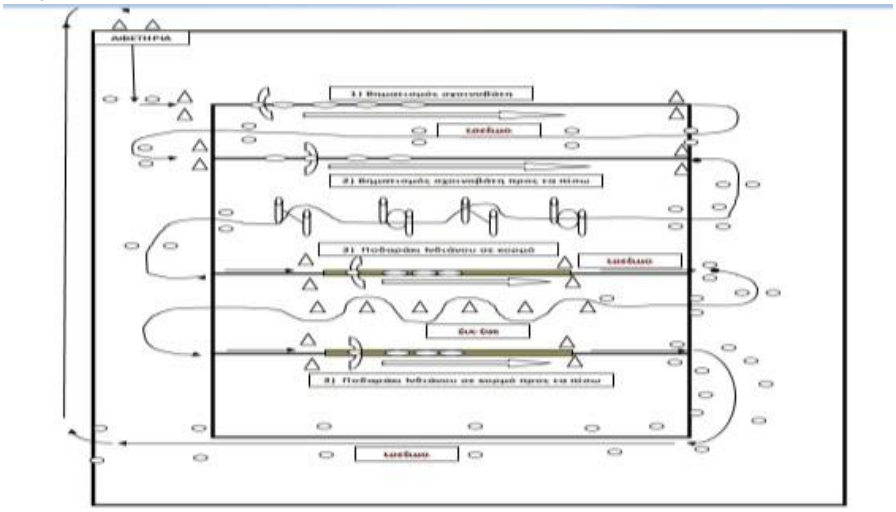
Λαβύρινθος μετακινήσεων, ισορροπιών. Καλούμε τους μαθητές και της μαθήτριες να σχηματίσουν ημικύκλιο στο κέντρο του γηπέδου, όπου έχουμε «στήσει» τον «μεγάλο λαβύρινθο». Τους εξηγούμε τις διαδρομές και ένα- δυο παιδάκια δοκιμάζουν να τις εκτελέσουν (περπάτημα). Αφού γίνουν οι απαραίτητες παρατηρήσεις και διορθώσεις για την επίδειξη, καλούμε τα παιδιά να σχηματίσουν την προκαθορισμένη γραμμή ενός στοίχου, πίσω από κώνους στη γωνία τελικής πλάγιας γραμμής του γηπέδου μπάσκετ. Με το σφύριγμα του/της ΕΦΑ, το πρώτο παιδί κάθε φορά, ξεκινά να πραγματοποιήσει τη διαδρομή που υπάρχει στο σχήμα, εκτελώντας διαδοχικά: 1) περπάτημα εμπρός σε γραμμή 2) ποδαράκι εμπρός σε γραμμή ή δοκό ισορροπίας 3) χαμηλό-σκυφτό πέρασμα μέσα από στεφάνια και πέρασμα με βηματισμό πάνω από χαμηλά-μεσαία εμπόδια 4) περπάτημα όπισθεν σε γραμμή 5) ζιγκ-ζαγκ τρέξιμο ανάμεσα από κώνους 6) ποδαράκι όπισθεν σε γραμμή ή δοκό ισορροπίας και 7) τρέξιμο μέχρι την αφετηρία και τερματισμός της προσπάθειας. Αρχικά, η πρώτη διαδρομή στον λαβύρινθο θα πραγματοποιηθεί με περπάτημα και οι επόμενες διαδρομές με χαλαρό τρέξιμο (τροχαδάκι). Οι μαθητές/τριες όταν φθάνουν στην αφετηρία λαμβάνουν θέση στο τέλος του στοίχου, προσέχοντας για τη διατήρηση της σωστής σειράς. Κάθε παιδί εκτελεί 3 διαδρομές τουλάχιστον (χρόνος10΄-15΄ λεπτά).

2η Δραστηριότητα.

Λαβύρινθος μετακινήσεων, ισορροπιών. (Ατομική και ομαδική βελτίωση). Δημιουργία ισοδύναμων ή τυχαία σχηματισμένων ομάδων (με κάρτες) και μέτρηση του χρόνου, που πέτυχε συνολικά η κάθε ομάδα, για την ολοκλήρωση της διαδρομής. Η ομάδα με τον μικρότερο χρόνο χρίζεται νικήτρια.

Προσοχή: Αρνητικοί πόντοι στις περιπτώσεις σφαλμάτων, κατά την εκτέλεση των 6 δοκιμασιών του «Λαβύρινθου» (π.χ. κάθε 2 λάθη ανά ομάδα, μία επιμέρους δοκιμασία ή συν 1 λεπτό στον ομαδικό χρόνο κλπ.). (Χρόνος 10΄-15΄ λεπτά).

Σχήμα 1. Λαβύρινθος μετακινήσεων, ισορροπιών.



Οδηγίες βηματισμού: Κανονικά βήματα. Περπατήστε αργά και σταθερά. Πατήστε πρώτα με τη φτέρνα και μετά με ολόκληρη την πατούσα-πέλμα σας πάνω στη γραμμή. Τα χέρια σας ανοιχτά στο πλάι όπως ο σχοινοβάτης.

Οδηγίες για ποδαράκι: Αργά βηματάκια, χωρίς κενά μεταξύ τους. Τα χέρια σας ανοιχτά στο πλάι όπως ο σχοινοβάτης.

Οδηγίες συναγωνισμού: Όταν κάνετε λαθάκια να τα αναφέρετε. Να είστε δίκαιοι, όπως θέλετε να είναι και οι άλλοι δίκαιοι με σας. Μας ενδιαφέρει το τίμιο και δίκαιο παιχνίδι παρά η ήττα ή η νίκη. Να θυμάστε: «Σήμερα μπορεί να κερδίσω, αύριο μπορεί να χάσω. Σημασία έχει να παίζω συνέχεια. Συμπεριφέρομαι στους άλλους, όπως θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται και αυτοί, ανεξάρτητα αν κερδίζω ή χάνω».

Γενικές οδηγίες: Ξεκινάμε, όταν ακούσουμε σφύριγμα. Όταν τρέχουμε, βλέπουμε μόνο μπροστά. Επιστρέφουμε στη γραμμή μας κινούμενοι έξω από το γήπεδο. Διατηρούμε τη σειρά μας.

Προσοχή! Απασχόληση-εξάσκηση των μαθητών/τριων που περιμένουν να αγωνιστούν (χρήση της δοκιμασίας προόδου, δυνατότητα το κάθε παιδί να εξασκηθεί περισσότερο σε κάποια/ες δεξιότητα/ες της δραστηριότητας που θεωρεί πως πρέπει να βελτιώσει π.χ. στην ισορροπία).

Ανακεφαλαίωση

Παράγγελμα για σχηματισμό ημικύκλιου στο κέντρο του γηπέδου, σε όρθια θέση.

Ερωτήσεις: Τι μάθαμε σήμερα; -Τι εξασκήσαμε σήμερα; (Ισορροπίες με στηρίξεις και ισορροπίες με περπάτημα και ποδαράκι σε πολύ στενή επιφάνεια). Θυμάστε πως τα κάνουμε; (χρόνος 3΄-4΄ λεπτά).

Οδηγίες για ΕΦΑ: Παραλαβή παιδιών από την τάξη τους - Στάση στην αποθήκη με τον αθλητικό εξοπλισμό και παραλαβή του απαραίτητου υλικού. Προσοχή στον χρόνο έναρξης. Όχι καθυστερήσεις κατά την προσέλευση. Ανατροφοδότηση θετική, εστιασμένη, άμεση και σύντομη, σαφής, ακριβής. Προσοχή στην συμπλήρωση του φύλου ελέγχου. Επιβράβευση της προσπάθειας όλων των μαθητών/τριών.

Πιθανές Επεκτάσεις – Προσαρμογές Σεναρίου

Η εφαρμογή του σεναρίου στη δια ζώσης διδασκαλία προάγει ενεργητική και συμμετοχική μάθηση, με τον μαθητή σε πρωταγωνιστικό ρόλο σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών, ενισχύεται η κριτική σκέψη, ο αναστοχασμός και η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, ενώ αναπτύσσονται η αυτονομία, η υπευθυνότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα, καλλιεργούνται αξίες, όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. εμπλουτίζει το μαθησιακό περιβάλλον, αυξάνει τη συμμετοχή και παρακίνηση των μαθητών και διευρύνει τις μαθησιακές εμπειρίες. Με μικρές προσαρμογές, το σενάριο μπορεί να διδαχθεί στην Α΄ και Γ΄ τάξη του δημοτικού.

Βιβλιογραφία

Barnett, L. M., Stodden, D., Cohen, K. E., Smith, J. J., Lubans, D. R., & Lenoir, M. (2016). Fundamental movement skills: An important focus. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(3), 219–225. Retrieved from https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0209

Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2008). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? *Medicine & Science in Sports & Exercise, 40*(12), 2138–2144. Retrieved from https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31818160d3

Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). *Digital Technologies and Learning in Physical Education: Pedagogical Cases.* London, UK: Routledge.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.

Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2019). *Young People, Social Media and Health.* London, UK: Routledge.

Halverson, L. E., & Williams, K. (1985). Developmental sequences for hopping over distance: A pre-longitudinal screening. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 56*(1), 37–44. Retrieved from https://doi.org/10.1080/02701367.1985.10608429

Haywood, K. M., & Getchell, N. (2019). *Life span motor development* (7th ed.). Human Kinetics.

Herrmann, C., & Seelig, H. (2017). Structure and profiles of basic motor competencies in the third grade — Validation of the test instrument MOBAK-3. *Perceptual and Motor Skills, 124*(1), 5–20. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0031512516679060

Lloyd, M., Saunders, T. J., Bremer, E., & Tremblay, M. S. (2014). Long-term importance of fundamental motor skills: A 20-year follow-up study. *Adapted Physical Activity Quarterly, 31*(1), 67–78. Retrieved from https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0048

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development, 38*(3), 305–315. Retrieved from https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x

Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education.* Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Mukherjee, S., Ting Jamie, L. C., & Fong, L. H. (2017). Fundamental motor skill proficiency of 6- to 9-year-old Singaporean children. *Perceptual and Motor Skills, 124*(3), 584–600. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0031512517703005

Valentini, N. C., Logan, S. W., Spessato, B. C., de Souza, M. S., Pereira, K. G., & Rudisill, M. E. (2016). Fundamental motor skills across childhood: Age, sex, and competence outcomes of Brazilian children. *Journal of Motor Learning and Development, 4*(1), 16–36. Retrieved from https://doi.org/10.1123/jmld.2015-0021

Παράρτημα

Αξιολόγηση τμήματος 1η διδακτική ώρα.
Σύνολο μαθητών/ τριων τμήματος …….
Κινούνταν σε διαφορετικές κατευθύνσεις, τροχιές (π.χ. ζιγκ-ζαγκ, ευθεία, καμπύλη) με εναλλαγές στην ταχύτητα, τη δύναμη και τη ροή (π.χ. περπατώντας ή τρέχοντας). Χρησιμοποιούσαν διαφορετικά σχήματα, θέσεις σώματος, χωρίς απώλεια ισορροπίας ή παρεμπόδιση της κίνησης άλλων μαθητών/τριων;
Παρατήρηση ΕΦΑ. (πόσοι/ες μαθητές/τριες;).
100% 90% 80%: 70% 60%: ≤50%
Εκτελούσαν με ανεπτυγμένα πρότυπα 4 στα 5 σημεία, δεξιότητες μετακίνησης όπως σε ζιγκ-ζαγκ, ευθεία, καμπύλη και κυκλική. Παρατήρηση ΕΦΑ (πόσοι/ες μαθητές/τριες;).
100% 90% 80%: 70% 60%: ≤50%
Κατανοούσαν τις εναλλαγές διαφορετικών κατευθύνσεων, τροχιών, επιπέδων στον προσωπικό, γενικό, περιορισμένο/οριοθετημένο χώρο, τις έννοιες εναλλαγής της ταχύτητας, της δύναμης και της ροής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες;
Παρατήρηση ΕΦΑ (πόσοι/ες μαθητές/τριες;).
100% 90% 80%: 70% 60%: ≤50%

Φύλο ελέγχου μαθήματος 1η διδακτική ώρα.
*Β΄ Τάξη / Τμήμα: Ημ/νια : Ημέρα : Διδ. ώρα*_____

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	*Κινούνταν σε διαφορετικές κατευθύνσεις / τροχιές (π.χ. κυκλική, ευθεία, καμπύλη κ.ά.) με αλλαγές στην ταχύτητα, τη δύναμη και τη ροή (π.χ. περπατώντας ή τρέχοντας);*	*Εκτελούσε ζιγκ-ζαγκ (κυματιστή οριζόντια κίνηση) με ανεπτυγμένα πρότυπα, χωρίς απώλεια ισορροπίας;*	*Κατανοούσε τις εναλλαγές διαφορετικών κατευθύνσεων, τροχιών, επιπέδων στον προσωπικό, γενικό, περιορισμένο/ οριοθετημένο χώρο;*	*Κατανοούσε τις έννοιες εναλλαγής της ταχύτητας, της δύναμης και της ροής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες;*
	Κλίμακα			
	Καθόλου= 1	*Λίγο=2*	*Έτσι & έτσι=3*	*Αρκετά=4*	*Πολύ=5*
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Αξιολόγηση τμήματος 2η διδακτική ώρα.
Σύνολο μαθητών/ τριων τμήματος …….

Πόσα παιδιά μπορούσαν να εκτελούν με ανεπτυγμένα πρότυπα, με ταχύτητα και συντονισμό δεξιότητες ισορροπίας, από όρθια και χαμηλή θέση (έδαφος), μετακίνηση με στήριξη - στιγμιαία ισορροπία στο 1 πόδι, μετά από μεταφορά βάρους από το ένα πόδι στο άλλο, πάνω σε γραμμή ή πολύ στενή επιφάνεια, με διαφόρους τρόπους;
Παρατήρηση ΕΦΑ. (πόσο/εςι μαθητές/τριες;).
100% 90% 80%: 70% 60%: ≤50%

Πόσα παιδιά μπορούσαν να συνδυάζουν και να εκτελούν δεξιότητες μετακίνησης (π.χ. κίνηση σε ζιγκ-ζαγκ, ευθεία, καμπύλη κ.ά.) και ισορροπίας (μετακίνηση πάνω σε γραμμή ή πολύ στενή επιφάνεια) με ανεπτυγμένα κινητικά πρότυπα και έννοιες, σε δραστηριότητες εντός σχολείου;
Παρατήρηση ΕΦΑ (πόσοι/ες μαθητές/τριες;).
100% 90% 80%: 70% 60%: ≤50%

Πόσα παιδιά μπορούσαν να πετυχαίνουν απλούς ατομικούς και ομαδικούς στόχους που έθεσαν με τη βοήθεια του/της ΕΦΑ και να επιμένουν στην εκτέλεση μιας δεξιότητας ακόμα κι όταν δυσκολεύονταν;
Παρατήρηση ΕΦΑ (πόσοι/ες μαθητές/τριες;).
100% 90% 80%: 70% 60%: ≤50%

Πόσα παιδιά δέχονταν ειδική αξιολογική και διορθωτική ανατροφοδότηση από τον/την ΕΦΑ; Παρατήρηση ΕΦΑ (πόσοι/ες μαθητές/τριες;).
100% 90% 80%: 70% 60%: ≤50%

Φύλο ελέγχου μαθήματος 2η διδακτική ώρα.
Β΄ Τάξη / Τμήμα: Ημ/νια :Ημέρα : Διδ. ώρα_____

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	*Κατάφερε να περπατήσει βάζοντας πλήρως τα πέλματα πάνω στη γραμμή;*	*Κατάφερε να περπατήσει όπισθεν, βάζοντας τα πέλματα πάνω στη γραμμή*	*Κατάφερε να περπατήσει με ποδαράκι πάνω στη γραμμή;*	*Κατάφερε να κάνει επιτυχημένα ζιγκ-ζαγκ τρέξιμο ανάμεσα από κώνους;*
	Κλίμακα *Καθόλου= 1*	*Λίγο=2*	*Έτσι & έτσι=3*	*Αρκετά=4* *Πολύ=5*
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Προθήματα: Ξεκλειδώνοντας το κείμενο

Γεώργιος Ασπρούλης,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δ/ντής 2ου Δ.Σ. Ρεθύμνου
geaspr@yahoo.gr

Περίληψη

Η ποικιλία των λέξεων που χρησιμοποιείται για την παραγωγή ενός κειμένου αυξάνει την πληροφορητικότητά του. Αντίστοιχα, ο λεξιλογικός πλούτος ενός αναγνώστη συνεισφέρει στην κατανόηση και την πρόσληψη ενός κειμένου. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να αναδέξει τη σημασία της διδασκαλίας των προθημάτων στην αύξηση του λεξιλογικού πλούτου μαθητών του δημοτικού σχολείου. Μεταξύ των εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι τα ηλεκτρονικά λεξικά, η ανάλυση λέξεων στα συνθετικά τους και η σύνθεση λέξεων με τη χρήση προθημάτων. Η διδακτική διαδικασία αυτή μπορεί να λάβει χώρα κατά τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου και όχι μόνο μέσω του γλωσσικού μαθήματος. Σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών η διδασκαλία των παράγωγων και σύνθετων λέξεων ξεκινάει από την Α΄ Δημοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: πληροφορητικότητα κειμένου, προθήματα, λεξιλόγιο, κατανόηση κειμένου.

1. Εισαγωγή

Η διαδικασία της παραγωγής και της κατανόησης του γραπτού λόγου αποτελεί έναν από τους κεντρικότερους πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να αποκωδικοποιούν τα γραφήματα σε φωνήματα, αλλά να εισχωρούν σταδιακά στα βαθύτερα επίπεδα του νοήματος ενός κειμένου. Η ικανότητα αυτή συνδέεται άρρηκτα με δύο θεμελιώδεις και αλληλένδετες έννοιες της κειμενογλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας: την πληροφορητικότητα του κειμένου και τον λεξιλογικό πλούτο του αναγνώστη.

Η πληροφορητικότητα (informativity) αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο ένα κείμενο μεταφέρει νέα, μη αναμενόμενα ή ενδιαφέροντα στοιχεία στον αποδέκτη του (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Ένα κείμενο με υψηλό δείκτη πληροφορητικότητας χαρακτηρίζεται από μια προσεκτικά επιλεγμένη ποικιλία λέξεων, η οποία αποφεύγει τις στείρες επαναλήψεις και τις κοινότυπες εκφράσεις. Όταν η λεξική ποικιλία είναι διευρυμένη, το κείμενο αποκτά μεγαλύτερη ακρίβεια, σαφήνεια και εννοιολογικό βάθος. Με τον τρόπο αυτό, ο συγγραφέας είναι σε θέση να αποδώσει λεπτές νοηματικές αποχρώσεις, καθιστώντας το επικοινωνιακό του προϊόν πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό για τον αναγνώστη.

Από την άλλη πλευρά, η πρόσληψη αυτής της πληροφορητικότητας εξαρτάται άμεσα από το νοητικό λεξικό (mental lexicon) που διαθέτει ο ίδιος ο μαθητής (Παπαδοπούλου, 2022). Ο λεξιλογικός πλούτος του αναγνώστη δεν αποτελεί απλώς μια ποσοτική συσσώρευση λέξεων, αλλά ένα δυναμικό δίκτυο σημασιολογικών, μορφολογικών και συντακτικών σχέσεων. Όταν ένας μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με ένα απαιτητικό κείμενο, το εύρος και το βάθος των λεξικών του γνώσεων λειτουργούν ως το απαραίτητο «κλειδί» για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των μηνυμάτων. Η περιορισμένη γνώση του

λεξιλογίου αποτελεί, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς αναγκάζει τον μαθητή να αναλώνει γνωστικούς πόρους στην απλή αναγνώριση των λέξεων αντί για την επεξεργασία του συνολικού νοήματος (Laufer, 1997; Perfetti, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη έρχεται να αναδείξει τη σημασία της συστηματικής διδασκαλίας των προθημάτων ως μια αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση του λεξιλογικού πλούτου των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Τα προθήματα, ως μορφήματα που τοποθετούνται πριν από τη ρίζα μιας λέξης, έχουν την ιδιότητα να τροποποιούν τη σημασία της ή να δημιουργούν εντελώς νέες εννοιολογικές οντότητες (Ράλλη, 2005). Κατανοώντας τη λειτουργία τους, οι μαθητές αποκτούν έναν μηχανισμό αυτόνομης αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων, γεγονός που ξεκλειδώνει το περιεχόμενο των κειμένων και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους ως αναγνώστες και συγγραφείς. Η καινοτομία της προσέγγισης έγκειται στο γεγονός ότι η διδασκαλία των προθημάτων με τη χρήση ψηφιακού λεξικού στο δημοτικό σχολείο είναι εξαιρετικά επίκαιρη, καθώς συνδυάζει τη γλωσσολογία κειμένου με τη διδακτική πράξη και τις νέες τεχνολογίες. Η εστίαση στα προθήματα ως «κλειδιά» επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν μορφολογική επίγνωση, η οποία αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την αναγνωστική κατανόηση (Goodwin & Jimenez, 2023; Levesque et al., 2021).

2. Το Κείμενο ως Διαδικασία και η Συμβολή της Μορφολογίας

Προκειμένου να κατανοήσουμε πώς η μορφολογική ανάλυση και τα προθήματα επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε το κείμενο όχι ως ένα στατικό προϊόν, αλλά ως μια δυναμική ενέργεια. Σύμφωνα με το θεμελιώδες διαδικαστικό μοντέλο των de Beaugrande & Dressler (1981), η παραγωγή και η πρόσληψη του κειμένου δεν είναι μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε διαδοχικά και αλληλεπιδρώντα στάδια:

- Σχεδιασμός (Planning): Κατά το στάδιο αυτό, ο δημιουργός του κειμένου καθορίζει τον κεντρικό επικοινωνιακό του στόχο, αναλογίζεται το κοινό στο οποίο απευθύνεται και θέτει το γενικό πλαίσιο της στρατηγικής του.
- Ιδεασμός (Ideation): Εδώ λαμβάνει χώρα η γνωστική αναζήτηση και η χαρτογράφηση των εννοιών, των ιδεών και των πληροφοριών που πρόκειται να μεταφερθούν και να επικοινωνηθούν μέσω του λόγου.
- Ανάπτυξη (Development): Οι επιλεγμένες έννοιες οργανώνονται, συνδέονται μεταξύ τους και τοποθετούνται σε ένα συνεκτικό και λογικό δίκτυο σχέσεων, ώστε να διασφαλίζεται η συνοχή του μηνύματος.
- Έκφραση (Expression): Αποτελεί το στάδιο-κλειδί για τη γλωσσική πραγμάτωση. Σε αυτή τη φάση πραγματοποιείται η αντιστοίχιση των αφηρημένων εννοιών με συγκεκριμένους γλωσσικούς πόρους. Η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου καθορίζει την ακρίβεια του κειμένου.
- Σύνθεση (Parsing): Πρόκειται για την τελική γραμμική διάταξη των λέξεων στο κείμενο, όπου οι επιλεγμένες μονάδες υποβάλλονται στους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας.
- Στο κρίσιμο στάδιο της Έκφρασης, η μορφολογική συγκρότηση των λέξεων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Η επιλογή του κατάλληλου προθήματος (για παράδειγμα, η διαφοροποίηση μεταξύ των όρων υπερ-δομή έναντι υπο-δομή) αλλάζει άρρηκτα και ριζικά το νοηματικό φορτίο της πρότασης. Με αυτόν τον τρόπο, το λεξιλόγιο αναδεικνύεται στον συνδετικό κρίκο μεταξύ μορφολογίας και κατανόησης. Οι μαθητές που κατέχουν τη λειτουργία των προθημάτων μπορούν

να πλοηγηθούν με μεγαλύτερη άνεση στο στάδιο της έκφρασης κατά την παραγωγή λόγου, αλλά και στο στάδιο της ανάλυσης κατά την ανάγνωση (de Beaugrande & Dressler, 1981).

3. Η Σημασία των Λέξεων Περιεχομένου στην Αναγνωστική Κατανόηση

Στο πεδίο της ψυχογλωσσολογίας και της γνωστικής επεξεργασίας του λόγου, οι λέξεις που απαρτίζουν ένα κείμενο δεν έχουν την ίδια λειτουργική ή γνωστική βαρύτητα. Διακρίνονται παραδοσιακά σε λέξεις δομής ή λειτουργικές (όπως είναι τα άρθρα, οι σύνδεσμοι και οι προθέσεις) και σε λέξεις περιεχομένου (όπως τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα και τα επιρρήματα). Οι λέξεις περιεχομένου συνιστούν τους πραγματικούς «φορείς πληροφορίας» μέσα στο κειμενικό περιβάλλον. Όταν ένας μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με ένα κείμενο και δυσκολεύεται να προσλάβει το περιεχόμενό του, η βιβλιογραφία (Perfetti, 2007; Perfetti & Stafura, 2024) καταδεικνύει ότι το πρόβλημα σπάνια εντοπίζεται στην απλή συντακτική δομή της πρότασης. Αντίθετα, η κύρια πηγή της δυσκολίας εντοπίζεται στο λεξικό φορτίο των λέξεων περιεχομένου. Αν οι λέξεις αυτές είναι άγνωστες ή μη οικείες, η διαδικασία της κατανόησης διακόπτεται βίαια.

Για την υπέρβαση αυτού του σκοπέλου, οι λέξεις περιεχομένου πρέπει να λειτουργήσουν στο μυαλό του μαθητή ως «σημασιολογικά άγκιστρα». Τα σημασιολογικά άγκιστρα είναι γνωστικά στηρίγματα που επιτρέπουν στον αναγνώστη να αγκυροβολήσει το νέο νόημα πάνω σε ήδη προϋπάρχουσες νοητικές δομές. Η διδασκαλία των προθημάτων προσφέρει ακριβώς αυτή τη δυνατότητα. Όταν ένας μαθητής κατακτήσει τη σημασία και τη λειτουργία ενός συγκεκριμένου προθήματος, αποκτά αυτόματα ένα ισχυρό εργαλείο γενίκευσης. Για παράδειγμα, αν γνωρίζει ότι το πρόθημα *υπο-* δηλώνει θέση «κάτω από» ή «μειωμένη ένταση/ποσότητα», μπορεί να αποκωδικοποιήσει με ευκολία μια ολόκληρη σειρά από λέξεις περιεχομένου (όπως *υπόγειος*, *υπολειτουργώ*, *υπόταση*, *υποδεέστερος*), ακόμη κι αν δεν τις έχει συναντήσει ποτέ ξανά στο παρελθόν. Το πρόθημα μετατρέπεται σε έναν νοητικό πολλαπλασιαστή: αντί ο μαθητής να απομνημονεύει εκατοντάδες μεμονωμένες λέξεις, μαθαίνει να αναγνωρίζει τον μορφολογικό κανόνα που τις διέπει.

Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο επιτακτική αν αναλογιστούμε την έννοια της λεξικής πυκνότητας (lexical density), δηλαδή την αναλογία των λέξεων περιεχομένου προς το συνολικό πλήθος των λέξεων ενός κειμένου. Τα επιστημονικά κείμενα που καλούνται να μελετήσουν οι μαθητές στο Δημοτικό Σχολείο, όπως αυτά της Ιστορίας, της Γεωγραφίας ή των Φυσικών Επιστημών, χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα υψηλή λεξική πυκνότητα και εξειδικευμένη ορολογία (Nagy & Townsend, 2012). Η υψηλή αυτή πυκνότητα προκαλεί συχνά γνωστική υπερφόρτωση στους μαθητές, καθώς κάθε πρόταση μεταφέρει συμπυκνωμένα νοήματα.

3.1 Μορφολογική Επίγνωση, Γνωστικό Φορτίο και Αναγνωστική Επιτυχία

Η σύγχρονη έρευνα στη γνωστική ψυχολογία και τη Θεωρία Γνωστικού Φορτίου (Cognitive Load Theory) αναδεικνύει τις ακριβείς νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την επεξεργασία του λεξιλογίου. Σύμφωνα με τον Sweller (2011), η εργαζόμενη μνήμη (working memory) του ανθρώπου έχει αυστηρά περιορισμένη χωρητικότητα. Όταν ένας μαθητής Δημοτικού αναγκάζεται να αντιμετωπίσει ένα κείμενο με άγνωστες λέξεις περιεχομένου, το «εξωγενές γνωστικό φορτίο» (extraneous cognitive load) αυξάνεται δραματικά. Η μνήμη αναλώνεται εξολοκλήρου στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης των μεμονωμένων γραφημάτων ή στην αναζήτηση της σημασίας της λέξης, με αποτέλεσμα να μην απομένουν διαθέσιμοι γνωστικοί πόροι για την ανώτερη κατανόηση, τον ιδεασμό και την κριτική επεξεργασία του νοήματος (Schnotz, 2014).

Στο σημείο αυτό, η καλλιέργεια της μορφολογικής επίγνωσης λειτουργεί ως καταλύτης για τη μείωση του γνωστικού αυτού φορτίου. Όπως υποστηρίζουν οι Carlisle (2010) και Bowers et al. (2010), η μορφολογική επίγνωση —δηλαδή η συνειδητή ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στη δομή των λέξεων και να χειρίζεται τα μορφήματα (ρίζες, προθήματα, καταλήξεις)— επιτρέπει στον μαθητή να «αυτοματοποιήσει» τη διαδικασία ανάκτησης της σημασίας. Αντί η σύνθετη λέξη να αντιμετωπίζεται ως ένα «αδιαπέραστο, συμπαγές και αυθαίρετο σύνολο», αποδομείται ακαριαία στα επιμέρους συστατικά της. Ο μαθητής αναγνωρίζει το πρόθημα, ανακαλεί τη σημασιολογική του αξία και τη συνδυάζει με τη λέξη-βάση. Αυτή η στρατηγική μειώνει το νοητικό κόπο, ελευθερώνει χώρο στην εργαζόμενη μνήμη και επιτρέπει τη μεταφορά των πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη, διευκολύνοντας την επίτευξη βαθιάς κατανόησης (Perfetti & Stafura, 2024).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η σημασία της μορφολογικής επίγνωσης ως ισχυρού προγνωστικού παράγοντα της αναγνωστικής ικανότητας έχει επιβεβαιωθεί από εκτενείς έρευνες (Diakidou et al., 2005; Σπαντιδάκης, 2004). Η ελληνική γλώσσα, ως γλώσσα με πλούσια, παραγωγική και μορφολογικά βαθιά δομή, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη σύνθεση και την παραγωγή για τη δημιουργία νέων όρων (Ράλλη, 2005). Οι μαθητές που παρουσιάζουν ελλείμματα στη μορφολογική επίγνωση συχνά εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, καθώς αδυνατούν να αντιληφθούν τη νοηματική συγγένεια μεταξύ των λέξεων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2014). Αντίθετα, η συστηματική διδασκαλία των προθημάτων μετατρέπει τη μορφολογία από αντικείμενο στείρας απομνημόνευσης σε ενεργό γνωστικό εργαλείο στα χέρια του μαθητή (Kuo & Anderson, 2006).

Για να γίνει σαφής ο μηχανισμός με τον οποίο ένα πρόθημα παρεμβαίνει πάνω σε μια λέξη-βάση και μεταβάλλει το σημασιολογικό της περιεχόμενο, παρατίθεται ο ακόλουθος ενδεικτικός πίνακας:

Λέξη Βάση (Περιεχόμενο)	*Πρόθημα*	*Νέα Λέξη Περιεχομένου*	*Σημασιολογική Μεταβολή*
δομή (ουσιαστικό)	*υπο-*	*υποδομή*	*Βάση, θεμέλιο, το υπόστρωμα πάνω στο οποίο χτίζεται κάτι.*
γράφω (ρήμα)	*περι-*	*περιγράφω*	*Αναπαράσταση μιας κατάστασης ή αντικειμένου με τον λόγο.*
δραστικός (επίθετο)	*αντι-*	*αντιδραστικός*	*Η στάση εναντίωσης ή αντίστασης σε μια ενέργεια.*

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω παραδείγματα, το πρόθημα δεν αποτελεί ένα απλό διακοσμητικό στοιχείο, αλλά έναν δυναμικό μορφολογικό τελεστή. Έχει την ικανότητα να προσδίδει νέα σημασιολογική κατεύθυνση σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα), αναδιαμορφώνοντας το νοητικό λεξικό του μαθητή και ενισχύοντας την κειμενική του επάρκεια.

4. Το Λεξιλόγιο στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ)

Στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η διδασκαλία του λεξιλογίου γινόταν συχνά με τρόπο αποσπασματικό και μηχανικό, ως ένα απλό παραπλήρωμα ή «παρελκόμενο» της διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων. Οι μαθητές καλούνταν συνήθως να απομνημονεύσουν έτοιμες λίστες συνωνύμων και αντιθέτων ή να αντιγράψουν ορισμούς από το γλωσσικό μάθημα.

Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2021-2023) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), η προσέγγιση αυτή ανατρέπεται ριζικά. Το λεξιλόγιο αναβαθμίζεται πλήρως και αποκτά αυτόνομη, οργανική οντότητα μέσα στην εκπαιδευτική πράξη (ΙΕΠ, 2021). Συγκεκριμένα:

- Συνιστά ξεχωριστό και αυτόνομο τομέα διδασκαλίας, με δικά του προσδοκώμενα αποτελέσματα και στοχευμένες διδακτικές πρακτικές.
- Συνδέεται άμεσα και αναπόσπαστα με τον κριτικό γραμματισμό, καθώς η κατοχή του λεξιλογίου θεωρείται προϋπόθεση για την κοινωνική και επικοινωνιακή ενδυνάμωση του μαθητή (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2015).
- Εστιάζει στην καλλιέργεια της μορφολογικής επίγνωσης, δηλαδή στην ικανότητα του μαθητή να «ξεκλειδώνει» καινούριες και άγνωστες λέξεις, αναλύοντας τη δομή, τα συνθετικά και τη μορφολογική τους σύσταση.
- Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών εισηγούνται μια αναπτυξιακή πορεία του λεξιλογίου, η οποία ξεδιπλώνεται σταδιακά από την αναγνώριση έως την αυτόνομη και κριτική χρήση της γλώσσας, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε κάθε ζεύγος τάξεων (ΙΕΠ, 2023):

Α' & Β' Δημοτικού: Η Θεμελίωση

Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, η έμφαση δίνεται στη βασική αναγνώριση των λέγων ως των πρωταρχικών δομικών στοιχείων του λόγου. Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΙΕΠ (2021), στόχος είναι *«οι μαθητές/-τριες να αναγνωρίζουν τη μορφολογική συγγένεια λέξεων (οικογένειες λέξεων) και να τις χρησιμοποιούν για την κατανόηση του νοήματος»*. Σε αυτό το πρώιμο στάδιο, οι μαθητές εξοικειώνονται με την ιδέα ότι οι λέξεις δεν είναι απομονωμένες, αλλά συνδέονται μεταξύ τους μέσω κοινών ριζών, δημιουργώντας τις πρώτες νοητικές γέφυρες.

Γ' & Δ' Δημοτικού: Η Ανάλυση (Το «Ξεκλείδωμα»)

Στις μεσαίες τάξεις, η μορφολογική επίγνωση παύει να είναι μια απλή διαπίστωση συγγένειας και μετατρέπεται σε ένα ενεργό εργαλείο αποκωδικοποίησης. Αυτή είναι η ιδανική φάση για την εισαγωγή των προθημάτων στη διδακτική πράξη. Τα Προγράμματα Σπουδών ορίζουν ρητά ότι οι μαθητές πρέπει *«να αναγνωρίζουν τη σημασία των προθημάτων και καταλήξεων στην παραγωγή νέων λέξεων και να αξιοποιούν αυτή τη γνώση για να ερμηνεύουν άγνωστες λέξεις στο κείμενο»*. Παράλληλα, εισάγεται για πρώτη φορά η ανάγκη ψηφιακού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές καθοδηγούνται *«να χρησιμοποιούν έντυπα και ψηφιακά λεξικά (όπως η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα) για την επιβεβαίωση της σημασίας και της ορθογραφίας των λέξεων»* (ΙΕΠ, 2021, 2023).

Ε' & ΣΤ' Δημοτικού: Η Σημασιολογική Εμβάθυνση

Στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, το λεξιλόγιο συνδέεται άμεσα με το ύφος, τη λόγια παράδοση της γλώσσας μας και την ακρίβεια της επιστημονικής έκφρασης. Οι απαιτήσεις αυξάνονται, καθώς οι μαθητές καλούνται (ΙΕΠ, 2021):

- «Να διακρίνουν τη σημασιολογική διαφοροποίηση που επιφέρουν τα λόγια προθήματα (π.χ. εκ-, εν-, συν-) σε κοινές λέξεις βάσεις».
- «Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που προέρχεται από διαφορετικά γνωστικά πεδία (ορολογία) αντιλαμβανόμενοι τη λειτουργία του στο κείμενο».
- «Να επιλέγουν το κατάλληλο λεξιλόγιο με βάση την περίσταση επικοινωνίας και το είδος του κειμένου».
- Συμπερασματικά, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών μετατοπίζουν οριστικά το κέντρο βάρους από τη στείρα απομνημόνευση στην ενεργητική οικοδόμηση της σημασίας. Ο μαθητής δεν

αντιμετωπίζεται ως παθητικός καταναλωτής έτοιμων ορισμών. Δεν μαθαίνει απλώς, για παράδειγμα, τι σημαίνει η λέξη εκροή, αλλά μαθαίνει να χρησιμοποιεί το εργαλείο της μορφολογικής ανάλυσης για να "ξεκλειδώσει" οποιαδήποτε λέξη φέρει το πρόθημα εκ- σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, αποκτώντας γλωσσική αυτενέργεια (Castles et al., 2018).

5. Η Διδακτική Πρόταση: Από τη Μορφή στη Σημασία

Η διδασκαλία των μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συχνά παγιδεύεται σε μια μηχανική και τυπολατρική προσέγγιση. Οι μαθητές καλούνταν να εντοπίσουν δομικά στοιχεία χωρίς να κατανοούν τη λειτουργική τους αξία, όπως για παράδειγμα στην απλή οδηγία «τοποθετήστε το πρόθημα *ξε-* μπροστά από το ρήμα». Μια τέτοια πρακτική περιορίζει τη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς αντιμετωπίζει τη μορφολογία ως μια στείρα τεχνική άσκηση και όχι ως έναν ζωντανό μηχανισμό παραγωγής νοήματος.

Ο πραγματικός στόχος μιας σύγχρονης διδακτικής παρέμβασης πρέπει να είναι η ανάδειξη της σημειολογικής πολυμορφίας των προθημάτων. Τα προθήματα δεν είναι στατικά μονοσήμαντα στοιχεία· αντίθετα, χαρακτηρίζονται από έντονη πολυσημία. Ένα και το αυτό πρόθημα μπορεί, ανάλογα με τη λέξη-βάση στην οποία προσαρτάται, να δηλώνει τοπική σχέση, χρονική αλληλουχία, εναντίωση, άρνηση ή ακόμα και σημασιολογική επίταση (Nagy & Scott, 2000).

Για να γίνει κατανοητή αυτή η πολυσημία στους μαθητές, μπορεί να αξιοποιηθεί ως παράδειγμα το λόγιο πρόθημα *ανα-*. Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει τις διαφορετικές σημασιολογικές του εκδοχές:

- Δήλωση επανάληψης (Πάλι): Στη λέξη ανακαινίζω (κάνω κάτι καινούριο από την αρχή).
- Δήλωση κατεύθυνσης (Προς τα πάνω): Στη λέξη αναρριχώμαι (κινούμαι προς τα επάνω).
- Δήλωση έντασης (Επίταση): Στη λέξη αναζητώ (ψάχνω για κάτι με πολύ μεγάλη επιμονή και προσπάθεια).
- Παράλληλα, η διδακτική πρόταση οφείλει να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στα λόγια και μη λόγια προθήματα. Η συστηματική επαφή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου με λόγια στοιχεία (όπως δια-, συν-, εν-, εκ-) δεν αποτελεί μια αναχρονιστική στροφή στον φορμαλισμό, αλλά μια αναγκαία προετοιμασία για τον ακαδημαϊκό γραμματισμό (Nagy & Townsend, 2012). Τα προθήματα αυτά αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της επιστημονικής ορολογίας που οι μαθητές συναντούν καθημερινά στα εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφίας και της Ιστορίας. Εξοικειώνοντας τα παιδιά με αυτά τα μορφήματα, τα βοηθάμε να μεταβούν ομαλά από το καθημερινό, προφορικό επίπεδο γλώσσας στο επίσημο, τυπικό επίπεδο που απαιτεί η σχολική επιτυχία.

6. Μεθοδολογία και Ψηφιακά Εργαλεία

Για την υλοποίηση αυτής της διδακτικής προσέγγισης, η μεθοδολογία μας στηρίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες: την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

6.1 Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα ως Ερευνητικό Εργαλείο και ο Ψηφιακός Γραμματισμός

Η ενσωμάτωση του ψηφιακού περιβάλλοντος «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» (greek-language.gr) μετατοπίζει τον ρόλο του μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό «ερευνητή» της γλώσσας. Αντί ο

εκπαιδευτικός να δίνει έτοιμους ορισμούς, καθοδηγεί τους μαθητές στη χρήση του *Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)*. Όπως επισημαίνουν οι Κουτσογιάννης (2012) και Χατζησαββίδης (2007), η χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και ψηφιακών σωμάτων κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική τεχνική, αλλά αναβαθμίζει ριζικά τον ψηφιακό και γλωσσικό γραμματισμό των μαθητών.

Μέσα από αυτή την ψηφιακή αναζήτηση, οι μαθητές εκπαιδεύονται αυτόνομα μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης (inquiry-based learning) να ανακαλύπτουν:

1. Την ετυμολογία και την ιστορική/λόγια προέλευση του εκάστοτε προθήματος (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2003).
2. Τη συστηματική παρουσίαση και ταξινόμηση των διαφορετικών σημασιολογικών του εκδοχών.
3. Πραγματικά παραδείγματα χρήσης μέσα από αυθεντικά σώματα κειμένων (corpora), κατανοώντας πώς λειτουργεί η λέξη σε αληθινά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και όχι σε αποκομμένες ασκήσεις (Warschauer, 2007).
4. Αυτή η ψηφιακά υποστηριζόμενη μορφολογική ανάλυση ευθυγραμμίζεται με τις θεωρίες της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2020), καθώς ο συνδυασμός της οπτικής αναπαράστασης της δομής της λέξης στην οθόνη με τη σημασιολογική της ανάλυση διευκολύνει τη βαθύτερη επεξεργασία και την οργάνωση των πληροφοριών στο γνωστικό σύστημα των μαθητών.

6.2 Αυθεντικά Κείμενα και Διαθεματική Διασύνδεση

Η μορφολογική επεξεργασία χάνει την αξία της όταν περιορίζεται σε αποκομμένες, τεχνητές ασκήσεις συμπλήρωσης κενών στο γλωσσικό μάθημα. Η αφορμή για τη διδασκαλία των προθημάτων πρέπει να αναδύεται οργανικά μέσα από αυθεντικά κείμενα όλων των γνωστικών αντικειμένων (Goodwin & Jimenez, 2023). Η διαθεματικότητα αποτελεί το όχημα για να αντιληφθούν οι μαθητές τη χρησιμότητα της γλώσσας ως εργαλείου σκέψης:

- Φυσικές Επιστήμες: Έννοιες όπως η προ-βλεψη του καιρού (βλέπω κάτι πριν συμβεί) ή ο υπό-γειος υδροφόρος ορίζοντας (κάτω από τη γη) γίνονται άμεσα κατανοητές μέσω της μορφολογικής αποδόμησης.
- Ιστορία: Όροι με υψηλή αφαιρετικότητα, όπως μετα-ρρύθμιση (αλλαγή της μορφής/δομής) ή αντι-στασιακός (αυτός που στέκεται ενάντια σε κάτι), παύουν να απομνημονεύονται τυφλά και αναλύονται στα συνθετικά τους.
- Λογοτεχνία: Οι μαθητές ανακαλύπτουν πώς οι λογοτέχνες επιστρατεύουν τη δύναμη των προθημάτων για να δημιουργήσουν πρωτότυπες, σύνθετες λέξεις και δυναμικές ποιητικές εικόνες.

7. Αναλυτικό Διδακτικό Παράδειγμα: Το Πρόθημα της Εξόδου και της Δύναμης (*εκ- / εξ- / εξε-*)

Το πρόθημα εκ- / εξ- / εξε- αποτελεί ένα από τα πιο παραγωγικά, συχνά και σημασιολογικά πλούσια στοιχεία της ελληνικής γλώσσας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2003). Η διδακτική του αξιοποίηση προσφέρει μια ιδανική ευκαιρία για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς μια μικρή μορφολογική μονάδα (πρόθημα) μπορεί να αναδιαμορφώσει ριζικά το νοηματικό περιεχόμενο μιας λέξης-βάσης.

7.1 Η Οπτικοποίηση των Λόγιων Ερμηνειών

Προκειμένου οι σύνθετες λόγιες έννοιες να γίνουν προσβάσιμες σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου, προτείνεται η οπτικοποίηση και η κωδικοποίησή τους σε δύο απλούς, εύληπτους κανόνες:

Ο Κανόνας της «Εξόδου»: Το πρόθημα λειτουργεί νοητικά σαν μια πόρτα που ανοίγει προς τα έξω, δηλώνοντας κίνηση, απομάκρυνση ή φορά από το εσωτερικό προς το εξωτερικό.

Παραδείγματα: εκ-πνοή (βγάζω τον αέρα έξω από τους πνεύμονες), εξ-αγωγή (στέλνω προϊόντα έξω από τα σύνορα της χώρας).

- Ο Κανόνας της «Δύναμης»: Το πρόθημα δηλώνει ότι μια ενέργεια ολοκληρώνεται πλήρως, φτάνει στο ανώτατο σημείο της ή γίνεται με πολύ μεγάλη ένταση (επίταση).

Παραδείγματα: εκ-παιδεύω (δεν προσφέρω απλώς σκόρπιες γνώσεις, αλλά διαμορφώνω ολοκληρωμένα την προσωπικότητα ενός ανθρώπου), εκ-τιμώ (δίνω και αναγνωρίζω την πλήρη αξία κάποιου).

7.2 Η Στιγμή της «Αποκωδικοποίησης»: Μια Διδακτική Προσομοίωση στην Τάξη

Για να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, εξετάζουμε ένα ρεαλιστικό διδακτικό σενάριο τριών φάσεων, όπου ένας μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με ένα απαιτητικό επιστημονικό κείμενο.

Φάση 1: Το «Αδιαπέραστο» Κείμενο (Πριν από την παρέμβαση)

Ο μαθητής καλείται να διαβάσει το ακόλουθο απόσπασμα:

- «Η απότομη εκροή των υδάτων από τη λίμνη οδήγησε στην εκκένωση των γύρω χωριών. Οι αρχές εστίασαν στην εξασφάλιση της τροφής, καθώς η εξαγωγή προϊόντων είχε διακοπεί.»
- Η αντίδραση του μαθητή: Το γνωστικό φορτίο (Perfetti & Stafura, 2024; Sweller, 2011) εκτινάσσεται στα ύψη. Οι λέξεις με έντονη γραφή λειτουργούν ως «σημασιολογικά εμπόδια». Αντιμετωπίζονται ως άγνωστες, συμπαγείς και μεμονωμένες οντότητες που πρέπει να απομνημονευθούν.
- Η κειμενική πρόσληψη (κατά de Beaugrande & Dressler, 1981): Η διαδικασία «κλειδώνει». Ο μαθητής εγκλωβίζεται στο αρχικό στάδιο της Σύνθεσης (Parsing). Διαβάζει μηχανικά τις λέξεις, αλλά η γνωστική του επεξεργασία αδυνατεί να προχωρήσει στα ανώτερα στάδια του Ιδεασμού (Ideation) και της Ανάπτυξης. Το νόημα παραμένει απρόσιτο.
- Φάση 2: Η Στρατηγική Παρέμβαση (Το Κλειδί)

Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει καθοδηγητικά. Αντί να δώσει έτοιμη τη μετάφραση του κειμένου, ανοίγει στον προβολέα της τάξης την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Με τη συμμετοχή των μαθητών, απομονώνει το πρόθημα *εκ-/εξ-* και ενεργοποιεί τους δύο κανόνες: τη σημασία της «Κίνησης/Εξόδου» και τη σημασία της «Έντασης/Ολοκλήρωσης».

Φάση 3: Το «Προσβάσιμο» Κείμενο (Μετά την παρέμβαση)

Οι μαθητές εφαρμόζουν τη μορφολογική τους επίγνωση πάνω στο κείμενο. Οι άλλοτε αδιαπέραστες λέξεις αποκτούν αυτόματα δομική «διαφάνεια»:

- Εκ-ροή: (εκ + ρέω) \(\rightarrow \) Το νερό που ρέει, που βγαίνει προς τα έξω.
- Εκ-κένωση: (εκ + κενός) \(\rightarrow \) Αδειάζω έναν χώρο, κάνοντάς τον κενό, οδηγώντας τους ανθρώπους έξω από αυτόν.

- Εξ-ασφάλιση: (εξ + ασφαλής) \(\rightarrow \) Κάνω κάτι απόλυτα, ολοκληρωμένα και σίγουρα ασφαλές (Κανόνας της Δύναμης).
- Εξ-αγωγή: (εξ + άγω/φέρω) \(\rightarrow \) Φέρνω ή στέλνω αγαθά έξω από τα όρια ενός τόπου.
- Το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα: Το κείμενο «ξεκλειδώνει» οργανικά. Ο μαθητής παύει να παπαγαλίζει αυθαίρετους ορισμούς. Αντίθετα, μετατρέπεται σε ενεργό παραγωγό νοήματος, ανασυνθέτοντας με επιτυχία τα δομικά στοιχεία των λέξεων περιεχομένου.

7.3 Διαθεματική Διασύνδεση με τα Σχολικά Εγχειρίδια

Η διδασκαλία αποκτά μόνιμο χαρακτήρα όταν οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι το πρόθημα *εκ-/εξ-* βρίσκεται παντού γύρω τους, στα βιβλία όλων των μαθημάτων τους:

- Φυσικές Επιστήμες (Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού):
    - Εισπνοή – Εκπνοή: Η τέλεια αντίθεση και συμμετρία (εισ- \(\rightarrow \) μέσα, εκ- \(\rightarrow \) έξω).
    - Εξάτμιση: Το νερό που μετατρέπεται σε αέριο και φεύγει «έξω» από το αρχικό υγρό σώμα.
- Γεωγραφία:
    - Εισαγωγή – Εξαγωγή: Πώς τα προϊόντα ταξιδεύουν προς τα μέσα και προς τα έξω από τα σύνορα.
    - Εκβολές ποταμού: Το ακριβές σημείο όπου ο ποταμός «βγαίνει» και χύνεται στη θάλασσα.
- Ιστορία:
    - Εκστρατεία: Ο στρατός που βγαίνει έξω από τα σύνορα της πατρίδας του για έναν συγκεκριμένο σκοπό (π.χ. οι εκστρατείες του Μεγάλου Αλεξάνδρου).
    - Εκλογή: Διαλέγω κάποιον μέσα από πολλούς για να βγει μπροστά ως εκπρόσωπος.
- Μαθηματικά:
    - Εκτίμηση αποτελέσματος: Πριν προχωρήσω στην ακριβή επίλυση της μαθηματικής πράξης, «βγάζω» μια πρώτη, κατά προσέγγιση γνώμη για το αποτέλεσμα.

8. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη συστηματική διδασκαλίας των προθημάτων ως μια θεμελιώδη και καινοτόμο στρατηγική για την ενίσχυση του λεξιλογικού πλούτου και την αναβάθμιση της αναγνωστικής κατανόησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μορφολογική επίγνωση δεν πρέπει να λογίζεται ως μια απομονωμένη γλωσσική δεξιότητα, αλλά ως ένα οριζόντιο, γνωστικό εργαλείο που διαπερνά ολόκληρο το Πρόγραμμα Σπουδών (Carlisle, 2010; Goodwin & Jimenez, 2023).

Η μετάβαση από το παραδοσιακό μοντέλο της παθητικής απομνημόνευσης στην ενεργητική μορφολογική ανάλυση προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Μειώνει το γνωστικό φορτίο κατά την επεξεργασία απαιτητικών, λεξικά πυκνών κειμένων και προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίζουν με αυτοπεποίθηση την εξειδικευμένη επιστημονική ορολογία (Sweller, 2011; Perfetti & Stafura, 2024).

Επιπλέον, η οργανική ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, όπως η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, καλλιεργεί τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό, μετατρέποντας την τάξη σε ένα ζωντανό εργαστήριο γλωσσικής έρευνας (Κουτσογιάννης, 2012; Mayer, 2020).

Για το μέλλον, κρίνεται απαραίτητη η παραγωγή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού που θα ενσωματώνει τη μορφολογική ανάλυση σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες ψυχογλωσσικές και κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις. Μόνο αν εξοπλίσουμε τους μαθητές μας με τα κατάλληλα μορφολογικά «κλειδιά», θα μπορέσουμε να τους βοηθήσουμε να ξεκλειδώσουν το πλήρες νόημα των κειμένων, χτίζοντας μαζί τη μάθηση και καλλιεργώντας με υπευθυνότητα το μέλλον τους μέσα στην τάξη.

9. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά. (2002). *Αντίστροφο λεξικό της νέας ελληνικής*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά., Βλέτση, Ε., & Μητσιάκη, Μ. (2014). Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Επιμορφωτικό Υλικό* (σσ. 363-396). Γραφικές Τέχνες ACCESS.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 35, 55-66.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Πατάκης.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). *Οδηγός εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). *Ψηφιακός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παπαδοπούλου, Δ. (2022). Ψυχογλωσσολογία. Στο Μ. Λεκάκου & Ν. Τοπιντζή (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία: Θεμελιώδεις έννοιες και βασικοί κλάδοι με έμφαση στην ελληνική γλώσσα* (σσ. 493-524). Gutenberg.

Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Πατάκης.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής ικανότητας και της ορθογραφημένης γραφής των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Δίπτυχο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και γλωσσικός γραμματισμός*. Κώδικας.

Ξενόγλωσση

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. doi.org

Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading and Writing*, 23(7), 465–487. doi.org

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. doi.org

de Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

Diakidou, G. N., Christodoulou, S. A., & Flouris, G. (2005). Morphological awareness, lexical knowledge, and reading comprehension in a morphologically rich language. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 415–432. doi.org

Goodwin, A. P., & Jimenez, G. W. (2023). Morphological awareness: The practice of teaching the structure of words to improve literacy. *The Reading Teacher*, 76(4), 481–488. doi.org

Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. doi.org

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 20–34). Cambridge University Press.

Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). Morphological awareness and reading comprehension: A direct or indirect relationship? *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 244–254. doi.org

Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269–284). Lawrence Erlbaum Associates.

Nagy, W. E., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. doi.org

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. doi.org

Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2024). The lexical quality hypothesis revisited: Word knowledge in text comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 28(1), 1–19. doi.org

Schnotz, W. (2014). Integrated model of text and picture comprehension. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 72–103). Cambridge University Press.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76. doi.org

Warschauer, M. (2007). Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom. *Teachers College Record*, 109(11), 2513–2540.

Η δραματοποίηση ως θεατρική τεχνική και ως μέθοδος: Εφαρμογή της Διερευνητικής Δραματοποίησης στη Θεατρική Αγωγή

Νάγια (Παναγιώτα) Μποέμη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Θεατρικής Αγωγής ΔΠΕ Ρεθύμνου (έδρα ΔΔΕ Πειραιά)
Βέρα Κασωτάκη
Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής ΔΠΕ Ρεθύμνου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη Διερευνητική Δραματοποίηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό, προβαίνοντας σε μία ενδεικτική παρουσίαση της δραματοποίησης ως θεατρικής τεχνικής και μεθόδου. Η δραματοποίηση εντάσσεται συχνά ως διδακτικό εργαλείο σε άλλα γνωστικά αντικείμενα για την ενίσχυση της μάθησης, χωρίς καλλιτεχνικούς στόχους και αισθητικούς όρους. Η παρούσα εισήγηση αναδεικνύει την αυτόνομη διάσταση της θεατρικής μεθόδου της Διερευνητικής Δραματοποίησης, ως μια εκπαιδευτική διαδικασία συλλογικής συνδιαμόρφωσης και ενεργού εμπλοκής στον μετασχηματισμό του «κειμένου», η οποία προσφέρει στα παιδιά μια ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία. Παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση όπου η διαδικασία εκκινεί από οπτικά ερεθίσματα (παραμυθοκάρτες) που λειτουργούν ως αφορμή για τη δημιουργία νέων δραματικών περιβαλλόντων και χαρακτήρων. Μέσω της ανάλυσης των σταδίων της μεθόδου, εξετάζονται τα διδακτικά μέσα, οι θεατρικές δραστηριότητες και οι τεχνικές που εφαρμόζονται, καθιστώντας τη Θεατρική Αγωγή πεδίο ανάπτυξης των επικοινωνιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών. Η αξιοποίηση εικόνων, αντικειμένων και εποπτικών μέσων ενισχύει την πολυτροπικότητα της μαθησιακής εμπειρίας και αναπτύσσει την ενσώματη έκφραση, προσφέροντας ποικίλα αισθητηριακά και εκφραστικά ερεθίσματα και διαμορφώνοντας ένα συμπεριληπτικό παιδαγωγικό πλαίσιο που ευνοεί τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την ενεργό συμμετοχή και τη διαφοροποιημένη μάθηση.

Λέξεις Κλειδιά: Δραματοποίηση, Διερευνητική Δραματοποίηση, Πολυτροπικότητα, Παραμυθοκάρτες Θεατρική Αγωγή, Σωματικότητα

Εισαγωγή

Η δραματοποίηση, ως θεατρική τεχνική και θεατρική μέθοδος εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί ως αυτόνομη μέθοδος στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και ως διδακτική πρακτική που εμπλουτίζει και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Γραμματάς, 1999· Μουδατσάκις, 1994· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Το σκεπτικό της παρούσας εισήγησης εκκινά από τη διαπίστωση ότι στα Προγράμματα Σπουδών αρκετών γνωστικών αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένων των παλαιότερων ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, ο όρος «δραματοποίηση» απαντάται συχνά, χωρίς να συνοδεύεται από συγκεκριμένες οδηγίες ή σαφές μεθοδολογικό πλαίσιο εφαρμογής. Παράλληλα, ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως στον εκπαιδευτικό λόγο για να περιγράψει μια θεατρική προσέγγιση ή μια εναλλακτική διδακτική πρακτική που μπορεί να εφαρμόζεται είτε συστηματικά είτε αποσπασματικά.

Η χρήση της δραματοποίησης στη σχολική πράξη μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο επεξεργασίας και μετασχηματισμού αφηγηματικών και λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και ένα ευρύτερο μέσο διερεύνησης εννοιών, καταστάσεων και εμπειριών (Μουδατσάκις, 1994· Κατσαρίδου, 2011) και δεν συνδέεται αποκλειστικά με την προετοιμασία και την παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης. Συχνά αξιοποιείται ως εργαλείο για την επεξεργασία δυνάμει δραματοποιήσιμων κειμένων. Σύμφωνα με τη Διδακτική της Θεατρικής Αγωγής, η δραματοποίηση συνιστά ένα επιστημονικά θεμελιωμένο πλαίσιο μέσα από το οποίο η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να καταστεί περισσότερο ενεργητική, βιωματική, δημιουργική και συμμετοχική (Γραμματάς, 1999· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Κοντογιάννη, 2012). Η θεατροπαιδαγωγική της διάσταση συνδέεται με την ανάγκη των μαθητών/μαθητριών για παιχνίδι και δράση και διαμορφώνει ένα βιωματικό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί η σωματικότητα και η ενσώματη έκφραση.

Η συνολική συμμετοχή των παιδιών προωθείται, καθώς η δραματοποίηση επιτρέπει σε κάθε παιδί να εμπλακεί ενεργά στη δημιουργία και στην αναπαράσταση, να αναλάβει ρόλο και να αποτελέσει μέρος μιας συλλογικής μαθησιακής και σκηνικής εμπειρίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Neelands, 1990). Η εμπλοκή αυτή προσδίδει στη μαθησιακή διαδικασία χαρακτηριστικά βιωματικότητας, καθώς το παιδί διερευνά τι ένιωσε και τι έπραξε μέσα σε ένα ασφαλές αισθητικό πεδίο και προβαίνει στην κατανόηση διαφορετικών συμπεριφορών, οπτικών και κοινωνικών σχέσεων, συνεργατικότητας, καθώς μαθαίνει να συνδιαμορφώνει και να εργάζεται με την ομάδα, πολυτροπικότητας, καθώς επικοινωνεί και εκφράζεται με διαφορετικά μέσα, σωματικότητας καθώς διά του σώματος εκφράζεται, δρα και μαθαίνει, αναστοχαστικότητας, καθώς καλείται να επεξεργαστεί την προσωπική και συλλογική εμπειρία και να διερωτηθεί τι έμαθε και τι έμαθε η ομάδα μέσα από τη θεατρική δράση. Η αναστοχαστική διάσταση συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να διερευνούν διαφορετικές οπτικές, να διατυπώνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και να συνδιαμορφώνουν νοήματα. Με τον τρόπο αυτό, η θεατρική εμπειρία συμβάλλει σταδιακά στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών να ερμηνεύουν και να κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα (Μποέμη, 2022).

Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται η Διερευνητική Δραματοποίηση, με κεντρικούς άξονες τη διερεύνηση, τη δράση και τον αναστοχασμό. Προέχει η ίδια η μαθησιακή διαδικασία, που μέσω της αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων, ενεργοποιεί τα παιδιά να συμμετέχουν στη διερεύνηση, τη δημιουργία και τη νοηματοδότηση της εμπειρίας και έπεται η μεταγραφή ενός κειμένου σε δραματικό και η σκηνική του παρουσίαση. Η διερευνητική δραματοποίηση εισάγει σε μια διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, διαμορφώνοντας ένα ολιστικό, ευέλικτο και μαθητοκεντρικό περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2010). Σε αντίθεση με μια εργαλειακή αντίληψη της δραματοποίησης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν ρόλους και/ή να παρουσιάσουν ένα καθορισμένο σκηνικό αποτέλεσμα, η Διερευνητική Δραματοποίηση προτάσσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Παπαδόπουλος, 2007). Ο/Η εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής λειτουργεί εμψυχωτικά και διαμεσολαβητικά, θέτοντας ερωτήματα, δημιουργώντας προβληματισμούς και οργανώνοντας τη διαδικασία με τρόπο που ενθαρρύνει την αυθεντική έκφραση, την αναζήτηση, την επικοινωνία και τον κριτικό στοχασμό.

Το αρχικό ερέθισμα στη Διερευνητική Δραματοποίηση μπορεί να είναι μια εικόνα, ένα αντικείμενο, ένας ήχος, ένα γεγονός ή οποιοδήποτε άλλο ερέθισμα μπορεί να κινητοποιήσει τη φαντασία, τη δημιουργική και την κριτική σκέψη των παιδιών, πέρα από ένα γραπτό κείμενο ή μία αφήγηση. Η αξιοποίηση οπτικών ερεθισμάτων καθιστά την έναρξη της διαδικασίας περισσότερο προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποίηση του γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου που χαρακτηρίζει τις

σχολικές τάξεις και υποστηρίζοντας παράλληλα τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Woolland, 1999).

Η δραματοποίηση αποτελεί οντολογικά μια αισθητική εμπειρία και ταυτόχρονα μια καλλιτεχνική διεργασία. Η έμφαση στη διερευνητική διάσταση της δραματοποίησης δεν αναιρεί την καλλιτεχνική και θεατρική παρουσίαση. Όταν η διαδικασία έχει επιτελέσει τον παιδαγωγικό της σκοπό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, εφόσον το παιδαγωγικό πλαίσιο το επιτρέπει, να επεξεργαστεί το παραγόμενο υλικό και να το μετασχηματίσει σε παραστασιοποιήσιμο αποτέλεσμα (Γραμματάς & Μουδατσάκις, 2008· Σέξτου, 2005). Σε μια τέτοια περίπτωση, η παιδαγωγική λειτουργία της δραματοποίησης και η καλλιτεχνική της διάσταση μπορούν να συναντηθούν δημιουργικά. Η διάκριση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η δραματοποίηση, όταν εντάσσεται στη σχολική πράξη χωρίς σαφή μεθοδολογικό σχεδιασμό, κινδυνεύει να περιοριστεί σε μια απλή κατανομή και αναπαράσταση ρόλων (Κατσαρίδου, 2011· Παπαδόπουλος, 2007· Σέξτου, 2005), αναδεικνύοντας κυρίως τα παιδιά που διαθέτουν ικανότητες στη σωματική και λεκτική έκφραση. Η Διερευνητική Δραματοποίηση, ως συμπεριληπτικό παιδαγωγικό πλαίσιο, έρχεται να ανατρέψει τους μηχανισμούς της σχολικής αναπαραγωγής (Bourdieu, 2014), όπου η διδασκαλία συχνά αναδεικνύει προνομιακά μόνο τα παιδιά που διαθέτουν υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο και αναπαράγει, ενδεχομένως ακούσια, στερεοτυπικές συμπεριφορές (Μποέμη, 2022). Η μέθοδος διαμορφώνει έναν χρονότοπο που επιτρέπει σε κάθε μαθητή/μαθήτρια να συμμετέχει ισότιμα, πέρα από τις κοινωνικά επιβεβλημένες νόρμες (ο.π., 2022).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εφαρμογή της Διερευνητικής Δραματοποίησης στη Θεατρική Αγωγή συνδέεται με τη δυνατότητα αξιοποίησης διαφορετικών θεατρικών τεχνικών και τρόπων έκφρασης, που διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών και δημιουργούν πολλαπλές διαδρομές πρόσβασης στη μάθηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Neelands, 1990). Η αξιοποίηση της δομής του παραμυθιού και των οπτικών ερεθισμάτων ως αφετηριών για αφήγηση, δραματική διερεύνηση και σκηνική δράση διαμορφώνει ένα ευέλικτο πλαίσιο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα στο οποίο οι μαθητές/μαθήτριες μετασχηματίζουν τα ερεθίσματα σε λόγο, ενσώματη δράση και πολυτροπική έκφραση. Ο Προπ, στη μελέτη του *Μορφολογία του παραμυθιού* (1991), προσδιορίζει ως «λειτουργίες» των δρώντων προσώπων τις ενέργειες εκείνες που έχουν σημασία για την εξέλιξη της δράσης. Στη συνέχεια, ο Ροντάρι, στη *Γραμματική της Φαντασίας* (2001), αξιοποιεί δημιουργικά τη λογική των λειτουργιών του Προπ, μετασχηματίζοντάς τες σε ένα λειτουργικό εργαλείο δημιουργίας ιστοριών. Οι καρτέλες που προτείνει συνοδεύονται από συμβολικές εικόνες και λειτουργούν ως αφετηρίες αφηγήσεων, επιτρέποντας την παραγωγή πολλαπλών ιστοριών μέσα από την εναλλαγή και τον συνδυασμό των επιμέρους στοιχείων. Η προσέγγιση αυτή καθιστά τη δομή της αφήγησης υποστηρικτικό μηχανισμό για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης.

Η αξιοποίηση αντίστοιχων καρτών στο πλαίσιο της Διερευνητικής Δραματοποίησης αποτελεί ένα λειτουργικό εργαλείο για τη μετάβαση από την εικόνα στην αφήγηση και από την αφήγηση στη θεατρική δράση. Οι μαθητές/μαθήτριες αξιοποιούν τις επιμέρους λειτουργίες ως δομικά στοιχεία για τη δημιουργία μιας ιστορίας και καλούνται να μετασχηματίσουν τις ιδέες τους. Με τον τρόπο αυτό, η αφηγηματική διαδικασία μετατρέπεται σε πολυτροπική διαδικασία νοηματοδότησης, κατά την οποία διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Η χρήση εικόνων, αντικειμένων και εποπτικών μέσων ενισχύει την πολυτροπικότητα της μαθησιακής εμπειρίας, προσφέροντας ποικίλα αισθητηριακά και εκφραστικά ερεθίσματα και δημιουργώντας ένα σύνθετο περιβάλλον επικοινωνίας και μάθησης. Η εικόνα, συγκεκριμένα, μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό αφηγηματικό ερέθισμα και ένα κείμενο προς παρατήρηση, ερμηνεία και νοηματοδότηση. Όπως επισημαίνει η ψυχολογία της οπτικής

αντίληψης, η εικόνα ενεργοποιεί δυναμικές διαδικασίες οργάνωσης του νοήματος και έκφρασης (Arnheim 1999, σ.45). Η ανάγνωση και η ερμηνεία εικόνων συμβάλλουν στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού. Οι εικόνες μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο προσέγγισης και ερμηνείας της πολιτισμικής και κοινωνικής πραγματικότητας και με τον τρόπο αυτό, η θεατρική διαδικασία συνδέεται με τον οπτικό γραμματισμό και την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/μαθητριών να παρατηρούν, να ερμηνεύουν, να αμφισβητούν και να επανανοηματοδοτούν τα μηνύματα που δέχονται. Επιπλέον, η ανταλλαγή διαφορετικών ερμηνευτικών σχημάτων μεταξύ των μαθητών/μαθητριών ενισχύει τον διάλογο, την επικοινωνία και τον κριτικό στοχασμό. Ο λεκτικός και ο οπτικός τρόπος διαπλέκονται στενά για την οικοδόμηση νοήματος καθιστώντας την εικόνα έναν ισοδύναμο φορέα επικοινωνίας (Kress & van Leeuwen, 2010, σ. 7-10).

Η πολυτροπική προσέγγιση συνδέεται παράλληλα με τις αρχές της διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Η Διερευνητική Δραματοποίηση συνιστά μια διαδικασία κατά την οποία η εικόνα, η αφήγηση, το σώμα, ο λόγος, η μουσική, το αντικείμενο λειτουργούν ως αλληλοσυμπληρούμενοι τρόποι παραγωγής και νοηματοδότησης. Η αξιοποίηση πολλαπλών μορφών έκφρασης δημιουργεί διαφορετικά σημεία πρόσβασης στη μαθησιακή διαδικασία και επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν με βάση τις δυνατότητες και τις εμπειρίες τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οργανωθεί μέσα από θεατρικές συμβάσεις και τεχνικές, όπως η παγωμένη εικόνα, ο αυτοσχεδιασμός, η καρέκλα της αλήθειας, ο διάδρομος της συνείδησης, ο/η εκπαιδευτικός σε ρόλο, ο συλλογικός χαρακτήρας κι άλλες τεχνικές που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίζουν το δραματικό υλικό από διαφορετικές οπτικές και επίπεδα δράσης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Neelands, 1990). Οι τεχνικές αυτές δεν αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά επιλέγονται ανάλογα με τη στοχοθεσία και τις ανάγκες της ομάδας.

Η επιλογή της Διερευνητικής Δραματοποίησης ως βασικής μεθοδολογικής προσέγγισης αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε τάξεις με διαφορετικά μαθησιακά, γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η δυνατότητα συμμετοχής μέσα από διαφορετικές θεατρικές τεχνικές, η συνεργατική οργάνωση της δράσης, η αξιοποίηση οπτικών και συμβολικών ερεθισμάτων δημιουργούν ένα ευέλικτο και προσβάσιμο μαθησιακό περιβάλλον. Η διαφοροποίηση αφορά τόσο το εκπαιδευτικό υλικό όσο και τους τρόπους που οι μαθητές/μαθήτριες εκφράζονται, αλληλοεπιδρούν και δημιουργούν συλλογικά. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τη σύγχρονη συζήτηση για τον αναστοχαστικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων, όπου η μαθησιακή διαδικασία καλείται να ανταποκρίνεται στην ετερογένεια των παιδιών και να δημιουργεί ενεργές μορφές συμμετοχής (Αρβανίτη, 2011). Έτσι, η Θεατρική Αγωγή μετατρέπεται σε περιβάλλον δημιουργικής διερεύνησης, συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικού στοχασμού, στο οποίο κάθε παιδί μπορεί να συμβάλει και να συμμετέχει.

Η Θεατρική Αγωγή καλλιεργεί μια σωματική γλώσσα, μέσα από την οποία οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν να επικοινωνούν, να εκφράζουν συναισθήματα, προθέσεις και σχέσεις και να νοηματοδοτούν τη δράση μέσω του σώματος. Η σωματικότητα είναι η συνθήκη που καθιστά δυνατή την εμπειρία μας και η ενσώματη συμμετοχή είναι η ίδια η βιωματική πράξη και εμπλοκή μας με την πραγματικότητα. Η σωματική εμπλοκή προηγείται της νοητικής και ψυχοσυναισθηματικής προσέγγισης ενός ρόλου, καθώς το παιδί καλείται πρώτα να δράσει, να κινηθεί και να ακινητοποιηθεί, να σταθεί στον χώρο, να αλληλεπιδράσει και να αισθανθεί μέσα στη δραματική συνθήκη και στη συνέχεια να την επεξεργαστεί και να την ερμηνεύσει. Το σώμα αποτελεί μέσο αναπαράστασης και ενεργό μέσο διερεύνησης και παραγωγής νοήματος. Η ενσώματη δράση αποκτά σχεσιακή και χωροχρονική διάσταση. Μέσα από τη στάση, την κίνηση, την εγγύτητα ή την απόσταση, τον ρυθμό, τη χειρονομία, το σώμα δηλώνει το «εδώ και τώρα» του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του, την ομάδα, τον χώρο και τον χρόνο. Με τον τρόπο

αυτό, η σωματικότητα συνδέεται άμεσα με τη συνεργασία και την ομαδικότητα, καθώς τα παιδιά καλούνται να αντιληφθούν το δικό τους σώμα σε σχέση με τα σώματα των άλλων και να συντονίσουν τη δράση τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Μποέμη, 2012). Η διάσταση αυτή αναδεικνύεται στις θεατρικές τεχνικές που αξιοποιούνται στη Διερευνητική Δραματοποίηση. Μέσα από αυτές, οι μαθητές/μαθήτριες μετασχηματίζουν ιδέες, συναισθήματα, σκέψεις σε σωματική δράση. Η σωματικότητα, επομένως, αποτελεί αναπόσπαστη διάσταση της πολυτροπικής και βιωματικής προσέγγισης της Διερευνητικής Δραματοποίησης, καθιστώντας τη μάθηση ενσώματη.

Εφαρμογή της Διερευνητικής Δραματοποίησης στη Θεατρική Αγωγή

Η εφαρμογή της θεατρικής μεθόδου στηρίζεται στη μορφολογική προσέγγιση του Προπ (1991) και τη δημιουργική αξιοποίηση από τον Ροντάρι (2001). Οι παραμυθοκάρτες λειτουργούν ως αφηγηματικό μέσο και προσφέρουν έναν δομικό άξονα για την διαμόρφωση των ιστοριών από τα παιδιά, χωρίς να προκαθορίζουν το περιεχόμενο ή την τελική τους μορφή. Έτσι, στοιχεία όπως ο ήρωας, ο στόχος του, το δραματικό περιβάλλον, το εμπόδιο, η σύγκρουση, ο σύμμαχος/βοηθός συγκροτούν έναν αρχικό αφηγηματικό σκελετό, που οι μαθητές/μαθήτριες ακολουθούν και πλάθουν με βάση τη φαντασία, τις ιδέες, τα βιώματά τους. Η διαδικασία αυτή μεταφέρει τη λογική των καρτελών του Ροντάρι από το πεδίο της αφήγησης στην ενσώματη έκφραση, στον αυτοσχεδιασμό, στη σκηνική δράση. Η ιστορία που εμπνεύστηκαν τα παιδιά μετασχηματίζεται σταδιακά σε δραματικό περιβάλλον, χαρακτήρες, σχέσεις, συγκρούσεις.

Για την εισήγηση, αφορμή αποτέλεσε μια δίωρη διδασκαλία βασισμένη στη μέθοδο της Διερευνητικής Δραματοποίησης που υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Γ’ τάξης του 8ου Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου την τρέχουσα σχολική χρονιά από την εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής και εισηγήτρια του παρόντος άρθρου. Στο πρώτο στάδιο της Διερευνητικής Δραματοποίησης «Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας», σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής (Παπαδόπουλος, Τζαμαργιάς, & Παπακώστα, 2022) το ζητούμενο είναι να δημιουργηθεί κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Εξαρτάται κάθε φορά από την/τον εκπαιδευτικό, τί θα επιλέξει τελικά, ανάλογα με την ηλικία, τον αριθμό των παιδιών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε τμήματος. Οι δραστηριότητες του πρώτου σταδίου λειτουργούν ως διαδικασία σταδιακής σωματικής απελευθέρωσης και προετοιμασίας για τη δραματική έκφραση που θα ακολουθήσει. Παρότι εντάσσονται στο ευρύτερο δραματικό πλαίσιο της διδασκαλίας, διατηρούν την αυτονομία τους, χωρίς να προδιαγράφουν την εξέλιξη των αυτοσχεδιασμών, όπως προβλέπει η μέθοδος. Εδώ προτείνεται το παιχνίδι «Καθρέφτες», που με τη συνοδεία μουσικής, συμβάλει στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και ομαδικότητας, απαραίτητου για τη συνέχεια. Η εργασία σε ζεύγη καλλιεργεί τη συγκέντρωση και την παρατήρηση του άλλου, αναπτύσσει δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας και ενσυναίσθησης. Η μουσική ενισχύει τη δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και προωθεί τον συγχρονισμό των κινήσεων και την απελευθέρωση της σωματικής έκφρασης. Μετά τη δραστηριότητα της ενεργοποίησης και του ζεστάματος, οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες μέσα από ένα παιχνίδι κίνησης, έκφρασης και μεταμόρφωσης. Η δραστηριότητα «Μεταμορφώνομαι σε ένα χρώμα και βρίσκω την ομάδα μου» συνδυάζει ψυχοκινητικές, ψυχοκοινωνικές και δραματικές διαστάσεις. Η εκπαιδευτικός μοιράζει στο κάθε παιδί ένα χαρτάκι με ένα χρώμα και τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν κινητικά με τα χρώματά τους και ταυτόχρονα, αναζητούν τα παιδιά που έχουν το ίδιο χρώμα, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τέσσερις ομάδες. Μέσα από τη μεταμόρφωση, οι μαθητές/μαθήτριες ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, εξοικειώνονται με τη διαδικασία της μεταμόρφωσης και προσεγγίζουν βιωματικά την έννοια του ρόλου. Παράλληλα, η αναζήτηση των συμμαθητών/τριων που αντιστοιχούν στο ίδιο χρώμα και η συγκρότηση των ομάδων με παιγνιώδη τρόπο, ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την παρατηρητικότητα.

Οι δραστηριότητες του πρώτου σταδίου καλλιεργούν σταδιακά τις δεξιότητες που απαιτούνται για τα επόμενα στάδια. Οι μαθητές/μαθήτριες αναπτύσσουν τη σωματικότητα και εξοικειώνονται με τις βασικές συμβάσεις της Θεατρικής Αγωγής. Η σταδιακή μετάβαση από την ατομική δράση στη δράση σε ζεύγη και στη συνέχεια στη μικρή ομάδα υποστηρίζει τη διαμόρφωση της ομάδας και προετοιμάζει τα παιδιά για τη συλλογική δημιουργία της σκηνικής δράσης.

Ακολουθεί το στάδιο στο οποίο οι μαθητές/μαθήτριες έρχονται σε επαφή με το αρχικό κείμενο, στην προκειμένη περίπτωση με τις τις Παραμυθοκάρτες.11 Στο δεύτερο «Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον» αναπτύσσεται το αρχικό δραματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί η μετέπειτα θεατρική δράση. Οι παραμυθοκάρτες λειτουργούν ως ανοικτό προκείμενο, παρέχοντας ένα κοινό ερέθισμα χωρίς να προδιαγράφουν την εξέλιξη της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό διατηρείται ο διερευνητικός χαρακτήρας της μεθόδου, καθώς η πλοκή και τα επιμέρους στοιχεία της ιστορίας διαμορφώνονται από τις δημιουργικές επιλογές των παιδιών. Διευκρινίζεται στα παιδιά η σημασία της κάθε κάρτας/εικόνας. Είναι σημαντικό οι κάρτες να δίνονται στα παιδιά διαδοχικά, συζητώντας ταυτόχρονα για τη λειτουργία και το ρόλο τους. Η αρχή γίνεται πάντα με τον κεντρικό ήρωα, γεγονός που είναι αρκετά οικείο στοιχείο στα παιδιά λόγω της επαφής τους με τα παραμύθια.12 Η εξοικείωση των παιδιών με τα παραμύθια κάνει πιο εύκολη και ευχάριστη την όλη διαδικασία, καθώς μπορούν μέσω αυτής της εμπειρίας να κατανοήσουν ευκολότερα τη συλλογιστική της αλλά και τη σειρά των ερωτημάτων τα οποία πρέπει να τεθούν και να απαντηθούν, ώστε να επιτευχθεί ένας κατά κάποιο τρόπο βασικός κορμός της πλοκής. Ερωτήματα όπως «ποιος είναι ο ήρωας, πού μένει, τί θέλει να πετύχει ή τί σκοπό έχει, αν θέλει κάποιον να συναντήσει, υπάρχει κάποιος ή κάτι που να τον δυσκολεύει και τί συμβαίνει στο τέλος» είναι ζητήματα που τίθενται για συζήτηση και διερεύνηση στις ομάδες των παιδιών. Οι απαντήσεις αντλούνται από τις εικόνες/κάρτες που έχουν μοιραστεί στα παιδιά, σε συνδυασμό με τις δικές τους ιδέες, απόψεις, βιώματα. Είναι θεμιτό να διαφοροποιείται κάθε φορά ο αριθμός των καρτών με τις οποίες δουλεύει κάθε ομάδα. Σταθερά, θα πρέπει να υπάρχει ο βασικός ήρωας, ο σκοπός-στόχος, αυτό δηλαδή που επιδιώκει να πετύχει, ένα δραματικό περιβάλλον που βοηθάει τα παιδιά να οριοθετήσουν χωρικά την ιστορία τους, μια προβληματική συνθήκη που φέρνει μία αναστάτωση/ένα εμπόδιο/ένας εχθρός και ένας φίλος/σύμμαχος, η συνθήκη που βοηθάει για την τελική λύση.

Στο τρίτο στάδιο «Δημιουργία θεατρικού-νέου περιβάλλοντος», οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν διαφορετικές θεατρικές τεχνικές για να ξαναφτιάξουν την ιστορία από την αρχή, προσθέτοντας δραματικά στοιχεία και εμπλουτίζοντάς την. Οι θεατρικές τεχνικές δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να παίξουν και να ενεργήσουν, να εμπλακούν σε δραστηριότητες ανάλυσης, σχεδιασμού και σύνθεσης, δράσης και στοχασμού, να γίνουν οι ίδιοι φορείς της ιστορίας που καλούνται να δημιουργήσουν. Με τις θεατρικές τεχνικές επίσης εμβαθύνουν στο δραματικό περιβάλλον, στο χώρο και στο χρόνο, εξελίσσουν τις σκηνές διερευνώντας τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων και αναστοχάζονται τις καταστάσεις αξιολογώντας τη δράση των ηρώων (Παπαδόπουλος, 2010).

Κατά το τέταρτο στάδιο «Δημιουργία δράσης και στοχασμού» εφαρμόζονται τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης που σχετίζονται με την ανίχνευση σκέψεων, καταστάσεων και συμβουλών και τεχνικές αναπαράστασης που στοχεύουν στην εκφραστική αναπαράσταση ενός σημείου της δράσης ή ενός χαρακτήρα (παγωμένη εικόνα, γραπτό μήνυμα, δράση που παγώνει, μια μέρα στη ζωή του ήρωα». Έτσι, δημιουργείται μια παγωμένη εικόνα με τον ήρωα στο αρχικό του περιβάλλον ή παγώνει η δράση κατά τη

[11] Οι *Παραμυθοκάρτες* των Μ. Κρόκου -Λ. Δενεζάκη, εκδ. Κίτρινο Πατίνι, είναι ουσιαστικά ένα επιτραπέζιο παιχνίδι δημιουργικής αφήγησης με εικονογραφημένες κάρτες οι οποίες ακολουθούν τη λογική των λειτουργιών του Προπ. Αποτελούν πολύτιμο υλικό για τον εμπλουτισμό πολλών γνωστικών αντικειμένων στο Δημοτικό σχολείο.

[12] Εδώ συχνά τίθεται στα παιδιά η ερώτηση για το πώς ξεκινούν τα παραμύθια που γνωρίζουν. «Μια φορά και ένα καιρό , ήταν. .ένας γάτος , ένα κοριτσάκι, τρία γουρουνάκια».

διάρκεια ενός αυτοσχεδιασμού τη στιγμή που εμφανίζεται ο εχθρός ή το εμπόδιο/το πρόβλημα και αναλύεται ο λόγος της παρουσίας του. Επίσης, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν ομαδικά μια μέρα στη ζωή του ήρωα, όταν π.χ. η κάρτα/εικόνα του ήρωα αναπαριστά έναν ιππότη σε ένα κάστρο, ένα σκιουράκι σε ένα δάσος ή μια γοργόνα στον βυθό.

Στο πέμπτο στάδιο «Σκηνική παρουσίαση νέου δραματικού κειμένου», οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της δραματικής επεξεργασίας. Η παρουσίαση των ομαδικών αυτοσχεδιασμών στην ολομέλεια επιτρέπει στα παιδιά να μοιραστούν το αποτέλεσμα της δημιουργικής τους διερεύνησης με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Με τον τρόπο αυτό, μεταβαίνουν από τη διαδικασία της δημιουργίας στη διαδικασία της επικοινωνίας του αισθητικού προϊόντος. Η σκηνική παρουσίαση αποκτά παιδαγωγική αξία ως οργανικό μέρος της διερευνητικής μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές/μαθήτριες αυτοσχεδιάζουν αναπτύσσοντας δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας, ενσώματης έκφρασης και συμβολικής αναπαράστασης.

Στο τελικό έκτο στάδιο «Αναστοχασμός-Αξιολόγηση» το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το θεατρικό αποτέλεσμα στη διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας και στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού στοχασμού. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με συζήτηση σε κύκλο όπου οι μαθητές/μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους από τη συλλογική δημιουργία. Οι ερωτήσεις εστιάζουν κυρίως στη διαδικασία της συνεργασίας. Η αναστοχαστική συζήτηση δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ακούσουν τις εμπειρίες των συμμαθητών/τριών τους, να συγκρίνουν διαφορετικές οπτικές και να επανεξετάσουν τη δική τους συμμετοχή στην ομαδική εργασία.

Η δεύτερη διδασκαλία ξεκινάει με το πρώτο στάδιο, το οποίο είναι απαραίτητο ακόμη κι αν συνεχίζεται η ίδια διδακτική ενότητα. Οι μαθητές/μαθήτριες αυτοσχεδιάζουν κινητικά με τη συνοδεία μουσικής σε διάφορα περιβάλλοντα (δάσος, παραλία, καράβι, κάστρο) που εναλλάσσονται σύμφωνα με τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και προσαρμόζουν συνεχώς την κίνησή τους. Σε δραματικό επίπεδο, η δραστηριότητα εξοικειώνει τα παιδιά με τη διατήρηση και τη σταδιακή εμβάθυνση του θεατρικού ρόλου. Η αξιοποίηση των ήδη διαμορφωμένων ιστοριών και ρόλων επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλέσουν προηγούμενες εμπειρίες, να ενεργοποιήσουν τη μνήμη τους και να εισέλθουν ομαλά στη νέα μαθησιακή διαδικασία χωρίς να απαιτείται εκ νέου δημιουργία του δραματικού πλαισίου. Έτσι, το πρώτο στάδιο αποκτά χαρακτήρα επανασύνδεσης και εμβάθυνσης.

Κατά το δεύτερο στάδιο, οι μαθητές/μαθήτριες επιστρέφουν στις ομάδες τους και με τη χρήση των παραμυθοκαρτών ανακαλούν τον μύθο και τα βασικά στοιχεία της ιστορίας που είχαν συνδιαμορφώσει. Στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές/μαθήτριες επανεξετάζουν σύντομα τα βασικά χαρακτηριστικά του δραματικού περιβάλλοντος. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί ως αναδιοργάνωση και σταθεροποίηση της κοινής γνώσης κάθε ομάδας, προκειμένου να εισέλθουν τα παιδιά με σαφήνεια στο επόμενο στάδιο. Παράλληλα, ενεργοποιούνται εκ νέου οι δεξιότητες ανάληψης θεατρικού ρόλου και συλλογικού σχεδιασμού που είχαν ήδη αρχίσει να καλλιεργούνται στην προηγούμενη διδασκαλία. Τα δύο στάδια λειτουργούν ως υπενθύμιση των όσων έχουν κατακτηθεί από την 1η διδασκαλία και ακολουθεί τις αρχές της Διερευνητικής Δραματοποίησης, σύμφωνα με τις οποίες κάθε νέο στάδιο οικοδομείται πάνω στις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών.

Οι τεχνικές όπως έχει ήδη καταγραφεί, δύναται να εναλλάσσονται και να διαφοροποιούνται, στοχεύοντας κάθε φορά σε άλλο αποτέλεσμα αλλά και εξαρτώμενες άμεσα από το βασικό υλικό της ιστορίας και τη δυναμική της ομάδας των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, είναι πολύ σημαντικό να προσδιοριστούν από την αρχή, ανεξαρτήτως των τεχνικών που θα επιλεγούν, τα χωροχρονικά στοιχεία του δοσμένου δραματικού περιβάλλοντος «πού βρίσκονται οι ήρωες; πότε εκτυλίσσεται η ιστορία μας;»,

οι αρχικές σκέψεις των ηρώων, τα κίνητρα και οι μεταξύ τους σχέσεις. Στην πρώτη διδασκαλία επιλέχθηκε η τεχνική της διαμόρφωσης του δραματικού περιβάλλοντος με σώματα και της παγωμένης εικόνας. Η κάθε ομάδα παρουσίασε τα βασικά, αρχικά σημεία της ιστορίας της (κεντρικός ήρωας, τόπος, σκοπός και εμπόδιο) με τη δράση να παγώνει στο τέλος. Στη δεύτερη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες έχουν εξοικειωθεί με τις κάρτες και με τη δραματική σύμβαση, εφαρμόζεται η τεχνική «Το αντικείμενο ως ρόλος» (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 90), που μετατοπίζει το επίκεντρο από τον ίδιο τον χαρακτήρα στα αντικείμενα που τον συνοδεύουν, ενισχύοντας τη δραματική διερεύνηση. Η αξιοποίηση αντικειμένων που τα ίδια τα παιδιά έχουν επιλέξει λειτουργεί ως ισχυρό βιωματικό και πολυτροπικό ερέθισμα. Τα αντικείμενα αποκτούν συμβολική και δραματουργική λειτουργία, μετατρέπονται σε φορείς νοημάτων και ενεργοποιούν τη σύνδεση ανάμεσα στη φαντασία, στη θεατρική δράση και στην προσωπική εμπειρία των παιδιών. Μέσα από τις κατευθυντήριες ερωτήσεις της εκπαιδευτικού «Πώς σε λένε;», «Πώς έφτασες ως εδώ;», «Σου αρέσει αυτό που κάνεις;» το αντικείμενο αποκτά ταυτότητα, ιστορία, συναισθήματα, προθέσεις. Τα παιδιά καταγράφουν σε χαρτιά τις απαντήσεις που θα έδιναν τα αντικείμενα.

Στο έκτο στάδιο, επιλέχτηκε μετά τη συζήτηση η δημιουργία ενός ομαδικού πανό από τα παιδιά σε χαρτί του μέτρου. Η εκπαιδευτικός είχε ήδη γράψει στο πανό τη λέξη «συνεργασία» που αποτελεί τον παιδαγωγικό σκοπό του μαθήματος και τα παιδιά συμπληρώνουν προσθέτοντας λέξεις και/ή σκίτσα. Στη συνέχεια, οι μαθητές/μαθήτριες δημιουργούν ένα ομαδικό γλυπτό, αναπαριστώντας με τα σώματα τους ρόλους που υποδύθηκαν.

Αποτελέσματα: Μια βιωματική, συνεργατική και ενσώματη μαθησιακή εμπειρία

Η επιλογή της Διερευνητικής Δραματοποίησης ως βασικής μεθοδολογικής προσέγγισης υπαγορεύτηκε από τη διαπιστωμένη ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας και βελτίωσης των δυσλειτουργικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών/μαθητριών του συγκεκριμένου τμήματος. Η μέθοδος αξιοποιήθηκε ως στοχευμένη παιδαγωγική παρέμβαση, με στόχο τη μεταβολή του μαθησιακού και κοινωνικού κλίματος και την καλλιέργεια της συνεργασίας, της ομαδικότητας, της αμοιβαίας αποδοχής και του αλληλοσεβασμού. Η επιλογή αυτή συνδέεται με τη θεωρητική αντίληψη της Διερευνητικής Δραματοποίησης ως διαδικασίας που υπερβαίνει την απλή αναπαράσταση ρόλων και αξιοποιεί τη θεατρική δράση ως πεδίο συλλογικής διερεύνησης, επικοινωνίας και αναστοχασμού (Παπαδόπουλος, 2007· Παπαδόπουλος, 2010· Taylor, 2003).

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής ανέδειξαν θετική μεταβολή στη δυναμική της ομάδας. Η επίτευξη ενός κοινού στόχου μέσα από τη συλλογική δημιουργία λειτούργησε ενοποιητικά, ενίσχυσε τη συνεργασία και δημιούργησε προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του αλληλοσεβασμού. Οι μαθητές/μαθήτριες συνδιαμόρφωσαν προτάσεις και συμμετείχαν στη διαδικασία με μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και ισοτιμίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη σημασία της συνεργατικής διάστασης της Θεατρικής Αγωγής, στο πλαίσιο της οποίας η ομάδα αποτελεί κομβικό παράγοντα παραγωγής της μαθησιακής και θεατρικής εμπειρίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Neelands, 1990).

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο της μεθόδου που περιλάμβανε τις δραστηριότητες ενεργοποίησης με σκοπό τη δημιουργία ομάδας, οι μαθητές/μαθήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά και συμμετείχαν ενεργά. Η χρήση της μουσικής και η δυνατότητα ελεύθερης κίνησης στον χώρο συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και ασφαλούς κλίματος συνεργασίας. Η σωματική εμπλοκή και έκφραση λειτούργησε ως μέσο ενεργοποίησης και ως τρόπος επικοινωνίας και διαμόρφωσης σχέσεων μέσα στην ομάδα, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της σωματικότητας και της βιωματικότητας στη θεατρική διαδικασία. Η δραστηριότητα που χρησιμοποιήθηκε για τον χωρισμό των μαθητών/μαθητριών σε ομάδες είχε ιδιαίτερο θετικό αντίκτυπο, καθώς πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα παιχνίδι κίνησης, έκφρασης και

μεταμόρφωσης και δεν προκάλεσε τις εντάσεις ή τις αντιρρήσεις που είναι πιθανό να εμφανιστούν σε συμβατικές διαδικασίες συγκρότησης ομάδων. Αντίθετα, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και οδηγήθηκαν με ευχάριστο τρόπο στη συγκρότηση των ομάδων. Το στοιχείο αυτό είναι ενδεικτικό της δυνατότητας των δραστηριοτήτων να μετασχηματίζουν μια διαδικασία σε βιωματική και συνεργατική εμπειρία.

Το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών διατηρήθηκε και στο δεύτερο στάδιο, κατά το οποίο ήρθαν σε επαφή με το αρχικό υλικό μέσω των εικονογραφημένων καρτών/παραμυθοκαρτών. Η επιλογή του οπτικού ερεθίσματος συνδέεται άμεσα με την πολυτροπική προσέγγιση που αναπτύχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Οι εικόνες λειτούργησαν ως αφετηρίες παρατήρησης, ερμηνείας, αφήγησης και δημιουργίας, επιτρέποντας στα παιδιά να μετασχηματίσουν το οπτικό ερέθισμα σε λόγο, ιδέες και σε θεατρική δράση μέσα από ποικίλους τρόπους έκφρασης. Η αξιοποίηση των καρτών διευκόλυνε τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών/μαθητριών, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσικής, γνωστικής και κοινωνικής ετοιμότητας. Η εικόνα παρείχε στα παιδιά ένα κοινό σημείο αναφοράς, μέσα από το πρίσμα πολλαπλών ερμηνειών. Όλα τα παιδιά μπορούσαν να διατυπώσουν απόψεις, να προτείνουν ιδέες και να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της ιστορίας, αξιοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και τη φαντασία τους. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με την πολυτροπική διάσταση της Διερευνητικής Δραματοποίησης, όπου διαφορετικοί τρόποι έκφρασης δημιουργούν πολλαπλές διαδρομές πρόσβασης στη μάθηση και στη συμμετοχή.

Παράλληλα, η διαδικασία αυτή επιβεβαιώνει τη λειτουργία της δομής της αφήγησης ως υποστηρικτικού μηχανισμού. Οι κάρτες προσέφεραν στα παιδιά ένα αφηγηματικό πλάνο και οι μαθητές/μαθήτριες συμπλήρωσαν τα επιμέρους στοιχεία με τις δικές τους ιδέες και προτάσεις. Με τον τρόπο αυτό, η αφηγηματική δομή που συνδέεται με τον Προπ και η δημιουργική αξιοποίηση των λειτουργιών μέσω καρτών, όπως προτείνεται από τον Ροντάρι, μετασχηματίστηκαν σε μια συλλογική διαδικασία παραγωγής δραματικού υλικού.

Κατά το τρίτο στάδιο, οι μαθητές/μαθήτριες ενεπλάκησαν με διαφορετικές θεατρικές τεχνικές, με στόχο τη δημιουργία δραματικών περιβαλλόντων και χαρακτήρων. Οι μαθητές/μαθήτριες λειτούργησαν συνεργατικά, συντονίστηκαν και ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες δίνοντας σκηνική υπόσταση στους χαρακτήρες και διαμορφώνοντας το δραματικό περιβάλλον με την παράλληλη χρήση αντικειμένων από τον χώρο της αίθουσας. Οι θεατρικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να μετακινηθούν από την αφήγηση στη δράση και από την ατομική ιδέα στη συλλογική δημιουργία. Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό σε σχέση με τη θεωρητική θέση ότι η Διερευνητική Δραματοποίηση δεν περιορίζεται στην αναπαράσταση μιας ήδη διαμορφωμένης ιστορίας. Οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν στη διαμόρφωση του δραματικού υλικού, διερεύνησαν τους χαρακτήρες, τις σχέσεις και τις συνθήκες δράσης και μετασχημάτισαν τις αρχικές εικόνες και ιδέες σε σωματική και σκηνική δράση. Με τον τρόπο αυτό, η διαδικασία επιβεβαίωσε τη μετάβαση από το οπτικό ερέθισμα στην αφήγηση και από την αφήγηση στη θεατρική δράση.

Ένα σημείο που ανέκυψε ως δυσκολία αφορούσε τη σαφέστερη οριοθέτηση του διαθέσιμου χρόνου. Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η διερευνητική φύση της μεθόδου αφήνει χώρο για αυθόρμητες προτάσεις, διαπραγμάτευση και ανάπτυξη της δράσης, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τον απαιτούμενο χρόνο. Επομένως, η αποτελεσματική εφαρμογή της προϋποθέτει ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία της διερεύνησης και στην οργάνωση των χρονικών ορίων της δραστηριότητας.

Κατά τη δεύτερη διδασκαλία, οι μαθητές/μαθήτριες, έχοντας ήδη εξοικειωθεί με τη διαδικασία, γνώριζαν τη δομή και τις απαιτήσεις των επιμέρους σταδίων και επικεντρώθηκαν περισσότερο στην εργασία της

ομάδας τους και στην ολοκλήρωση του κοινού στόχου. Συμμετείχαν με θετική διάθεση στη σωματική δραστηριότητα ενεργοποίησης και παρουσίασαν μεγαλύτερη ευχέρεια στις επόμενες συνεργατικές δραστηριότητες. Υπογραμμίζεται η προθυμία τους να συγκεντρώσουν ή να κατασκευάσουν τα αντικείμενα που χρειάζονταν για τους ρόλους τους, καθώς και ο άμεσος τρόπος με τον οποίο συνεργάστηκαν για να συμφωνήσουν στις απαντήσεις των ερωτήσεων.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η Διερευνητική Δραματοποίηση λειτούργησε ως παιδαγωγική διαδικασία μετασχηματισμού των σχέσεων και του μαθησιακού κλίματος. Η σωματικότητα, η βιωματική εμπλοκή, η αξιοποίηση πολυτροπικών ερεθισμάτων, συνδέθηκαν οργανικά σε μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/μαθήτριες έγιναν συνδημιουργοί του δραματικού υλικού και της μαθησιακής εμπειρίας. Με αυτή την έννοια, τα ευρήματα της εφαρμογής ενισχύουν τη θέση ότι η Διερευνητική Δραματοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ολιστικό, μαθητοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο μάθησης, στο οποίο η θεατρική δράση αποτελεί ταυτόχρονα πεδίο έκφρασης, διερεύνησης, επικοινωνίας και κοινωνικής μάθησης.

Συμπεράσματα: Από τη σκηνική συνύπαρξη στη συλλογική μάθηση

Η συγκεκριμένη εφαρμογή ανέδειξε τη Διερευνητική Δραματοποίηση ως ένα ευέλικτο και μαθητοκεντρικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η θεατρική δράση συνδέθηκε με τη συνεργασία, τη βιωματική και ενσώματη μάθηση, την πολυτροπική έκφραση και τον αναστοχασμό. Η αξιοποίηση των εικονογραφημένων καρτών ως αρχικού ερεθίσματος διεύρυνε τις δυνατότητες συμμετοχής και έκφρασης, καθώς επέτρεψε στα παιδιά να δημιουργήσουν και να εξελίξουν τη δική τους ιστορία, μετασχηματίζοντας τις εικόνες σε χαρακτήρες και σκηνική δράση. Επιπλέον, η εικόνα λειτούργησε ως κοινό σημείο αναφοράς, προσφέροντας διαφορετικές διαδρομές πρόσβασης στη μαθησιακή διαδικασία.

Η κοινή δράση και η επίτευξη ενός κοινού στόχου δημιούργησαν συνθήκες συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής, αναδεικνύοντας τη συμβολή της μεθόδου στη διαμόρφωση ομαδικού κλίματος. Οι μαθητές/μαθήτριες που δεν αλληλεπιδρούσαν συστηματικά στην καθημερινή σχολική ζωή βρέθηκαν να συνδιαμορφώνουν, να επικοινωνούν και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον στο πλαίσιο της θεατρικής δράσης. Οι πιο εσωστρεφείς μαθητές/μαθήτριες βρήκαν ένα ασφαλές και παιγνιώδες περιβάλλον, μέσα στο οποίο ανέλαβαν πρωτοβουλίες και εξέφρασαν δημιουργικά τις ιδέες τους.

Η ενσώματη εμπλοκή μέσω των θεατρικών συμβάσεων και τεχνικών ενίσχυσε τη σύνδεση της προσωπικής εμπειρίας με τη δραματική κατάσταση και διευκόλυνε την έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και σχέσεων. Η θεατρική διαδικασία λειτούργησε ως τρόπος προσέγγισης θεατρικών εννοιών και ως πεδίο ανάπτυξης κοινωνικών, επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η εφαρμογή καταδεικνύει ότι η Διερευνητική Δραματοποίηση μπορεί να υπερβεί την αντίληψη της δραματοποίησης ως απλής αναπαράστασης ενός κειμένου και να λειτουργήσει ως πεδίο συλλογικής δημιουργίας και ενσώματης μάθησης. Η σκηνική συνύπαρξη μετατρέπεται με αισθητικούς όρους σε μαθησιακή και κοινωνική συνύπαρξη: τα παιδιά δεν μαθαίνουν μόνο να παίζουν μαζί, αλλά να ακούν ενεργητικά, να συνεργάζονται, να συνδιαμορφώνουν και να συνυπάρχουν.

Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος Τ., (2016), *Παίζοντας Θέατρο, ασκήσεις και παιχνίδια για την θεατρική αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Αρβανίτη, Ε. (2011). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, αναλυτικά προγράμματα και ετερογένεια: Η πρόκληση της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Πεδίο.

Arnheim, R. (1999). *Τέχνη και οπτική αντίληψη- ψυχολογία της δημιουργικής όρασης.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Μτφρ. Π. Παπαδάκης). Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Greig, N. (2007). *Θεατρική Γραφή: Ένας πρακτικός οδηγός*, (Π. Φυλακτάκη μτφρ), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2015). *Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γενικές αρχές και επισημάνσεις*. Ανακτήθηκε από theodoregrammatas.com

Γραμματάς, Θ., & Μουδατσάκις, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο: Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. (ekt.gr)

Κοντογιάννη, Α. (2012a). *Η δραματοποίηση για παιδιά: Για γονείς, νηπιαγωγούς, δασκάλους*. Αθήνα: Πεδίο. (Πρωτότυπη έκδοση 1991).

Κοντογιάννη, Α. (2012b). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο: Προετοιμασία για δραματοποίηση*. Αθήνα: Πεδίο. (Πρωτότυπη έκδοση 1985/1991).

Kress G. & Van Leeuwen T., (2010), *Η ανάγνωση των εικόνων*. *Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μουδατσάκης, Τ. Ε. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη: Το θεατρικό παιχνίδι: Η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Μποέμη, Ν. (2022). Ο ιαματικός «χρονότοπος» της Θεατρικής Αγωγής. Στο Ι. Βιβιλάκης, Μ. Δαμασκηνός & Μ. Καραντζάς (επιμ.), *Θέατρο - Τραύμα - Θεραπεία: Μία εξερεύνηση των ιαματικών διαστάσεων των επιτελεστικών τεχνών* (σ. 519-538). Αθήνα: Αρμός.

Μποέμη, Ν. (2012). Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Πρακτικά 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σ. 250–254). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Μπριλάκη, Ρ. (2024). *Χέρια φτερά: 180+5 δράσεις θεατρικής έκφρασης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Neelands, J. (1990), *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama.* London: Cambridge University Press.

Παπαδόπουλος, Σ., Τζαμαργιάς, Τ., & Παπακώστα, Α. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από https://www.iep.edu.gr/protovathmia-ekpaidefsi/

Παπαδόπουλος, Σ., Τζαμαργιάς, Τ., & Παπακώστα, Α. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από https://www.iep.edu.gr/protovathmia-ekpaidefsi/

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Προπ, Β., Γ., (1991). *Μορφολογία του Παραμυθιού, η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβι-Στρως και άλλα κείμενα*, Παρίση Αριστέα μετ., Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Ροντάρι Τ., (2001). *Γραμματική της φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μετ. Κασαπίδης Γεώργιος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέξτου, Π., (2007). *Δραματοποίηση, το βιβλίο του Θεατρο-Παιδαγωγού,(Μέθοδος-Εφαρμογές-Ιδέες)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέξτου Π. (2005*). Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα σχολεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Taylor P. (2003), *The drama classroom action, reflection, transformation*, London: Routledge.

Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (Ε. Ι. Κανήρα, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η Διδακτική Μέθοδος Project ως Παράγοντας Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων στους Μαθητές: μια Ποιοτική Έρευνα σε Δασκάλους της Π.Ε. Ευβοίας

Ελένη Μαρία Αγιαννιώτη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Γεώργιος Μπέστιας
Διδάσκων στο ΜΠΣ MaHep, Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε., Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον ρόλο της διδακτικής μεθόδου Project στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών της Π.Ε. Εύβοιας σχετικά με τη συμβολή της εν λόγω μεθόδου στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία και η επικοινωνία. Για την προσέγγιση αυτού του ζητήματος, υιοθετήθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας εννέα (9) εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν συστηματικά αυτή την μέθοδο. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι, σύμφωνα με τις υποκειμενικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων, η μέθοδος Project συντελεί σημαντικά στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αναδεικνύοντας τη σημασία της βιωματικής μάθησης. Παράλληλα, εντοπίστηκαν προκλήσεις που αφορούν τον περιορισμένο χρόνο, τη στάση των γονέων, τις υλικοτεχνικές υποδομές και την ανάγκη για εξειδικευμένη επιμόρφωση. Λόγω της φύσης της ποιοτικής προσέγγισης και του περιορισμένου δείγματος, τα ευρήματα αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο πλαίσιο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, χωρίς να αποτελούν άμεση μέτρηση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών. Συμπερασματικά, η μέθοδος Project αναδείχθηκε από τους συμμετέχοντες ως μια ιδιαίτερα ωφέλιμη παιδαγωγική προσέγγιση, με δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο υπό την προϋπόθεση της κατάλληλης υποστήριξης.

Λέξεις Κλειδιά: διδακτική μέθοδος Project, κοινωνικές δεξιότητες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ποιοτική έρευνα, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Το σχολείο στη σύγχρονη εποχή αποτελείται από αυξημένες κοινωνικές, παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις, οι οποίες αναδεικνύουν επιτακτική ανάγκη την υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από την τυπική διδασκαλία. Το σχολείο καλείται πλέον να ανταποκριθεί σε μια ολιστική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τη γνωστική, συναισθηματική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Hattie, 2009). Στην παρούσα μελέτη, οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται λειτουργικά ως ένα πλέγμα ικανοτήτων που περιλαμβάνει τη συνεργασία (ικανότητα για κοινή δράση), την επικοινωνία (ανταλλαγή πληροφοριών και ενεργητική ακρόαση), την

ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Gresham & Elliott, 1990· Μαυροπούλου, 2004).

Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο για την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών όσο και για τη μελλοντική τους κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Η ανάπτυξή τους δεν πραγματοποιείται αυτόματα, αλλά προϋποθέτει συνεχείς αλλά και στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία να ευνοούν την αλληλεπίδραση και τη συλλογική δράση. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση της διδακτικής μεθόδου Project διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος.

Η διδακτική μέθοδος Project εντάσσεται τόσο στις μαθητοκεντρικές όσο και βιωματικές προσεγγίσεις της μάθησης. Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί ότι η μέθοδος Project διαφοροποιείται από τη γενικότερη ομαδοσυνεργατική μάθηση. Ενώ η συνεργατική μάθηση εστιάζει κυρίως στην οργάνωση των μαθητών σε ομάδες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Johnson & Johnson, 2009), η διδακτική μέθοδος Project αποτελεί μια πιο σύνθετη παιδαγωγική προσέγγιση που οργανώνεται γύρω από αυθεντικά, ανοιχτά ερωτήματα, έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και καταλήγει στην παραγωγή ενός τελικού προϊόντος (Kokotsaki et al., 2016).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου. Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται άμεσα από τη δόμηση της διαδικασίας και τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού (Ferrero et al., 2021; Zhang & Ma, 2023). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμψυχωτής, συντονιστής και καθοδηγητής, δημιουργώντας ένα γόνιμο περιβάλλον για την ενεργό συμμετοχή. Οι στάσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Παρά τη διεθνή βιβλιογραφία, το ερευνητικό ενδιαφέρον στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει περιορισμένο. Το ερευνητικό κενό εντοπίζεται στην έλλειψη εμπειρικών δεδομένων που να αφορούν το σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις υπό την πίεση του αναλυτικού προγράμματος και των περιορισμένων υποδομών. Η διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών της Π.Ε. Ευβοίας συνιστά ουσιαστική συμβολή, καθώς προσφέρει μια ρεαλιστική αποτύπωση των δυσκολιών και των ευκαιριών εφαρμογής της μεθόδου Project σε ένα πλαίσιο, επιτρέποντας τη σύγκριση με άλλες ανάλογες μελέτες.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παιδαγωγικά οφέλη της μεθόδου στην ανάπτυξη των προαναφερθεισών κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και οι πρακτικές δυσκολίες που ανακύπτουν.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Διδακτική Μέθοδος Project

Η διδακτική μέθοδος Project λειτουργεί ως μία από τις πιο σημαντικές και διαδεδομένες εφαρμογές της προοδευτικής παιδαγωγικής, εδραιωμένη στις θεωρητικές αρχές του John Dewey, ο οποίος υποστήριξε πως η μάθηση αποτελεί μια ενεργητική, κοινωνική και βιωματική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Dewey (1938), η γνώση δεν αποτελεί προϊόν στείρας μετάδοσης από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή, αλλά οικοδομείται μέσα από τη δράση, την εμπειρία και τη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, η μαθησιακή διαδικασία αποκτά νόημα όταν συνδέεται με αυθεντικά προβλήματα της καθημερινής ζωής και προάγει τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Η μέθοδος Project θεμελιώνεται στη διερεύνηση ενός θέματος ή προβλήματος το οποίο παρουσιάζει ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους μαθητές και ενισχύει τη διερευνητική τους διάθεση. Η μαθησιακή διαδικασία συγκροτείται γύρω από συγκεκριμένα στάδια: τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση, την αξιολόγηση και την παρουσίαση του τελικού έργου. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και λήψης αποφάσεων (Katz & Chard, 2000).

Σημείο αναφοράς της μεθόδου Project αποτελεί η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, μέσα στις οποίες διανέμονται ρόλοι και ευθύνες, ενώ η επιτυχία του έργου εξαρτάται από τη συλλογική προσπάθεια όλων των μελών. Η δυναμική αυτής της συνεργασίας ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν και προάγει αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν έπειτα να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να επιχειρηματολογούν και να συνθέτουν απόψεις και στοιχεία τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρολό στη συνολική κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Johnson & Johnson, 2009).

Η μέθοδος Project ενθαρρύνει επίσης τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, συνδυάζοντας στοιχεία από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και οι κοινωνικές επιστήμες. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τη γνώση ως ένα ενιαίο και λειτουργικό σύνολο και όχι σαν αποσπασματικές πληροφορίες. Η διαθεματικότητα συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, καθιστώντας τη μάθηση περισσότερο ουσιαστική και βιωματική (Ματσαγγούρας, 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της μεθόδου Project διαφοροποιείται εξαιρετικά, συγκριτικά με τον παραδοσιακό ρόλο του μεταδότη της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής, εμψυχωτής και καθοδηγητής της μαθησιακής διαδικασίας, ο οποίος δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Παράλληλα, παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη, θέτοντας ερωτήματα προβληματισμού και διευκολύνοντας την πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης, προασπίζοντας το δικαίωμα της αυτενέργειας (Helm & Katz, 2016).

Η εφαρμογή της μεθόδου Project στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει συνδυαστεί με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μελέτες έχουν αποδείξει πως οι μαθητές εμφανίζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση, υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και βελτιωμένες δεξιότητες συνεργασίας. Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου βρίσκεται αντιμέτωπη με προκλήσεις, όπως ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, οι υλικοτεχνικές υποδομές και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επομένως, η χαρτογράφηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών καθίσταται κρίσιμη για τη βελτίωση αλλά και την ουσιαστική ενσωμάτωση της διδακτικής μεθόδου στο σχολικό πλαίσιο.

2.2 Κοινωνικές Δεξιότητες και Σχολικό Περιβάλλον

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν βασικό πυλώνα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και συνδέονται άμεσα με την ικανότητά τους να αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να εντάσσονται ομαλά σε κοινωνικά πλαίσια. Στη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένας σύνολο μαθημένων συμπεριφορών που επιτρέπουν στο άτομο να λειτουργεί επαρκώς σε κοινωνικές καταστάσεις και να συμμετέχει ενεργά στη συλλογική ζωή (Ματσαγγούρας, 2000).

Στο σχολικό περιβάλλον, οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτούν εξαιρετική σημασία, καθώς το σχολείο αποτελεί τον πρώτο οργανωμένο κοινωνικό θεσμό στον οποίο τα παιδιά καλούνται να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν αλλά και να ακολουθήσουν συγκεκριμένους κοινούς κανόνες. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η επικοινωνία, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ενσυναίσθηση συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, στη μείωση των συγκρούσεων αλλά και στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Hattie, 2009).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται κυρίως μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συνεργατικές δραστηριότητες. Ο Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι η γνώση και οι δεξιότητες οικοδομούνται μέσα από την κοινωνική διάδραση και τη συνεργασία, γεγονός που κρίνει αναγκαία τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τον διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων και τη συλλογική δράση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινωνικές δεξιότητες δεν αποτελούν απλώς συμπληρωματικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, αλλά βασική προϋπόθεση για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών.

Η παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία περιορίζεται στο ρόλο παθητικού δέκτη, δεν είναι εύκολο να καλλιεργήσει αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες. Αντιθέτως οι μαθητοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η μέθοδος Project, μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, διότι προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής, συνεργασίας και επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων (Johnson & Johnson, 1999· Barron & Darling-Hammond, 2008).

Η εργασία σε ομάδες είναι βασικό στοιχείο της μεθόδου Project και συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη συνεργασία, οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να ακούν ενεργητικά τους άλλους, να διαπραγματεύονται αλλά και να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις. Παράλληλα, καλλιεργούν δεξιότητες για την διαχείριση συγκρούσεων, διότι καλούνται να επιλύουν διαφωνίες με δημοκρατικά με τους συμμαθητές τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και την κοινωνική συνοχή της μαθητικής ομάδας (Bell, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής, εμψυχωτής και καθοδηγητής, δημιουργώντας συνθήκες ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Η ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών, η αποδοχή της ετερογένειας και η διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων βοηθούν ουσιαστικά στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Χρυσαφίδης, 2002).

Επίσης, το σχολείο ως οργανισμός μπορεί να ενισχύσει συστηματικά την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών οι οποίες προάγουν τη συνεργασία, τη συλλογική δράση και τη δημοκρατική συμμετοχή. Η ένταξη της μεθόδου Project στο αναλυτικό πρόγραμμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι από τους κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας (Hattie, 2009).

Συνοψίζοντας, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κύριο στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση της διδακτικής μεθόδου Project προσφέρει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων τόσο για τη σχολική όσο και για τη μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική ζωή των μαθητών του.

3.Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, ακολουθώντας το ερμηνευτικό παράδειγμα, διότι στόχος της ήταν η διερεύνηση των υποκειμενικών απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια ποιοτική μελέτη, η οποία επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των φαινομένων μέσα από το πρίσμα των ίδιων των δρώντων υποκειμένων.

Πίνακας 1: Κωδικοποίηση Δεδομένων: Θεματικοί Άξονες, Υποθέματα και Συχνότητα Εμφάνισης Κωδικών

Θεματικοί Άξονες	***Υποθέματα***	***Κωδικοί (Συχνότητα αναφοράς)***
1ος Άξονας: Κοινωνικές δεξιότητες	*•Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων* *•Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων* *•Λόγοι ένταξης ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων*	*• Δεξιότητες επικοινωνίας (4), Καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων (3), Ικανότητα ανταπόκρισης στην κοινωνία (4)* *• Δημιουργία ομάδων & ομαδοσυνεργατική (7), Ένωση με τοπική κοινωνία (4), Δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων (6)* *• Συνειδητοποίηση ιδιότητας μαθητή (2), Συγκρούσεις & διενέξεις (6), eTwinning/Θέατρο (2), Ενασχόληση με οθόνες (1)*
2ος Άξονας: Διδακτική μέθοδος Project	*• Ορισμός διδακτικής μεθόδου Project* *• Αρχικές σκέψεις για τη μέθοδο Project* *•Εφαρμογή διδακτικής μεθόδου Project* *•Σημαντικότητα διαθεματικότητας* *•Προκλήσεις εκπαιδευτικών*	*• Σχέδιο εργασίας (5), Βιωματική (3), Διαθεματική (3), Στόχοι (4), Τελικό προϊόν (7), Μαθητοκεντρική (5)* *• Ενθουσιασμός (8), Πρωτοπορία (3), Πίεση χρόνου (5), Μη εφαρμόσιμο λόγω συνθηκών (1)* *• Επιλογή θέματος (5), Μακρο/βραχυπρόθεσμα (4), Διαφοροποίηση ανά τάξη (2), Τελικό προϊόν (5), Συλλογή δεδομένων (7)* *• Άρρηκτη σύνδεση (9)* *• Χρόνος (2), Γονείς (8), Συνάδελφοι (2), Μεγάλος αριθμός μαθητών (1)*
3ος Άξονας: Project, κοινωνικές δεξιότητες & ρόλος εκπαιδευτικού	*• Project και κοινωνικές δεξιότητες* *•Διαχείριση επιπέδου επάρκειας* *•Τρόπος διασφάλισης ωφέλειας* *•Ρόλος εκπαιδευτικού & σχέσεις με μαθητές/γονείς* *•Προτάσεις εκπαιδευτικών*	*• Ομαδοσυνεργατική μάθηση (9), Σύνδεση με πραγματική ζωή (1), Δραστηριότητες εκτός σχολείου (1)* *• Δημιουργία ανομοιογενών ομάδων (6), Ανάθεση ρόλων (4), Δάσκαλος ως καθοδηγητής (3)* *• Δύναμη ομάδων-μοναδική για κάθε μαθητή (9)* *• Σεβασμός/κατανόηση μαθητή (3), Ανάπτυξη καλών σχέσεων (7), Σχέσεις με γονείς (1)* *• Αξιοποίηση μεθόδου (9), Συνεργασία δασκάλων (1), Σεμινάρια/Σχολικός συντονιστής (1)*
4ος Άξονας: Προοπτικές και προκλήσεις μαθητών	•Αντίληψη αποτελεσματικότητας από μαθητές •Προκλήσεις μαθητών κατά την εφαρμογή	• Αίσθημα ικανοποίησης (4), Θετικά συναισθήματα (7), Ανάκληση εμπειριών (2), Ανατροφοδότηση (2), Τελική αξιολόγηση (3) • Προβλήματα ομαδικότητας & συνεργασίας (9), Σύνθεση πληροφοριών (1), Διαχείριση συναισθημάτων (2)

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εννέα (9) δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Περιφερειακή Ενότητα Ευβοίας. Η ομάδα των συμμετεχόντων αποτελούνταν από 6 γυναίκες και 3 άνδρες, με προϋπηρεσία από 5 έως 25 έτη, οι οποίοι υπηρετούν σε διαφορετικούς τύπους σχολικών μονάδων (αστικά και επαρχιακά σχολεία) και έχουν υλοποιήσει προγράμματα Project σε διάφορες τάξεις

του Δημοτικού. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας. Το μέγεθος του δείγματος (N=9) κρίθηκε επαρκές με βάση την αρχή της «ισχύος της πληροφορίας» (Malterud et al., 2016), καθώς τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν ποικίλα, εστιασμένα στο ερευνητικό αντικείμενο και κάλυψαν τις ανάγκες του ερευνητικού σχεδιασμού.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επέτρεψαν την εμβάθυνση σε ζητήματα που προέκυπταν (Τσιώλης, 2014). Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης, ακολουθώντας το πλαίσιο των έξι σταδίων των Braun και Clarke (2006). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με συστηματικό τρόπο, διασφαλίζοντας την αναλυτική αυστηρότητα. Η διαδικασία ξεκίνησε με την κωδικοποίηση σε σημασιολογικό επίπεδο, όπου κάθε μονάδα ανάλυσης έλαβε έναν περιγραφικό κωδικό που αντικατόπτριζε το περιεχόμενό της. Στη συνέχεια, οι κωδικοί αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε υποθέματα και, μέσω μιας διαρκούς συγκριτικής διαδικασίας, οδήγησαν στην ανάδυση των τεσσάρων κεντρικών θεματικών αξόνων της μελέτης.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκαν μέσω της «τριγωνοποίησης των δεδομένων» και πραγματοποιήθηκε έλεγχος των μεταγραφών για να εγκυροποιηθεί η μετατροπή των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Επίσης, τηρήθηκε αναλυτικό ημερολόγιο για όλα τα στάδια της ανάλυσης, διασφαλίζοντας τη διαφάνεια και τη σύνδεση της ερμηνείας με τα εμπειρικά δεδομένα (Miles & Huberman, 1994). Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δεοντολογία της έρευνας, με την αυστηρή τήρηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των συμμετεχόντων.

4. Ανάλυση και Ερμηνεία Συνεντεύξεων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των εννέα συνεντεύξεων, οργανωμένα σε τέσσερις κεντρικούς θεματικούς άξονες.

4.1 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διδακτική μέθοδο Project ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας και αυτορρύθμισης. Παράλληλα όμως, επισημαίνουν δομικούς περιορισμούς που επηρεάζουν την ποιότητα της εφαρμογής. Είναι κρίσιμο να σημειωθεί ότι τα ευρήματα αντανακλούν τις υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία οποιασδήποτε καινοτομίας (Kokotsaki et al., 2016).

1ος Θεματικός Άξονας: Κοινωνικές Δεξιότητες

Όσον αφορά τον πρώτο θεματικό άξονα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη δυναμική της ομάδας, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έδειξαν ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί δευτερεύον αποτέλεσμα, αλλά τον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας. Η ομαδική εργασία επιτρέπει στους μαθητές να πειραματίζονται, ενισχύει το αίσθημα αλληλεγγύης και προάγει την ένταξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία. Ένας εκπαιδευτικός το περιέγραψε χαρακτηριστικά ως εξής: *«Παιδιά που στο παρελθόν ήταν απομονωμένα, ξαφνικά αρχίζουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα. Αυτό οφείλεται στο ότι αισθάνονται ότι η γνώμη τους γίνεται σεβαστή και αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη»*. Επίσης, ένας άλλος συμμετέχων τόνισε: «Η συμμετοχή μου ως εμψυχωτή βελτίωσε την επικοινωνία και το αίσθημα του ανήκειν». Αυτά τα ευρήματα συνάδουν απόλυτα με τις θεωρίες των Johnson & Johnson (1999) και του Ματσαγγούρα (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κοινωνική μάθηση είναι αποτέλεσμα βιωματικών και συλλογικών δραστηριοτήτων.

Ωστόσο, η ερμηνευτική προσέγγιση της παρούσας μελέτης αναδεικνύει σημαντικές παιδαγωγικές λεπτομέρειες. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εστιάζουν στις «εξωτερικές» εκδηλώσεις της συνεργασίας (επικοινωνία, αλληλοβοήθεια) και δεν δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις εσωτερικές διαδικασίες, όπως η αυτορρύθμιση και η αυτόνομη διαχείριση των συγκρούσεων. Αν και οι συγκρούσεις συμβαίνουν συχνά, οι εκπαιδευτικοί τις αντιλαμβάνονται ως μέρος της διαδικασίας και ως ουσιαστική αφορμή για την ένταξη, όπως ειπώθηκε: *«Είναι δύσκολο να συντονίσεις 25 παιδιά σε ομάδες... αλλά εκεί μαθαίνουν να υποχωρούν»*. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων παραμένει σε ένα αβέβαιο επίπεδο, καθώς η επίλυση των διαφορών αντιμετωπίζεται εμπειρικά και όχι μέσω συστηματικών εργαλείων αξιολόγησης της κοινωνικής προόδου (Αναστασοπούλου, 2014).

2ος Θεματικός Άξονας: Διδακτική Μέθοδος Project

Ο δεύτερος άξονας διερευνά τον εννοιολογικό προσδιορισμό και την εφαρμογή της μεθόδου Project Από την ανάλυση των δεδομένων, κατέστη σαφές ότι αυτή η μέθοδος ταυτίζεται με το *«σχέδιο εργασίας»* και την *«βιωματική προσέγγιση»* και ότι οι μαθητές επιλέγουν θέματα με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα. Η σχέση με τη θεωρία του Dewey (1938) είναι προφανής, καθώς η μάθηση προκύπτει μέσω της ενεργού συμμετοχής και της δημιουργίας *«τελικών προϊόντων»,* όπως podcasts και βίντεο. Από την ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με τη φύση της μάθησης προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι *«διαθεματικότητα και Project είναι ένα»*, και την θεωρούν ως την *«επιτομή»* της διδασκαλίας. Ένας εκπαιδευτικός, αναφερόμενος σε ένα project σχετικά με το νερό, ανέφερε ότι *«τα παιδιά συνδύασαν πληροφορίες από τη Φυσική, τη Γεωγραφία και τη Γλώσσα*» και ότι η μάθηση *«έγινε πιο ζωντανή και κατανοητή»,* υποδηλώνοντας ότι η διαθεματική προσέγγιση δεν είναι απλώς μια μέθοδος, αλλά ένα εργαλείο νοηματοδότησης. Η γνώση μετατρέπεται σε μια ολόπλευρη εμπειρία που συνδέεται με την καθημερινή ζωή. Αυτό αναδεικνύει ότι η μέθοδος Project επιτρέπει στον μαθητή να αντιληφθεί τον κόσμο ως ενιαίο σύνολο, ενισχύοντας το κίνητρο για μάθηση πέρα από τα στενά όρια του βιβλίου.

Όσον αφορά τη μέθοδο Project ως εργαλείο αυτονομίας, η έρευνα δείχνει ότι η εφαρμογή της μετατρέπει την εκπαιδευτική πρακτική από παθητική μετάδοση γνώσης σε ενεργητική διερεύνηση. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η οργάνωση ενός project απαιτεί από τα παιδιά να σχεδιάζουν βήματα και να πάρουν αποφάσεις, με έναν συμμετέχοντα να δηλώνει: *«Βλέπεις τη μάθηση να γίνεται ουσιαστικά δική τους»*. Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα αναδύονται οργανικά μέσα από αυτή τη διαδικασία (Katz & Chard, 2000; Bell, 2010)

Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική έλλειψη αναφορών σχετικά με τα στάδια της τελικής αξιολόγησης. Αν και ορισμένοι συμμετέχοντες αναγνώριζαν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών, όπως επισημαίνουν η Καλδή (2013) και Kokotsaki et al. (2016), η γενική απουσία αυτή υποδηλώνει ότι η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συχνά ως *«βιωματική δραστηριότητα»* και όχι ως πλήρες μεθοδολογικό πλαίσιο. Η ερμηνεία αυτού του ευρήματος υποδηλώνει ότι, χωρίς αξιολόγηση, η ικανότητα των μαθητών να συνειδητοποιούν την πρόοδο των δεξιοτήτων τους και να αποκτούν μεταγνωστική ικανότητα περιορίζεται.

Τέλος, οι προκλήσεις παραμένουν έντονες, με την πίεση του χρόνου και την επιφυλακτικότητα των γονέων να στέκονται βασικό εμπόδιο και η καινοτομία υπονομεύεται από *«πιεστικά»* Προγράμματα Σπουδών.

3ος Θεματικός Άξονας: Διδακτική Μέθοδος Project, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Αναφορικά με τη διασύνδεση της μεθόδου Project με τις κοινωνικές δεξιότητες, η έρευνα ανέδειξε ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τη διαδικασία ως μια *«πρόβα για τον έξω κόσμο»*, όπου οι μαθητές *«λαμβάνουν μέρος, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται ομαδικά»*. Αυτό δείχνει ότι η γνώση οικοδομείται βιωματικά, καθώς τα παιδιά *«καλούνται να υπηρετήσουν ρόλους και να φέρουν εις πέρας στόχους»*, λειτουργώντας μέσα σε μια *«μικρή ομάδα που είναι επέκταση στην κοινωνία»*. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, η μέθοδος αυτή αναγκάζει τους μαθητές *«να φύγουν από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία»* και να μάθουν *«να σέβονται, να αυτενεργούν και να επικοινωνούν χωρίς διενέξεις»*.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρεται στη δημιουργία ετερογενών ομάδων. Ένας εκπαιδευτικός χαρακτήρισε τη σύσταση των ομάδων ως το «κλειδί», λέγοντας: *«Το κλειδί είναι να μπορείς να διαμορφώσεις ομάδες που να εμπεριέχουν μαθητές διαφορετικού επιπέδου... κάποια παιδιά βοηθούν και μπορούν να στηρίξουν μια ομάδα ώστε να μην είναι οι υπόλοιποι απομονωμένοι μην κάνοντας τίποτα»*. Αυτά, σε συνδυασμό με τις θέσεις της Tomlinson (2001), δείχνουν ότι η ανάθεση ρόλων επιτρέπει στο κάθε παιδί *«να ανθίσει μέσα στην ομάδα»*, αφού *«ο καθένας κάνει κάτι διαφορετικό»* αλλά *«όλοι μαζί λειτουργούν για το κοινό αποτέλεσμα»*.

Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδείχθηκε ως μετασχηματιστικός. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν έναν ρόλο *«συντονιστικό»* και *«παρεμβατικό ιδιαίτερα όταν υπάρχουν προβλήματα συγκρούσεων»*. Αυτό δείχνει ότι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης είναι το θεμέλιο, με τους εκπαιδευτικούς να τονίζουν: *«Πρέπει να είμαστε δίπλα και όχι απέναντι... αν ο δάσκαλος δεν έχει καλές σχέσεις, δε γίνεται τίποτα»*. Επισημάνθηκε μάλιστα ότι στις μεγαλύτερες τάξεις *«πέφτουν κάτι μεγάλα τζάμια και δεν περνάει τίποτα»* αν δεν υπάρχει επικοινωνία στο επίπεδο των μαθητών.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για αξιοποίηση της μεθόδου Project καταδεικνύουν μια ισχυρή πίστη στην αποτελεσματικότητά της, καθώς *«γίνονται θαύματα»* και τα αποτελέσματα είναι *«εξαιρετικά»*. Ωστόσο, σε συνδυασμό με τις αναφορές των Johnson & Johnson (2009), υπογραμμίζεται η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην *«αναμασούν την παλιά πληροφορία που έχει μπαγιατέψει»*, αλλά να εξελίσσονται μέσα από *«συνεργασίες μεταξύ των δασκάλων»* και τη στήριξη σχολικών συντονιστών.

4ος Θεματικός Άξονας: Προοπτικές και Προκλήσεις των Μαθητών στη Διδακτική Μέθοδο Project

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επιτυχία ενός Project κυρίως μέσα από το βιωματικό συναίσθημα και την *«ηθική ικανοποίηση»* που βιώνουν στο τέλος της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι κατά τη διάχυση του τελικού προϊόντος, τα παιδιά νιώθουν *«πληρότητα»* καθώς μοιράζονται τον κόπο τους με τους υπόλοιπους. Αυτά υποδηλώνουν ότι η μάθηση μετατρέπεται σε μια *«ευχάριστη και παιγνιώδη»* διαδικασία, όπου οι μαθητές συχνά δεν αντιλαμβάνονται καν ότι συμμετέχουν σε μάθημα. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, όπως επισημαίνει η Κισοπούλου (2014), συνδέεται άρρηκτα με τα θετικά συναισθήματα των μαθητών, καθώς η χαρά της δημιουργίας ενισχύει την εμπλοκή τους.

Η κυριότερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι η λειτουργία της ομάδας, ιδιαίτερα όταν υπάρχει ανομοιογένεια ή έλλειψη εμπειρίας σε συνεργατικές δράσεις. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι μαθητές *«έχουν συγκρούσεις και δεν μπορούν να συντονιστούν»* ή δυσκολεύονται να συνεργαστούν με παιδιά που *«δεν κάνουν παρέα στην καθημερινότητά τους»*. Οι «συγκρούσεις» δεν είναι απλώς εμπόδια, αλλά το πεδίο όπου δοκιμάζονται οι κοινωνικές δεξιότητες. Η δυσκολία στην επικοινωνία αναδεικνύει ότι η συνύπαρξη στο Project απαιτεί *«χρόνο και συζήτηση»* για να μετατραπεί από ανταγωνιστική σε εποικοδομητική.

Αναφορικά με τις γενικότερες προκλήσεις, η έρευνα ανέδειξε ότι τα εμπόδια είναι κυρίως δομικά. Η πίεση του χρόνου και η ακαμψία του Αναλυτικού Προγράμματος αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς σε *«μεθοδολογικές εκπτώσεις»*, με έναν συμμετέχοντα να αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι τόσο φορτωμένο που συχνά νιώθεις ότι "τρέχεις" για να καλύψεις την ύλη»*. Παράλληλα, οι γονείς αναγνωρίστηκαν ως ένας ανασταλτικός παράγοντας, ενώ η έλλειψη υποστήριξης επισημάνθηκε έντονα: *«Θέλουμε να κάνουμε νέα πράγματα, αλλά χρειαζόμαστε επιμόρφωση και υλικά μέσα»*.

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου υπονομεύεται από τις συστημικές ελλείψεις, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στις ανάγκες των μαθητών για βιωματική μάθηση και στις απαιτήσεις ενός δύσκαμπτου εκπαιδευτικού συστήματος (Χρυσαφίδης, 2002). Τέλος, αναφέρθηκαν τεχνικά εμπόδια στη σύνθεση των πληροφοριών, καθώς οι μαθητές συχνά στερούνται τις απαραίτητες γνώσεις για να φτάσουν σε ένα άρτιο *«τελικό προϊόν»*, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για παράλληλη καλλιέργεια του ψηφιακού εγγραμματισμού.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η μέθοδος Project συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά η αποτελεσματικότητά της απαιτεί την ενσωμάτωση στρατηγικών Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Barron & Darling-Hammond, 2008). Λόγω του μεγέθους του δείγματος, η ισχύς της πληροφορίας είναι επαρκής για την κατανόηση του συγκεκριμένου πλαισίου στην Εύβοια, ωστόσο τα ευρήματα λειτουργούν ως εναύσματα για περαιτέρω διερεύνηση και δεν μπορούν να γενικευτούν χωρίς συμπληρωματική ποσοτική έρευνα.

5. Γενικά Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στην ανάλυση της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου Project στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και της συμβολής της στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με εννέα εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Εύβοιας, προσδιορίστηκαν τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι τα συμπεράσματα αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμβολή της μεθόδου και δεν αποτελούν εμπειρική απόδειξη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, μια διάκριση που θεωρείται ουσιώδης στην έρευνα.

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η πολυετής εμπειρία αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για την ικανοποιητική αξιοποίηση της διδακτικής μεθόδου Project, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θεωρία του Dewey (1938) σχετικά με την αξία της εμπειρικής γνώσης. Αντίθετα, παράγοντες όπως το φύλο ή τα έτη εμπειρίας δεν φάνηκαν να επηρεάζουν το αποτέλεσμα, αν και αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν ένας εκπαιδευτικός με 27 χρόνια προϋπηρεσίας που ανέδειξε με μεγαλύτερη ένταση τα δομικά προβλήματα του συστήματος.

Συμπεράσματα 1ου Θεματικού Άξονα: Κοινωνικές Δεξιότητες

Στον πρώτο άξονα, το βασικότερο συμπέρασμα είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τη βάση της διδακτικής μεθόδου Project. Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι αυτές οι δεξιότητες είναι πολυδιάστατες και ότι η ανάπτυξή τους επιτυγχάνεται αποτελεσματικά μέσω της συνεργατικής διδασκαλίας σε ομάδες, κάτι που συνάδει πλήρως με τις θέσεις των Johnson & Johnson (1999) και Ματσαγγούρα (2000), αναφορικά με τη σημασία της κοινωνικής μάθησης. Μέσω της ομάδας, οι μαθητές καλλιεργούν τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό, ενώ ακόμη και οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση βρίσκουν «χώρο» για να εκφραστούν.

Μια ιδιαίτερα σημαντική διαπίστωση είναι ότι οι συγκρούσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του δεν αποτελούν εμπόδιο, αλλά προσφέρουν ένα κίνητρο για την ένταξη και την κοινωνικοποίηση, καθώς η

επίλυσή τους είναι καθοριστική για την ανάπτυξη των μαθητών (Αναστασόπουλου, 2014). Ωστόσο, διαπιστώνεται μια αντίφαση: οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως στις εξωτερικές εκδηλώσεις της συνεργασίας (επικοινωνία, βοήθεια) και λιγότερο στις εσωτερικές διαδικασίες της αυτορρύθμισης. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων φαίνεται να παραμένει σε ένα εμπειρικό επίπεδο, ενώ εργαλεία όπως το eTwinning ή το θέατρο αναφέρονται ως συμπληρωματικά μέσα, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για πιο δομημένα εργαλεία.

Συμπεράσματα 2ου Θεματικού Άξονα: Διδακτική Μέθοδος Project

Όσον αφορά την διδακτική μέθοδο Project, η εφαρμογή της θεωρείται ότι μετασχηματίζει τη διδασκαλία και μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την παθητική απομνημόνευση προς την ενεργητική διερεύνηση. Οι ορισμοί που δίνουν οι εκπαιδευτικοί συνάδουν με το πλαίσιο του Frey (1986) και αναδεικνύουν τη διαθεματικότητα ως άξονα άρρηκτα συνδεδεμένο με τη συγκεκριμένο μέθοδο, η οποία ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών (Καλδή, 2013).

Ωστόσο, από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, απουσιάζουν εντελώς αναφορές στο στάδιο της αξιολόγησης και του αναστοχασμού. Όπως επισημαίνει η Καλδή (2013), η αξιολόγηση αποτελεί θεμελιώδες στάδιο και, αν παραλειφθεί, υπάρχει ο κίνδυνος η μέθοδος αυτή να περιοριστεί στην απλή εκτέλεση δραστηριοτήτων, χάνοντας έτσι το ερευνητικό της βάθος (Kokotsaki et al., 2016). Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τα εμπόδια, διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία. Επίσης, η πίεση της ύλης αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να παραβλέπουν τους βασικούς κανόνες της μεθοδολογίας, ενώ οι γονείς αναγνωρίζονται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της μεθόδου.

Συμπεράσματα 3ου Θεματικού Άξονα: Διδακτική Μέθοδος Project, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζεται σε καθοδηγητή και συντονιστή, γεγονός που ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη (Dewey, 1916; Vygotsky, 1978). Δεδομένου ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί τη βάση της μάθησης, η καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή θεωρείται απαραίτητη για τη γνωστική ανάπτυξη.

Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η σύνδεση των κοινωνικών δεξιοτήτων με τη μάθηση να επιτυγχάνεται μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, γεγονός που καθιστά δυνατή τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή και τις δραστηριότητες εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα επάρκειας των μαθητών και εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2001) μέσω της δημιουργίας ετερογενών ομάδων και της κατάλληλης κατανομής ρόλων. Ωστόσο, η επιτυχία αυτού του ρόλου δεν είναι δεδομένη. Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν αμηχανία όσον αφορά τη διαχείριση της δυναμικής των ομάδων, γεγονός που αναδεικνύει την επείγουσα ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση.

Συμπεράσματα 4ου Θεματικού Άξονα: Προοπτικές και Προκλήσεις των Μαθητών

Τέλος, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί την αναγνωρίζουν μέσω των θετικών συναισθημάτων των μαθητών (Κισοπούλου, 2014). Ως αξιοσημείωτο εύρημα είναι το γεγονός ότι μόνο τρείς συμμετέχοντες επισήμαναν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, γεγονός που αναδεικνύει το κενό στην εμπέδωση της μεταγνώσης.

Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε ότι μαθητές που προηγουμένως θεωρούνταν αδιάφοροι ανέπτυξαν ομαδικό πνεύμα και άρχισαν να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο, μέσω του Project. Αυτή η διαπίστωση συνάδει με

την άποψη του Φωτίου (2014). Συμπερασματικά, για να καταστεί αυτή η μέθοδος βιώσιμη, απαιτείται θεσμική στήριξη, ανάπτυξη υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και πλήρης μετασχηματισμός της σχολικής κουλτούρας, ώστε η βιωματική μάθηση να θεωρείται ισότιμη με τη γνωστική κάλυψη της ύλης (Χρυσαφίδης, 2002).

5.1.Περιορισμοί της Μελέτης

Αν και η παρούσα έρευνα έφερε στο φως σημαντικά ευρήματα, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την ορθή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Οι κύριοι περιορισμοί αφορούν το μέγεθος του δείγματος και τον περιορισμό της περιοχής. Λόγω της συμμετοχής 9 (εννιά) εκπαιδευτικών από την περιφέρεια της Εύβοιας, τα αποτελέσματα έχουν απλώς ενδεικτικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπουν γενικεύσεις σε εθνικό επίπεδο. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη εστιάζει αποκλειστικά στις υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ενώ απουσιάζουν δεδομένα από την οπτική γωνία των ίδιων των μαθητών, καθώς και δεδομένα από την άμεση παρατήρηση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη. Η έλλειψη αυτή περιορίζει τη δυνατότητα διασταύρωσης των απόψεων με την πραγματική συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των projects. Ωστόσο, η αναγνώριση αυτών των περιορισμών δεν μειώνει την αξία της παρούσας μελέτης, αλλά αντίθετα ενισχύει την ερευνητική της αξιοπιστία, προσφέροντας μια ειλικρινή αποτύπωση των ορίων της συγκεκριμένης επιστημονικής προσέγγισης, η οποία διακρίνεται από υψηλή «ισχύ πληροφορίας» για το συγκεκριμένο πλαίσιο (Malterud et al., 2016).

6.Παιδαγωγικές Προτάσεις και Προεκτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη την διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που εγγυώνται την επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου Project, διατυπώνονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προτάσεις. Καταρχάς, είναι απαραίτητη η θεσμική αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών, ώστε να εξασφαλίζεται επαρκής διδακτικός χρόνος για την ολοκλήρωση των διερευνητικών σταδίων. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η έλλειψη χρόνου οδηγεί αναπόφευκτα σε μεθοδολογικούς συμβιβασμούς, ακυρώνοντας τα οφέλη της βιωματικής μάθησης (Kokotsaki et al., 2016). Ταυτόχρονα, η ανάγκη για συνεχή και εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως θέμα ύψιστης προτεραιότητας. Η κατάρτιση αυτή δεν πρέπει να περιορίζεται στη θεωρία, αλλά πρέπει να δίνει έμφαση στις πρακτικές τεχνικές διαχείρισης της δυναμικής των ομάδων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών χωρίς να χάνεται το παιδαγωγικό πλαίσιο (Johnson & Johnson, 2009).

Επιπλέον, η επιτυχία αυτών των καινοτομιών εξαρτάται άμεσα από την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας εντός του σχολείου. Συνιστάται η δημιουργία δικτύων ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς η συλλογική προετοιμασία και η υλικοτεχνική υποστήριξη από το σχολείο αποτελούν κρίσιμους παράγοντες βιωσιμότητας της μεθόδου (Bell, 2010). Τέλος, η σύνδεση του έργου με την τοπική κοινότητα και η παροχή των πιο σύγχρονων εργαλείων έρευνας στους μαθητές,

Τέλος, η σύνδεση των projects με την τοπική κοινότητα και η παροχή των πιο σύγχρονων ερευνητικών εργαλείων στους μαθητές μπορούν να ενισχύσουν το κίνητρο για μάθηση και να μετατρέψουν το σχολείο σε έναν ζωντανό χώρο όπου αναπτύσσονται ενεργά οι κοινωνικές σχέσεις. Οι προτάσεις στοχεύουν στην δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που στηρίζεται σε ένα οργανωμένο σύστημα, το οποίο προάγει την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και κοινωνικά ικανών πολιτών.

Βιβλιογραφία

Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., & Καζταρίδου, Α. (2014). Κοινωνική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, *13*, 13–23. https://doi.org/10.12681/icw.17912

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and project-based learning*. Jossey-Bass.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, *83*(2), 39–43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Macmillan.

Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE, 16*(4), e0249627. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating Sys*tem: Manual. American Guidance Service.

Helm, J. H., & Katz, L. G. (2016). *Young investigators: The project approach in the early years* (3rd ed.). Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

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.

Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου project. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Πεδίο.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Ablex Publishing.

Κισσοπούλου, Κ. (2014). *Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σχολείο*. Εκδόσεις Πεδίο.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research, 26*(13), 1753–1760. https://doi.org/10.1177/1049732315617444

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Διδακτική μεθοδολογία: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροπούλου, Σ. (2004). *Κοινωνική ένταξη και αυτόνομη διαβίωση ατόμων με αυτισμό*. Ατραπός.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications. https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Φωτίου, Ν. (2014). *Η μέθοδος Project και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Gutenberg.

Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1202728. doi:10.3389/fpsyg.2023.1202728

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον



Η Κλιματική Αλλαγή στην Εκπαιδευτική Πράξη: Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών

Στέργιος Χατζάκης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων ΠΕ70 2ης Θέσης Σ.Ε. Ρεθύμνου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στις αντιλήψεις και στις παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου στην Κρήτη σχετικά με την κλιματική αλλαγή και τις δυνατότητες ουσιαστικής ένταξής της στην καθημερινή σχολική πράξη. Η μελέτη βασίζεται σε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δέκα (N=10) εκπαιδευτικούς και θεματική ανάλυση των απαντήσεών τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την κλιματική αλλαγή ως ένα άμεσα βιωμένο φαινόμενο, με εμφανείς επιπτώσεις στο τοπικό περιβάλλον, γεγονός που ενισχύει τη σημασία της τοπικής εστίασης στη διδασκαλία. Υποστηρίζουν σχεδόν καθολικά ότι η κλιματική αλλαγή πρέπει να διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο, με έμφαση σε βιωματικές δραστηριότητες, διαθεματικές προσεγγίσεις και προσαρμογή στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, ώστε να αποφεύγεται ο φόβος και η συναισθηματική επιβάρυνση. Παρά τη θετική στάση, η εφαρμογή οργανωμένων πρακτικών Εκπαίδευσης για την Κλιματική Αλλαγή παραμένει περιορισμένη. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικά εμπόδια την πίεση του χρόνου, την έλλειψη κατάλληλου υλικού, τις δυσκολίες επιλογής αξιόπιστων πηγών και κυρίως την απουσία συστηματικής επιμόρφωσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, ενώ αναγνωρίζεται η ανάγκη επιμόρφωσης, συχνά προβάλλεται η άποψη ότι το προσωπικό ενδιαφέρον του/της εκπαιδευτικού αρκεί για την ενασχόληση με το θέμα.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή, δημοτικό σχολείο, παιδαγωγικές πρακτικές, τοπική εστίαση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί σήμερα μία από τις σημαντικότερες και πολυπλοκότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα. Οι επιπτώσεις της δεν περιορίζονται στο φυσικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνονται σε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής. Η αύξηση της μέσης θερμοκρασίας του πλανήτη, η συχνότερη εμφάνιση ακραίων καιρικών φαινομένων, η μείωση των διαθέσιμων υδάτινων πόρων, η απώλεια της βιοποικιλότητας και οι μεταβολές στα παραγωγικά και κοινωνικά συστήματα αποτελούν μερικές μόνο από τις συνέπειες που έχουν ήδη καταγραφεί σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τις πρόσφατες εκθέσεις της Διακυβερνητικής Επιτροπής για την Κλιματική Αλλαγή (IPCC, 2021· 2023), η ένταση και η συχνότητα των κλιματικών μεταβολών αυξάνονται με ταχείς ρυθμούς, καθιστώντας αναγκαία την ανάληψη συντονισμένων δράσεων τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και σε επίπεδο κοινωνίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως βασικός μηχανισμός αντιμετώπισης της κλιματικής κρίσης. Η κατανόηση των αιτίων, των συνεπειών και των δυνατοτήτων αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής προϋποθέτει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που επιτρέπουν στους πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Η UNESCO

(2021) υπογραμμίζει ότι η Εκπαίδευση για την Κλιματική Αλλαγή (Climate Change Education) δεν περιορίζεται στη μετάδοση επιστημονικών πληροφοριών, αλλά αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των ατόμων ώστε να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να υιοθετούν υπεύθυνες συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον. Η Εκπαίδευση για την Κλιματική Αλλαγή έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια ως κεντρικός άξονας της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Η σημασία της ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι η αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης δεν μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά μέσω τεχνολογικών ή οικονομικών παρεμβάσεων, αλλά απαιτεί βαθύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη περιβαλλοντικού γραμματισμού και την καλλιέργεια υπεύθυνης περιβαλλοντικής συνείδησης ήδη από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατέχει ιδιαίτερη θέση σε αυτή τη διαδικασία. Κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, οι μαθητές/τριες διαμορφώνουν βασικές αντιλήψεις για το φυσικό περιβάλλον, τις σχέσεις ανθρώπου και φύσης και τον τρόπο με τον οποίο οι ανθρώπινες δραστηριότητες επηρεάζουν τα οικοσυστήματα. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η πρώιμη επαφή των παιδιών με ζητήματα που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μακροχρόνιων περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών (Ekborg & Areskoug, 2006· Monroe et al., 2019). Η εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης οικολογικής ευαισθησίας, ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής και καλλιέργειας αισθήματος ευθύνης απέναντι στις μελλοντικές γενιές.

Ωστόσο, η αποτελεσματική ενσωμάτωση της κλιματικής αλλαγής στη σχολική πράξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ως ουδέτεροι μεταδότες γνώσεων. Οι προσωπικές τους αντιλήψεις, οι επιστημονικές τους γνώσεις, οι εμπειρίες τους, οι αξίες τους και οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής (Ekborg & Areskoug, 2006; Monroe et al., 2019). Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, η αίσθηση επάρκειας που διαθέτουν και η στάση τους απέναντι στο ζήτημα καθορίζουν τόσο την ένταξη του θέματος στη διδασκαλία όσο και την ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται στους/στις μαθητές/τριες (Stevenson et al., 2017· Seroussi et al., 2019).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο. Παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα της κλιματικής αλλαγής και θεωρούν αναγκαία τη διδασκαλία της, συχνά αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Ahmed et al., 2022; Dupigny-Giroux, 2010). Ελλείψεις στις επιστημονικές γνώσεις, δυσκολίες στην αξιολόγηση αξιόπιστων πηγών πληροφόρησης, περιορισμένη πρόσβαση σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και αβεβαιότητα ως προς τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αποτελούν συχνά αναφερόμενα εμπόδια. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τις συναισθηματικές διαστάσεις της κλιματικής κρίσης, τόσο τις δικές τους όσο και των μαθητών/τριών τους, ισορροπώντας ανάμεσα στην επιστημονική ακρίβεια και στην ανάγκη αποφυγής δημιουργίας αισθημάτων φόβου ή απαισιοδοξίας (Beasy et al., 2023).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια, κυρίως στο πλαίσιο των πολιτικών για τη βιώσιμη ανάπτυξη και των ευρωπαϊκών στρατηγικών για την πράσινη μετάβαση (Moshou & Drinia, 2023; Δασκολιά, 2023). Παρά τις σχετικές πρωτοβουλίες, εξακολουθούν να παρατηρούνται ελλείψεις όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και τη συστηματική ένταξη της κλιματικής αλλαγής στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατάσταση αυτή δημιουργεί την ανάγκη

για περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί αποτελούν τον βασικό παράγοντα υλοποίησης κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας. Η Κρήτη προσφέρει ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης. Ως περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου, αντιμετωπίζει ήδη φαινόμενα που συνδέονται με την κλιματική αλλαγή, όπως η μείωση των βροχοπτώσεων, η λειψυδρία, οι παρατεταμένες περίοδοι ξηρασίας και η αυξημένη συχνότητα ακραίων καιρικών φαινομένων. Οι περιβαλλοντικές αυτές μεταβολές καθιστούν την κλιματική αλλαγή ένα ζήτημα που δεν γίνεται αντιληπτό μόνο μέσω επιστημονικών δεδομένων αλλά και μέσω της καθημερινής εμπειρίας των κατοίκων.

Παρά την αυξανόμενη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κλιματική αλλαγή, οι σχετικές εμπειρικές έρευνες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένουν περιορισμένες. Ακόμη λιγότερες είναι οι έρευνες που εστιάζουν σε συγκεκριμένα γεωγραφικά και κοινωνικά πλαίσια, όπως αυτό της Κρήτης. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του κενού, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την κλιματική αλλαγή, πώς ερμηνεύουν τις τοπικές εκδηλώσεις της και με ποιον τρόπο επιχειρούν να την ενσωματώσουν στη διδακτική τους πρακτική.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Εκπαίδευση για την Κλιματική Αλλαγή: Έννοια και στόχοι

Η Εκπαίδευση για την Κλιματική Αλλαγή έχει εξελιχθεί από μια προσέγγιση που επικεντρωνόταν κυρίως στην κατανόηση των φυσικών και ατμοσφαιρικών διεργασιών σε ένα πολυδιάστατο επιστημονικό και παιδαγωγικό πεδίο. Σήμερα περιλαμβάνει όχι μόνο τη διδασκαλία των επιστημονικών διαστάσεων της κλιματικής αλλαγής αλλά και την καλλιέργεια κοινωνικών, ηθικών και πολιτικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα και την περιβαλλοντική υπευθυνότητα (Stevenson et al., 2017; Monroe et al., 2019).

Η UNESCO (2021) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με τις αιτίες και τις συνέπειες του φαινομένου, στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών σε δράσεις που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, η κλιματική αλλαγή αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο κοινωνικοεπιστημονικό ζήτημα που απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην ανάπτυξη του κλιματικού γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας των ατόμων να κατανοούν τα βασικά επιστημονικά δεδομένα, να αξιολογούν πληροφορίες, να αναγνωρίζουν τις συνέπειες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις. Ο κλιματικός γραμματισμός θεωρείται βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το περιβάλλον και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε μία περίοδο κατά την οποία διαμορφώνουν θεμελιώδεις αντιλήψεις για τον κόσμο που τους περιβάλλει (Schreiner et al., 2005; Ekborg & Areskoug, 2006). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι βιωματικές, συνεργατικές και διερευνητικές προσεγγίσεις μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην κατανόηση σύνθετων περιβαλλοντικών ζητημάτων και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον.

Οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει επανειλημμένα τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της εκπαίδευσης για την κλιματική αλλαγή. Οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους

επηρεάζουν άμεσα τόσο το περιεχόμενο όσο και τις διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν στην τάξη (Dupigny-Giroux, 2010; Benjamin et al., 2017; Ahmed et al., 2022).

Παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα της κλιματικής αλλαγής, οι έρευνες δείχνουν ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την κατανόηση των αιτίων, των μηχανισμών και των επιπτώσεών της. Εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με το φαινόμενο του θερμοκηπίου, τη διάκριση μεταξύ καιρού και κλίματος ή τον ρόλο των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων εξακολουθούν να καταγράφονται ακόμη και σε εκπαιδευτικούς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο(Ikonomidis et al., 2012; Ekborg & Areskoug, 2006). Παράλληλα, οι προσωπικές αξίες και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τη στάση τους απέναντι στην κλιματική αλλαγή. Εκπαιδευτικοί με αυξημένη περιβαλλοντική ευαισθησία είναι πιθανότερο να ενσωματώσουν σχετικές δραστηριότητες στη διδασκαλία τους, να αναζητήσουν επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό και να αναλάβουν πρωτοβουλίες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, περιορισμένο ενδιαφέρον ή αβεβαιότητα σχετικά με το ζήτημα συχνά οδηγούν σε αποσπασματική ή επιφανειακή προσέγγιση του θέματος.

Η βιβλιογραφία επισημαίνει επίσης τη σημασία των συναισθηματικών διαστάσεων της κλιματικής αλλαγής. Η ανησυχία, η αβεβαιότητα και το αίσθημα ευθύνης που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως κίνητρο είτε ως εμπόδιο για τη διδασκαλία του θέματος (McNeal et al., 2017; Monroe et al., 2019). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή δεν αφορά αποκλειστικά τη γνωστική διάσταση της μάθησης αλλά και τη συναισθηματική και ηθική της διάσταση.

Προκλήσεις και εμπόδια στην εκπαιδευτική πράξη

Ένα από τα συχνότερα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας αφορά την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε διαθέτουν επαρκείς επιστημονικές γνώσεις ή κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία για τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής. Ως αποτέλεσμα, συχνά βασίζονται σε προσωπική αναζήτηση πληροφοριών και σε διαδικτυακές πηγές, η αξιοπιστία των οποίων δεν είναι πάντοτε διασφαλισμένη (Monroe et al., 2019; Seroussi et al., 2019; Belgrat & Baydilek, 2024). Επιπλέον, αναφέρονται συστηματικά περιορισμοί που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και την απουσία θεσμικής υποστήριξης (Sadler et al., 2006; Stevenson et al., 2017). Σε πολλές περιπτώσεις η κλιματική αλλαγή αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον ζήτημα, με αποτέλεσμα να μην εντάσσεται συστηματικά στη σχολική καθημερινότητα. Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο αφορά τη διαχείριση των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα στην παρουσίαση της σοβαρότητας του προβλήματος και στην αποφυγή δημιουργίας αισθημάτων φόβου, άγχους ή απαισιοδοξίας (Beasy et al., 2023). Η πρόκληση αυτή καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων που θα συνδυάζουν την επιστημονική εγκυρότητα με την καλλιέργεια αισθήματος ελπίδας, ενεργού συμμετοχής και συλλογικής δράσης.

Η σημασία της τοποκεντρικής και βιωματικής μάθησης

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται το ενδιαφέρον για τις τοποκεντρικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή. Οι προσεγγίσεις αυτές συνδέουν τα παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα με τις εμπειρίες και τις πραγματικότητες των τοπικών κοινωνιών. Η σύνδεση της μάθησης με πραγματικά περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η λειψυδρία, οι δασικές πυρκαγιές ή η απώλεια βιοποικιλότητας, διευκολύνει την κατανόηση σύνθετων εννοιών και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (Dupigny-Giroux, 2010; Monroe et al., 2019). Παράλληλα, ενδυναμώνει την αίσθηση ότι οι περιβαλλοντικές προκλήσεις δεν αποτελούν αφηρημένα παγκόσμια προβλήματα αλλά ζητήματα που επηρεάζουν άμεσα τις τοπικές κοινωνίες (Petkou et al., 2024).

Στο μεσογειακό περιβάλλον, και ιδιαίτερα στην Κρήτη, οι τοποκεντρικές προσεγγίσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία λόγω της άμεσης ορατότητας πολλών επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής. Οι τοπικές εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για τη σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών.

Η Εκπαίδευση για την Κλιματική Αλλαγή στην Ελλάδα

Παρά την αυξανόμενη σημασία του ζητήματος, η ελληνική βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες. Οι σχετικές αναφορές στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν περιορισμένες, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται κυρίως μέσω αποσπασματικών δράσεων (Moshou & Drinia, 2023). Οι διαθέσιμες έρευνες εστιάζουν συχνότερα σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων (Ikonomidis et al., 2012) ή σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφήνοντας σχετικά ανεξερεύνητο το πεδίο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερευνητικό αυτό κενό καθίσταται ακόμη πιο εμφανές σε περιφερειακά πλαίσια, όπως η Κρήτη, όπου οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής γίνονται ολοένα και περισσότερο αισθητές.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων, των εμπειριών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται, επομένως, ιδιαίτερα σημαντική για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών πολιτικών επιμόρφωσης και για την ενίσχυση της εκπαίδευσης για την κλιματική αλλαγή στο ελληνικό σχολείο.

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων, των εμπειριών και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την κλιματική αλλαγή. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς το αντικείμενο της έρευνας συνδέεται με προσωπικές ερμηνείες, στάσεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες, οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών δεικτών. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα και δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης σύνθετων και συχνά αντιφατικών πτυχών της πραγματικότητας (Ritchie & Lewis, 2003; Mason, 2011). Στην περίπτωση της κλιματικής αλλαγής, η προσέγγιση αυτή θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς το ζήτημα συνδυάζει επιστημονικές, κοινωνικές, πολιτικές και συναισθηματικές διαστάσεις που αλληλεπιδρούν με τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει όχι μόνο το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής, αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις του στην τοπική κοινωνία και ενσωματώνουν σχετικά ζητήματα στη σχολική πράξη. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθώς και των αναγκών τους σε επίπεδο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συμμετέχοντες και δειγματοληψία

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Κρήτης. Οι συμμετέχοντες/ούσες διέφεραν ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το γεωγραφικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονταν και τις τάξεις στις οποίες δίδασκαν. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών πραγματοποιήθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία, μέθοδο που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα όταν ο στόχος δεν είναι η στατιστική

γενίκευση αλλά η εις βάθος κατανόηση ενός φαινομένου (Bryman, 2017). Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να συζητήσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σχετικά με την κλιματική αλλαγή και την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και δε δόθηκε καμία οικονομική ή άλλη ανταμοιβή στους/στις συμμετέχοντες/ούσες. Όλοι ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τα δικαιώματά τους ως συμμετέχοντες/ούσες.

Συλλογή δεδομένων

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιουνίου – Ιουλίου 2025 μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων βασίστηκε στην ανάγκη συνδυασμού δύο βασικών στοιχείων: αφενός της συγκρισιμότητας των δεδομένων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών και αφετέρου της δυνατότητας ελεύθερης έκφρασης προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων.

Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου τριάντα λεπτά. Χρησιμοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης ο οποίος περιλάμβανε θεματικές ενότητες σχετικές με:

- *την κατανόηση της έννοιας της κλιματικής αλλαγής,*
- *τις αντιλήψεις για τα αίτια και τις συνέπειές της,*
- *τη σημασία της διδασκαλίας του θέματος στο δημοτικό σχολείο,*
- *τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται,*
- *τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί,*
- *τις ανάγκες επιμόρφωσης,*
- *τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι σε ζητήματα κλιματικής αλλαγής.*

Η ημιδομημένη μορφή επέτρεψε να προσαρμόζεται η ροή της συνέντευξης ανάλογα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών και να διερευνούνται σε μεγαλύτερο βάθος ενδιαφέροντα ζητήματα που αναδύονταν κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Καταγραφή και απομαγνητοφώνηση

Μετά από τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πλήρης απομαγνητοφώνηση του υλικού. Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων και διασφάλισης της ανωνυμίας, χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα και κωδικοί συμμετεχόντων (Σ1, Σ2, Σ3 κ.λπ.). Όλα τα αναγνωριστικά στοιχεία αφαιρέθηκαν από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα πριν από την έναρξη της ανάλυσης.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης, ακολουθώντας τα έξι στάδια που προτείνουν οι Braun και Clarke (2012).

Αρχικά πραγματοποιήθηκε επανειλημμένη ανάγνωση των συνεντεύξεων προκειμένου να επιτευχθεί εξοικείωση με το υλικό. Στη συνέχεια εντοπίστηκαν και κωδικοποιήθηκαν νοηματικές μονάδες που σχετίζονταν με τους στόχους της έρευνας. Κατά το επόμενο στάδιο, οι επιμέρους κωδικοί

ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αναθεωρήθηκαν επανειλημμένα ώστε να διασφαλιστεί η εσωτερική συνοχή τους και η σαφής διάκρισή τους από τις υπόλοιπες. Η ανάλυση ακολούθησε κυρίως επαγωγική λογική, επιτρέποντας στα θέματα να αναδυθούν από τα ίδια τα δεδομένα. Παράλληλα, λήφθηκαν υπόψη τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας, χωρίς όμως να λειτουργήσουν ως προκαθορισμένο πλαίσιο ερμηνείας.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην ανάδειξη όχι μόνο των κοινών στοιχείων αλλά και των διαφοροποιήσεων και αντιφάσεων που εμφανίστηκαν στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών.

Ζητήματα δεοντολογίας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Όλοι οι συμμετέχοντες/ούσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη δυνατότητα αποχώρησης από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιο χωρίς συνέπειες, καθώς και για τον τρόπο διαχείρισης των δεδομένων τους. Η συμμετοχή πραγματοποιήθηκε κατόπιν γραπτής συγκατάθεσης, ενώ τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε προστατευμένα αρχεία στα οποία είχε πρόσβαση αποκλειστικά ο ερευνητής.

Διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας εφαρμόστηκαν διάφορες στρατηγικές. Καταγράφηκαν αναλυτικά όλες οι φάσεις της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, ώστε να διασφαλιστεί η διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Η συνεχής αναστοχαστική στάση κατά τη διάρκεια της μελέτης συνέβαλε επίσης στον περιορισμό πιθανών ερμηνευτικών προκαταλήψεων.

Αποτελέσματα

Η θεματική ανάλυση ανέδειξε επτά βασικές θεματικές κατηγορίες που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την κλιματική αλλαγή, ερμηνεύουν τις τοπικές εκδηλώσεις της και επιχειρούν να την ενσωματώσουν στη διδακτική τους πρακτική.

Αναγνώριση της σοβαρότητας και της επείγουσας φύσης της κλιματικής αλλαγής

Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ούσες αναγνώρισαν την κλιματική αλλαγή ως ένα ιδιαίτερα σοβαρό περιβαλλοντικό και κοινωνικό πρόβλημα. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν το φαινόμενο ως μια παγκόσμια απειλή με επιπτώσεις που αφορούν τόσο τις σημερινές όσο και τις μελλοντικές γενιές.

Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην αύξηση της θερμοκρασίας, στις πυρκαγιές, στην έλλειψη νερού και στα ακραία καιρικά φαινόμενα ως χαρακτηριστικές εκδηλώσεις της κλιματικής κρίσης. Παράλληλα, τόνισαν ότι τα παιδιά που φοιτούν σήμερα στο σχολείο θα κληθούν να ζήσουν σε ένα περιβάλλον σημαντικά διαφορετικό από αυτό που γνώρισαν οι προηγούμενες γενιές.

Η άποψη ότι η κλιματική αλλαγή πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής εκπαίδευσης εκφράστηκε σχεδόν ομόφωνα. Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ούσες συμφώνησαν ότι το σχολείο οφείλει να συμβάλει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών.

Οι τοπικές περιβαλλοντικές μεταβολές ως βασικό πλαίσιο ερμηνείας

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας αφορά τη στενή σύνδεση της κλιματικής αλλαγής με τις τοπικές περιβαλλοντικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες/ούσες αναφέρθηκαν

επανειλημμένα στη λειψυδρία, στη μείωση των βροχοπτώσεων, στις παρατεταμένες περιόδους ξηρασίας και στις πλημμύρες ως φαινόμενα που βιώνουν άμεσα στις τοπικές τους κοινότητες.

Για πολλούς εκπαιδευτικούς, οι προσωπικές αυτές εμπειρίες αποτέλεσαν ισχυρότερο σημείο αναφοράς από τις αφηρημένες επιστημονικές εξηγήσεις. Η κλιματική αλλαγή δεν γινόταν αντιληπτή ως ένα απομακρυσμένο παγκόσμιο πρόβλημα αλλά ως μια πραγματικότητα που επηρεάζει την καθημερινότητα των ίδιων και των μαθητών τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται περισσότερο όταν η διδασκαλία συνδέεται με ζητήματα που παρατηρούν στο άμεσο περιβάλλον τους.

Ελλιπής επιμόρφωση και ανεπαρκείς παιδαγωγικοί πόροι

Η πιο συχνά αναφερόμενη δυσκολία αφορούσε την έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ούσες δήλωσαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την κλιματική αλλαγή ή τη διδασκαλία της. Ως αποτέλεσμα, βασίζονταν κυρίως σε προσωπική αναζήτηση πληροφοριών και σε διαδικτυακές πηγές. Η κατάσταση αυτή δημιουργούσε αίσθημα ανασφάλειας σχετικά με την εγκυρότητα των πληροφοριών και την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούσαν.

Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη ύπαρξης οργανωμένων διδακτικών σεναρίων, εκπαιδευτικών βίντεο, φύλλων εργασίας και άλλων υποστηρικτικών μέσων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν άμεσα στην τάξη.

Ανάγκη για βιωματική και τοπικά προσαρμοσμένη επιμόρφωση

Οι συμμετέχοντες/ούσες δε ζήτησαν απλώς περισσότερη επιμόρφωση αλλά συγκεκριμένου τύπου επιμόρφωση. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν βιωματικό χαρακτήρα, να περιλαμβάνουν πρακτικές δραστηριότητες και να συνδέονται με τα ιδιαίτερα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά της Κρήτης.

Παράλληλα, εξέφρασαν την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών/τριών απέναντι στην κλιματική αλλαγή και καλλιέργειας αισθήματος ελπίδας και ενεργού συμμετοχής.

Οι προσωπικές αξίες ως παράγοντας κινητοποίησης

Η ανάλυση έδειξε ότι οι προσωπικές αξίες και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης. Πολλοί/ες συμμετέχοντες/ούσες ανέφεραν ότι ενσωματώνουν ζητήματα σχετικά με την κλιματική αλλαγή επειδή θεωρούν το θέμα ιδιαίτερα σημαντικό σε προσωπικό επίπεδο. Οι αναμνήσεις από αλλαγές που έχουν παρατηρήσει στο φυσικό περιβάλλον, η συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικές δράσεις και η ανησυχία τους για το μέλλον των παιδιών αποτελούσαν βασικά κίνητρα για την ανάπτυξη σχετικών διδακτικών πρωτοβουλιών.

Ωστόσο, η εξάρτηση από την προσωπική πρωτοβουλία είχε ως αποτέλεσμα σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών.

Αντιφάσεις στις αντιλήψεις και στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών

Ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα ευρήματα της έρευνας ήταν η παρουσία αντιφάσεων στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούσαν τον βαθμό στον οποίο η ανθρώπινη δραστηριότητα ευθύνεται για την κλιματική αλλαγή, ενώ ταυτόχρονα περιέγραφαν με σαφήνεια περιβαλλοντικές μεταβολές που παρατηρούν στην περιοχή τους. Παρατηρήθηκαν επίσης

διαφοροποιήσεις σχετικά με την κατάλληλη ηλικία διδασκαλίας του θέματος, τον βαθμό ανησυχίας που πρέπει να προκαλείται στους μαθητές και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.

Οι αντιφάσεις αυτές αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και τη συνύπαρξη επιστημονικών γνώσεων, προσωπικών εμπειριών και κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Διδακτικές πρακτικές και ανταπόκριση των μαθητών

Παρότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ούσες θεωρούσαν σημαντική τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής, οι περισσότερες διδακτικές πρακτικές εμφανίζονταν αποσπασματικές και μη συστηματικά σχεδιασμένες. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν συζητήσεις στην τάξη με αφορμή περιβαλλοντικά γεγονότα, μικρής κλίμακας σχέδια εργασίας, προβολή βίντεο και αξιοποίηση ψηφιακού υλικού. Η απουσία συγκεκριμένων κατευθύνσεων από το αναλυτικό πρόγραμμα, ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος και η έλλειψη οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού αναφέρθηκαν ως οι βασικότεροι λόγοι που εμπόδιζαν την ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων παρεμβάσεων.

Παρά τις δυσκολίες αυτές, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται θετικά στις σχετικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερα οι μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού έδειχναν αυξημένο ενδιαφέρον και διατύπωναν ερωτήματα που συνδέονταν με τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η λειψυδρία, οι πυρκαγιές και η διαχείριση των απορριμμάτων. Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ένα σώμα εκπαιδευτικών που αναγνωρίζει τη σοβαρότητα της κλιματικής αλλαγής και επιθυμεί να συμβάλει στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα αντιμετωπίζει σημαντικούς περιορισμούς που σχετίζονται με την επιμόρφωση, τους διαθέσιμους πόρους και τη θεσμική υποστήριξη

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη σύνθετη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων, των εμπειριών και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με την κλιματική αλλαγή. Παρότι όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη σοβαρότητα του φαινομένου και τη σημασία της εκπαίδευσης για την κλιματική αλλαγή, καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο γνώσεων, την αίσθηση επάρκειας και τις διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν.

Ένα βασικό εύρημα αφορά την ευρεία αποδοχή της κλιματικής αλλαγής ως πραγματικού και επείγοντος προβλήματος. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πλέον την κλιματική κρίση ως ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της εποχής μας (Ahmed et al., 2022· Stevenson et al., 2017). Η αυξημένη προβολή ακραίων καιρικών φαινομένων φαίνεται να έχει συμβάλει στη διαμόρφωση αυτής της αντίληψης.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο των τοπικών εμπειριών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν κυρίως σε μεταβολές που παρατηρούν στο άμεσο περιβάλλον τους, όπως η λειψυδρία, οι μειωμένες βροχοπτώσεις και η αυξημένη συχνότητα ακραίων καιρικών φαινομένων. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει τη σημασία των τοποκεντρικών προσεγγίσεων, καθώς η σύνδεση των παγκόσμιων περιβαλλοντικών ζητημάτων με τις τοπικές εμπειρίες διευκολύνει την κατανόηση και ενισχύει το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Γκουλγκούτη κ.ά., 2021).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα της περιορισμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρά την αναγνώριση της σημασίας του θέματος, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει συστηματική εκπαίδευση σχετικά με την κλιματική αλλαγή ή με κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Το γεγονός

αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες που αναδεικνύουν ελλείμματα στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Monroe et al., 2019· Seroussi et al., 2019).

Η έλλειψη επιμόρφωσης επηρεάζει την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Αρκετοί συμμετέχοντες εξέφρασαν αβεβαιότητα σχετικά με την εγκυρότητα των πληροφοριών που αξιοποιούν ή με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν, εύρημα που καταγράφεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Beasy et al., 2023· Dupigny-Giroux, 2010). Ως αποτέλεσμα, η διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής βασίζεται συχνά στην προσωπική πρωτοβουλία και το ατομικό ενδιαφέρον.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι αντιφάσεις που καταγράφηκαν στις αφηγήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών. Παρότι αναγνώριζαν τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, ορισμένοι εξέφραζαν επιφυλάξεις ως προς τον βαθμό σύνδεσής τους με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Οι αντιφάσεις αυτές αντανακλούν την επίδραση επιστημονικών πληροφοριών, προσωπικών εμπειριών και κοινωνικών αναπαραστάσεων, αναδεικνύοντας την ανάγκη ενίσχυσης όχι μόνο του επιστημονικού γραμματισμού αλλά και της κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών.

Τέλος, η έρευνα ανέδειξε ότι η περιβαλλοντική ευαισθησία και οι προσωπικές αξίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τη διδακτική τους πρακτική. Όσοι εκδήλωναν ισχυρό ενδιαφέρον για περιβαλλοντικά ζητήματα ήταν περισσότερο πιθανό να αναπτύσσουν σχετικές δράσεις στην τάξη. Ωστόσο, η εξάρτηση από την προσωπική πρωτοβουλία μπορεί να δημιουργήσει ανισότητες στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τη σημασία διαχείρισης των συναισθημάτων που προκαλεί η κλιματική αλλαγή, επισημαίνοντας την ανάγκη καλλιέργειας αισιοδοξίας, συμμετοχής και αίσθησης αποτελεσματικότητας στους μαθητές.

Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Πρώτον, το δείγμα ήταν μικρό και περιλάμβανε δέκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και το μέγεθος αυτό θεωρείται επαρκές για ποιοτική διερεύνηση, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού.

Δεύτερον, όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από την Κρήτη, μια περιοχή που βιώνει έντονα ορισμένες συνέπειες της κλιματικής αλλαγής. Ως εκ τούτου, οι αντιλήψεις τους ενδέχεται να διαφοροποιούνται από εκείνες εκπαιδευτικών άλλων περιοχών της χώρας.

Τρίτον, η έρευνα βασίστηκε αποκλειστικά σε αυτοαναφορές των συμμετεχόντων. Συνεπώς, τα δεδομένα αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι περιγράφουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους και όχι κατ’ ανάγκη όσα εφαρμόζονται στην καθημερινή σχολική πράξη. Η αξιοποίηση πρόσθετων τεχνικών, όπως παρατηρήσεις διδασκαλίας ή ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού, θα μπορούσε να προσφέρει πληρέστερη εικόνα.

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να περιλάβουν μεγαλύτερα και γεωγραφικά διαφοροποιημένα δείγματα, καθώς και συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, ώστε να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής στο ελληνικό σχολείο.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την κλιματική αλλαγή. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα του φαινομένου και θεωρούν αναγκαία τη διδασκαλία του για τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών. Παράλληλα, αναδείχθηκαν σημαντικές προκλήσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση, τη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων και τη θεσμική υποστήριξη.

Ιδιαίτερα σημαντική αποδείχθηκε η επίδραση των τοπικών περιβαλλοντικών εμπειριών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Οι μεταβολές που παρατηρούνται στο φυσικό περιβάλλον της Κρήτης λειτουργούν ως βασικό πλαίσιο κατανόησης της κλιματικής αλλαγής και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται το θέμα στη σχολική τάξη. Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση της κλιματικής αλλαγής στην εκπαίδευση δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην προσωπική ευαισθησία των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτεί συστηματική υποστήριξη από την εκπαιδευτική πολιτεία.

Με βάση τα ευρήματα, προτείνονται:

- *Η ανάπτυξη συστηματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης με έμφαση τόσο στο επιστημονικό περιεχόμενο όσο και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης για την κλιματική αλλαγή.*
- *Η παραγωγή και διάθεση επιστημονικά τεκμηριωμένου και παιδαγωγικά κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.*
- *Η ενίσχυση τοποκεντρικών και βιωματικών προσεγγίσεων που συνδέουν τα παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα με τις εμπειρίες των τοπικών κοινωνιών.*
- *Η ενσωμάτωση της κλιματικής αλλαγής σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα μέσω διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων.*
- *Η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων, πανεπιστημίων και τοπικών φορέων.*
- *Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των κοινωνικοσυναισθηματικών διαστάσεων της κλιματικής αλλαγής.*

Συνολικά, η έρευνα υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της εκπαίδευσης για την κλιματική αλλαγή. Η ενδυνάμωσή τους μέσω κατάλληλης επιμόρφωσης, υποστήριξης και παροχής πόρων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη κλιματικού γραμματισμού, περιβαλλοντικής υπευθυνότητας και ενεργού πολιτειότητας. Σε μια εποχή κατά την οποία οι συνέπειες της κλιματικής κρίσης γίνονται ολοένα και πιο ορατές, η επένδυση στην εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου και ανθεκτικού μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

Ahmed, M. N. Q., Ahmed, K. J., Chowdhury, M. T. A., & Haq, S. M. A. (2022). Teachers' perceptions about climate change: A comparative study of public and private schools and colleges in Bangladesh. *Frontiers in Climate, 4*, Article 784875. https://doi.org/10.3389/fclim.2022.784875

Beasy, K., Jones, C., Kelly, R., Lucas, C., Mocatta, G., Pecl, G., & Yildiz, D. (2023). *The burden of bad news: Educators' experiences of navigating climate change education*. *Environmental Education Research, 29*(11), 1678–1691. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2238136

Belgrat, F., & Başara Baydilek, N. (2024). Opinions of preschool teachers on climate change. *Educational Academic Research, 54*, 26–37. https://doi.org/10.33418/education.1556803.1556803

Benjamin, D., Por, H.-H., & Budescu, D. (2017). Climate change versus global warming: Who is susceptible to the framing of climate change? *Environment and Behavior, 49*(7), 745–770. https://doi.org/10.1177/0013916516664382

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs* (pp. 57–71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας (Α. Αϊδινής, Επίμ.). Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016).

Γκουλγκούτη, Α., Πλακίτση, Α., & Στύλος, Γ. (2021). Περιβαλλοντικός γραμματισμός στην Ελλάδα: Οι περιβαλλοντικές στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Επιστήμες Αγωγής, 2021(1), 28–50.

Δασκολιά Μ. (2023). Η κλιματική κρίση ως «φαύλο» πρόβλημα και μαθησιακό αντικείμενο. Θεωρητικές, ερευνητικές και διδακτικές επισημάνσεις με άξονα την εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 5(1), 48–65. https://doi.org/10.12681/ees.35760

Dupigny-Giroux, L.-A. (2010). Exploring the challenges of climate science literacy: Lessons from students, teachers and lifelong learners. *Geography Compass, 4*(9), 1203–1217. https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2010.00368.x

Ekborg, M., & Areskoug, M. (2006). How student teachers' understanding of the greenhouse effect develops during a teacher education programme. *NorDiNa, 5*, 17–29. https://doi.org/10.5617/nordina.411

Ikonomidis, S., Papanastasiou, D., Melas, D., & Avgoloupis, S. (2012). *The anthropogenic "greenhouse effect": Greek prospective primary teachers' ideas about causes, consequences and cures*. Journal of Science Education and Technology, 21(6), 768–779. https://doi.org/10.1007/s10956-012-9365-0

IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009157896

IPCC. (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report*. IPCC. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003).

McNeal, P., Petcovic, H., & Reeves, P. (2017). What is motivating middle-school science teachers to teach climate change? *International Journal of Science Education, 39*(8), 1069–1080. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1315466

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research, 25*(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

Moshou, H., & Drinia, H. (2023). *Climate Change Education and Preparedness of Future Teachers—A Review: The Case of Greece*. *Sustainability, 15*(2), Article 1177. https://doi.org/10.3390/su15021177

Ritchie, L., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.

Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching, 43*, 353–376. https://doi.org/10.1002/tea.20142

Schreiner, C., Henriksen, E. K., Kirkeby, H., & Pål, J. (2005). Climate education: Empowering today's youth to meet tomorrow's challenges. *Studies in Science Education, 41*(1), 3–49. https://doi.org/10.1080/03057260508560213

Seroussi, D.-E., Rothschild, N., Kurzbaum, E., Yaffe, Y., & Hemo, T. (2019). Teachers' knowledge, beliefs, and attitudes about climate change. *International Education Studies, 12*(10), 32–41. https://doi.org/10.5539/ies.v12n8p33

Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is climate change education? *Curriculum Perspectives, 37*(1), 67–71. https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9

UNESCO. (2021). *Climate Change Communication and Education (CCE) Country Profiles*. Paris: UNESCO.

Adopt the Beach Reject the Plastic: ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης και ενεργής πολιτειότητας στο διθέσιο Δημοτικό Σχολείο Γούδουρα

Μαρία Ασφενταγάκη
Καθηγήτρια Αγγλικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης
Υπεύθυνη περιβαλλοντικού προγράμματος στο Δ.Σ. Γούδουρα
Ms in Education

Περίληψη

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε και οργανώθηκε στα πλαίσια απόκτησης ετικέτας από το Ευρωπαϊκό δίκτυο σχολείων Blue Schools. Υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2024-2025 στο διθέσιο δημοτικό σχολείο Γούδουρα, Λασιθίου με συμμετοχή των τάξεων Δ΄, Ε΄, και ΣΤ΄ ενώ σε κάποιες δράσεις έλαβε μέρος το σύνολο των μαθητών του Δημοτικού σχολείου αλλά και του συστεγαζόμενου Νηπιαγωγείου, στο σύνολο 24 παιδιά. Ο στόχος ήταν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το πρόβλημα των σκουπιδιών στην κοντινή παραλία και να ενημερωθούν για τις συνέπειες του στην πανίδα της περιοχής και ιδιαίτερα τις Μεσογειακές Φώκιες και τις θαλάσσιες χελώνες.

Οι δράσεις μας ξεκίνησαν με συνεργασία με επιστήμονες του ΙΤΕ για μέτρηση της παραλίας και της θαλάσσιας περιοχής και υιοθεσία της παραλίας μέσω του προγράμματος της WWF. Μετά από δύο καθαρισμούς της σε συγκεκριμένες ημερομηνίες έγινε ποσοτική, αναλυτική καταγραφή στην ιστοσελίδα του προγράμματος και από εκεί ξεκίνησε ο προβληματισμός για τα σκουπίδια και τις επιπτώσεις τους καθώς και πώς μπορούν να μειωθούν. Στη συνέχεια ήρθαμε σε επαφή με εθελοντικές ομάδες για ενημέρωση είτε δια ζώσης είτε μέσω υπολογιστή, ενώ υιοθετήσαμε και μια χελώνα από το πρόγραμμα του Αρχελών. Επιπλέον, επισκεφθήκαμε το ΚΕΠΕΑ Βάμου όπου παρακολουθήσαμε πρόγραμμα επαναχρησιμοποίησης ρούχων. Τέλος, οργανώσαμε Open Ocean Day κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές παρουσίασαν το πρόγραμμά μας στην ευρύτερη κοινότητα ενώ προσκεκλημένες ομάδες οργάνωσαν παιχνίδια ανακύκλωσης στην αυλή του σχολείου. Το σχολείο έλαβε την ετικέτα του δικτύου Blue Schools καθώς πληρούσε όλες τις προδιαγραφές του προγράμματος.

Λέξεις Κλειδιά: *Περιβάλλον, Blue Schools, Ενεργός πολιτειότητα, Θαλάσσια ρύπανση, Πλαστικά απορρίμματα*

1. Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί βασικό άξονα της σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης, με στόχο την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και την καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών υπεύθυνης αλληλεπίδρασης με το φυσικό περιβάλλον (UNESCO, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα "Adopt the Beach Reject the Plastic" υλοποιήθηκε στο διθέσιο Δημοτικό Σχολείο Γούδουρα Λασιθίου κατά τη σχολική χρονιά 2024-2025, με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και οργανώθηκε στα πλαίσια απόκτησης της ετικέτας από το Ευρωπαϊκό δίκτυο Blue Schools, το οποίο προωθεί την περιβαλλοντική εκπαίδευση με έμφαση στην προστασία των θαλασσών και των ωκεανών (European Commission, 2019a). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οι μαθητές των τάξεων Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ (9 παιδιά), ενώ σε ορισμένες δράσεις έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές του σχολείου και του συστεγαζόμενου Νηπιαγωγείου, συνολικά 24 παιδιά. Η συμμετοχή των μικρότερων τάξεων καθώς και των μαθητών του νηπιαγωγείου περιελάμβανε την έρευνα στο πεδίο, τους καθαρισμούς της παραλίας, την παρακολούθηση των ενημερώσεων από τους εθελοντές, την υιοθεσία της χελώνας και τη συμμετοχή στο open day. Συντονίστρια ήταν η συγγραφέας της παρούσας εργασίας αλλά υπήρχε συνεργασία με δύο εκπαιδευτικούς του δημοτικού και ακόμα μια από το νηπιαγωγείο στις δράσεις που συμμετείχε ολόκληρη η σχολική κοινότητα.

Η επιλογή του θέματος αιτιολογείται από την άμεση γειτνίαση του σχολείου με τη θάλασσα και την ανάγκη προστασίας της τοπικής πανίδας. Η Μεσόγειος Θάλασσα αποτελεί ένα από τα πιο ρυπασμένα θαλάσσια περιβάλλοντα παγκοσμίως, με την πλαστική ρύπανση να αποτελεί σοβαρή απειλή για τα θαλάσσια οικοσυστήματα (Jemaa et al., 2021). Ιδιαίτερα οι Μεσογειακές Φώκιες και οι Θαλάσσιες Χελώνες απειλούνται από τη ρύπανση των θαλασσών και την κατάποση πλαστικών απορριμμάτων (Arcangeli et al., 2018).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η επιλογή ενός διθέσιου σχολείου ως πεδίου υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος δεν αποτελεί τυχαία σύμπτωση, αλλά αντίθετα αναδεικνύει μια σημαντική παιδαγωγική πραγματικότητα: τα μικρά σχολεία της περιφέρειας, λόγω της άμεσης γειτνίασής τους με το φυσικό περιβάλλον και της στενής σχέσης τους με την τοπική κοινότητα, διαθέτουν μοναδικές δυνατότητες για την υλοποίηση ουσιαστικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως διεπιστημονικό πεδίο βασίζεται στις αρχές της εμπειρικής μάθησης και της συμμετοχικής παιδαγωγικής. Σύμφωνα με την UNESCO (2014), η αποτελεσματική περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να συνδέει τη θεωρία με την πράξη, προάγοντας τη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη 2005-2014 των Ηνωμένων Εθνών υπογράμμισε τη σημασία της ενσωμάτωσης των αρχών της αειφορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, η μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί σημαντική πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2024). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών "Δράσεις Ενεργού Πολίτη" που εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2024-2025 ενσωματώνει τις αρχές της αειφορίας και της ενεργού πολιτειότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, η βιωματική μάθηση δεν νοείται ως απλή εμπειρική δραστηριότητα, αλλά ως μια συστηματική παιδαγωγική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διερεύνηση, την ανακάλυψη και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων του περιβάλλοντός τους. Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την τοπική πραγματικότητα ενισχύει την κριτική σκέψη και διαμορφώνει υπεύθυνες στάσεις απέναντι στο περιβάλλον (Φλογαΐτη, 2006).

2.2 Το Δίκτυο Blue Schools

Το δίκτυο Blue Schools αναπτύχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του EU4Ocean Coalition, με στόχο την προώθηση της γνώσης και της προστασίας των ωκεανών (European Commission, 2019a). Τα

σχολεία που συμμετέχουν στο δίκτυο αναλαμβάνουν δράσεις για την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος, την ευαισθητοποίηση της κοινότητας και τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με τα θαλάσσια οικοσυστήματα.

Η ενεργός πολιτειότητα (active citizenship) αποτελεί βασική συνιστώσα της σύγχρονης εκπαίδευσης (UNESCO, 2022). Μέσα από δράσεις που συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα, οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη, αίσθημα ευθύνης και ικανότητα δράσης για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

2.3 Πλαστική Ρύπανση στη Μεσόγειο Θάλασσα

Το πρόβλημα της πλαστικής ρύπανσης στη Μεσόγειο Θάλασσα αποτελεί μία από τις σημαντικότερες περιβαλλοντικές προκλήσεις της εποχής μας. Η Μεσόγειος έχει αναγνωριστεί ως μία από τις πιο επηρεαζόμενες περιοχές παγκοσμίως από τη θαλάσσια ρύπανση (Jemaa et al., 2021). Σύμφωνα με έρευνες, τα πλαστικά αποτελούν το 80% των απορριμμάτων που διασπείρονται στο θαλάσσιο περιβάλλον της Μεσογείου, με συγκεντρώσεις μικροπλαστικών τέσσερις φορές υψηλότερες από αυτές του Βόρειου Ειρηνικού Ωκεανού (Arcangeli et al., 2018).

Πρόσφατες μελέτες με χρήση δορυφορικών εικόνων και προηγμένων αλγορίθμων έχουν αποδείξει ότι η ανίχνευση θαλάσσιων απορριμμάτων από το διάστημα είναι εφικτή, επιτρέποντας την χαρτογράφηση των πιο ρυπασμένων περιοχών στη Μεσόγειο (Cózar et al., 2024). Τα απορρίμματα εισέρχονται στη θάλασσα κυρίως από χερσαίες πηγές και μετά από καταιγίδες, με τις συγκεντρώσεις να επηρεάζονται σημαντικά από υδρολογικούς παράγοντες και παράκτια ρεύματα.

Οι επιπτώσεις της πλαστικής ρύπανσης στη θαλάσσια πανίδα είναι σοβαρές. Θαλάσσια ζώα, συμπεριλαμβανομένων των θαλάσσιων χελωνών, καταπίνουν πλαστικά απορρίμματα ή παγιδεύονται σε αυτά, με συχνά θανατηφόρες συνέπειες (Arcangeli et al., 2018; Pedrotti et al., 2016). Η κατανόηση των μηχανισμών μεταφοράς των πλαστικών από την ξηρά στη θάλασσα είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης.

3. Στόχοι του Προγράμματος

Το πρόγραμμα είχε ως κύριους στόχους:

- Την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την πλαστική ρύπανση και τις επιπτώσεις της στο θαλάσσιο περιβάλλον
- Την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και περιβαλλοντικής συνείδησης
- Την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας μέσα από τη συμμετοχή σε πραγματικές δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος
- Τη γνωριμία με την τοπική πανίδα (Μεσογειακές Φώκιες, Θαλάσσιες Χελώνες) και την κατανόηση των απειλών που αντιμετωπίζει
- Τη συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και εθελοντικές οργανώσεις
- Τη διάχυση της γνώσης και την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας
- Την απόκτηση της ετικέτας Blue School από το Ευρωπαϊκό δίκτυο

4. Μεθοδολογία - Στάδια Υλοποίησης

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε διάφορα στάδια, τα οποία σχεδιάστηκαν με βάση συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και αντιστοιχούν σε διαφορετικές μορφές μάθησης και δράσης. Η επιλογή της συγκεκριμένης ακολουθίας σταδίων δεν ήταν τυχαία, αλλά ακολούθησε μια λογική εξέλιξη που συνάδει με τις αρχές της αποτελεσματικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία προβλέπει τη σταδιακή μετάβαση από τη γνώση στη δράση και από το σχολείο στην κοινότητα (Φλογαΐτη, 2006): από την επαφή με την επιστημονική έρευνα και τη γνώση, στην ενεργή δράση στο πεδίο, και τέλος στη διάχυση της γνώσης στην κοινότητα.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο (συνεργασία με το ΙΤΕ) είχε ως στόχο την εισαγωγή των μαθητών στην επιστημονική μέθοδο και την ανάπτυξη κινήτρων μέσα από την άμεση επαφή με ερευνητές. Το δεύτερο στάδιο (υιοθεσία παραλίας - WWF) αποτέλεσε το κύριο στάδιο έρευνας πεδίου, όπου οι μαθητές εφάρμοσαν πρωτόκολλο συλλογής και καταγραφής δεδομένων σε πραγματικές συνθήκες. Τα στάδια που αφορούσαν τη γνωριμία με την τοπική πανίδα, τη συνεργασία με τον ΑΡΧΕΛΩΝ και τους εθελοντές της Σητείας στηρίχθηκαν κυρίως στην εμπειρική μάθηση, με αξιοποίηση βιωματικών τεχνικών όπως η διαδικτυακή ξενάγηση, οι διαδραστικές παρουσιάσεις και η υιοθεσία της χελώνας "Φοίβης". Η επίσκεψη στο ΚΕΠΕΑ Βάμου εισήγαγε την έννοια της κυκλικής οικονομίας μέσα από βιωματική δράση επαναχρησιμοποίησης. Τέλος, το Open Ocean Day αποτέλεσε το στάδιο κοινωνικής δράσης και διάχυσης της γνώσης, κατά το οποίο οι μαθητές ανέλαβαν ενεργό ρόλο ως φορείς ευαισθητοποίησης της ευρύτερης κοινότητας.

4.1 Συνεργασία με το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας (ΙΤΕ)

Το πρώτο στάδιο του προγράμματος περιλάμβανε τη συνεργασία με τον κύριο Νικόλαο Καμπάνη επικεφαλή του εργαστηρίου θαλάσσιας και Παράκτιας Έρευνας του Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας (ΙΤΕ) (ΙΤΕ, 2024) και τον κύριο Γεώργιο Αλεξανδράκη ερευνητή του ΙΤΕ. Οι μαθητές επισκέφθηκαν το κοντινό "Λιμανάκι" όπου στα πλαίσια του ερευνητικού έργου της περιφέρειας Κρήτης με τίτλο "Διερεύνηση ανάπτυξης τουριστικών παράκτιων παρεμβάσεων στις περιοχές Γούδουρα, Ξεροκαμπου, Κουρεμένου και Αφορεσμένου" παρακολούθησαν από ασφαλή απόσταση τις εργασίες που διενεργήθηκαν. Οι εργασίες περιελάμβαναν αποτύπωση της μορφολογίας του πυθμένα με ηχοβαλιστικές μεθόδους (side scan sonar).

Παράλληλα, οι επιστήμονες του ΙΤΕ επισκέφθηκαν το σχολείο και παρουσίασαν τον εξοπλισμό που χρησιμοποιούν δείχνοντας στους μαθητές τη σημασία της επιστημονικής έρευνας για την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος. Έμφαση δόθηκε στο ότι "στη θάλασσα βλέπουμε, ακούγοντας"! Η άμεση επαφή με πραγματικούς επιστήμονες και εργαλεία έρευνας εμπνεύσε τους μαθητές και τους έδωσε την ευκαιρία να κατανοήσουν τη διαδικασία της επιστημονικής μεθόδου και να θελήσουν να γίνουν και οι ίδιοι μικροί ερευνητές.

4.2 Υιοθεσία Παραλίας μέσω του Προγράμματος "Adopt a Beach" της WWF

Στο δεύτερο στάδιο, ακολουθώντας την επιθυμία των μαθητών να γίνουν μικροί ερευνητές, το σχολείο υιοθέτησε την παραλία "Λιμανάκι" μέσω του προγράμματος "Adopt a Beach" του WWF Ελλάς (WWF Ελλάς, 2024). Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί στην ποσοτική και ποιοτική καταγραφή και μείωση των απορριμμάτων στις ακτές της Ελλάδας μέσω συμμετοχικής επιστήμης.

Οι μαθητές πραγματοποίησαν δύο οργανωμένους καθαρισμούς της παραλίας σε συγκεκριμένες ημερομηνίες. Οι ημερομηνίες (31/1/2025 και 7/6/2025) επιλέγησαν βάσει κριτηρίων που αφορούσαν τον καιρό που επικρατούσε στην περιοχή αλλά και κριτήρια που αφορούν τη διεξαγωγή του προγράμματος

όπου ορίζονται συγκεκριμένοι μήνες για καταγραφή των απορριμμάτων. Κατά τη διάρκεια των καθαρισμών, δεν περιορίστηκαν στη συλλογή, αλλά προχώρησαν σε ποσοτική και αναλυτική καταγραφή των απορριμμάτων που συνέλεξαν. Τα δεδομένα αυτά καταχωρήθηκαν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του προγράμματος (WWF Ελλάς, 2024). Στοιχεία σχετικά με τις δύο καταγραφές παρουσιάζονται στη σελίδα υιοθεσίας της παραλίας (WWF Ελλάς, 2025).

Η διαδικασία της καταγραφής βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν την κλίμακα του προβλήματος της ρύπανσης και να αναλύσουν τα είδη των απορριμμάτων που κυριαρχούν στην παραλία. Τα υλικά που επικράτησαν ήταν κυρίως αποτσίγαρα, πλαστικά ποτήρια και καλαμάκια καθώς και είδη αλιείας όπως αγκίστρια, φελλοί και πετονιές. Επιπλέον, βρέθηκαν πολλά απορρίμματα σχετικά με τη λειτουργία των θερμοκηπίων όπως κομμάτια από νάυλον και πλαστικοί δίσκοι θερμοκηπίου. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν προβληματισμοί σχετικά με τις πηγές των σκουπιδιών, τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον και τους τρόπους μείωσής τους.

4.3 Γνωριμία με την Τοπική Πανίδα

Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τις επιπτώσεις της πλαστικής ρύπανσης στην πανίδα της περιοχής, με ιδιαίτερη έμφαση στη Μεσογειακή Φώκια και τη Θαλάσσια Χελώνα. Και τα δύο είδη αποτελούν προστατευόμενα είδη που απειλούνται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και τη ρύπανση των θαλασσών (Arcangeli et al., 2018). Επιπλέον, χρησιμοποιούν ακτές της περιοχής για ωοτοκία και καταφυγή σε περίπτωση ανάγκης.

Μέσα από εκπαιδευτικά βίντεο τα οποία εστάλησαν από τους υπευθύνους του κέντρου προστασίας θαλάσσιας χελώνας ΑΡΧΕΛΩΝ καθώς δεν υπάρχουν ελεύθερα στο διαδίκτυο, παρουσιάσεις και συζητήσεις, οι μαθητές κατανόησαν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά αυτών των ειδών, τις απειλές που αντιμετωπίζουν (ρύπανση, απώλεια οικοτόπων, παράπλευρες αλιευτικές απώλειες), τον ρόλο τους στο θαλάσσιο οικοσύστημα και τους τρόπους προστασίας τους.

4.4 Συνεργασία με τον ΑΡΧΕΛΩΝ

Ένα σημαντικό κομμάτι του προγράμματος ήταν η συνεργασία με τον περιβαλλοντικό οργανισμό ΑΡΧΕΛΩΝ (ARCHELON, 2025), ο οποίος δραστηριοποιείται στην προστασία των θαλάσσιων χελωνών και των οικοτόπων τους στην Ελλάδα από το 1983.

Οι μαθητές παρακολούθησαν εκπαιδευτικά βίντεο για το Κέντρο Διάσωσης Θαλάσσιων Χελωνών του ΑΡΧΕΛΩΝ και πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή ξενάγηση στο κέντρο από την κυρία Άννα Κοντολέων, όπου είδαν από κοντά τη δουλειά που γίνεται για τη διάσωση και αποκατάσταση τραυματισμένων χελωνών. Τα βίντεο που παρουσιάστηκαν καθώς και η ξενάγηση έγιναν μέσω πλατφόρμας με χρήση κωδικών που εστάλησαν από τους υπεύθυνους του κέντρου την ημέρα της δράσης.

Στο πλαίσιο του προγράμματος, το σχολείο υιοθέτησε μία χελώνα με το όνομα "Φοίβη", την οποία οι μαθητές παρακολουθούν μέσω του προγράμματος παρακολούθησης του ΑΡΧΕΛΩΝ (ARCHELON, 2025). Η υιοθεσία της Φοίβης δημιούργησε ένα ιδιαίτερο συναισθηματικό δεσμό των μαθητών με το είδος και ενίσχυσε το αίσθημα ευθύνης για την προστασία του.

4.5 Συνεργασία με Εθελοντές Προστασίας Θαλάσσιας Χελώνας Σητείας

Εθελοντές από την ομάδα προστασίας των θαλάσσιων χελωνών Σητείας (Νικόλαος Μαράκης και Ροδάνθη Κασσωτάκη) επισκέφθηκαν το σχολείο και πραγματοποίησαν διαδραστικές παρουσιάσεις για τους μαθητές. Μέσα από τις συζητήσεις με τους εθελοντές, τα παιδιά κατανόησαν πώς τα πλαστικά και τα σκουπίδια στη θάλασσα επηρεάζουν τις χελώνες (κατάποση πλαστικών, παγίδευση σε δίχτυα και

πλαστικά αντικείμενα), τη σημασία της προστασίας των παραλιών φωλεοποίησης, τον ρόλο του κάθε πολίτη στην προστασία των χελωνών και πώς μπορούν οι ίδιοι να συμβάλλουν στην προστασία των θαλάσσιων χελωνών. Επιπλέον, έγινε συζήτηση σχετικά με τους κινδύνους που διατρέχουν οι Μεσογειακές Φώκιες και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στους κινδύνους που διατρέχουν από τους ψαράδες της περιοχής.

Η επαφή με τους εθελοντές έδωσε στους μαθητές έμπνευση και τους έδειξε ότι η ατομική και συλλογική δράση μπορεί να κάνει τη διαφορά.

4.6 Επίσκεψη στο ΚΕΠΕΑ Βάμου

Οι μαθητές επισκέφθηκαν το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΕΠΕΑ) στον Βάμο (ΚΕΠΕΑ Βάμου, 2024), όπου παρακολούθησαν το πρόγραμμα "Μεσόγειος, η θάλασσα που μοιραζόμαστε" και συμμετείχαν σε δράση επαναχρησιμοποίησης ρούχων.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της Μεσογείου Θάλασσας ως οικοσυστήματος, τις απειλές που αντιμετωπίζει η Μεσόγειος, την έννοια της κυκλικής οικονομίας και της επαναχρησιμοποίησης, και πρακτικούς τρόπους μείωσης των απορριμμάτων.

Η δραστηριότητα επαναχρησιμοποίησης ρούχων ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής, καθώς οι μαθητές κατάλαβαν ότι η μείωση των απορριμμάτων μπορεί να επιτευχθεί με απλές καθημερινές πρακτικές.

4.7 Open Ocean Day - Διάχυση Γνώσης στην Κοινότητα

Το αποκορύφωμα του προγράμματος ήταν η διοργάνωση του "Open Ocean Day", μιας εκδήλωσης που είχε ως στόχο τη διάχυση της γνώσης στην ευρύτερη κοινότητα. Η εκδήλωση πραγματοποιήθηκε στις εγκαταστάσεις του σχολείου και περιλάμβανε παρουσίαση από τους μαθητές, εργαστήρια ανακύκλωσης και έκθεση.

Οι 9 μαθητές των τάξεων Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ παρουσίασαν το πρόγραμμα που υλοποίησαν, τα ευρήματα από τους καθαρισμούς της παραλίας και τα συμπεράσματά τους. Χρησιμοποιώντας παρουσιάσεις, φωτογραφίες και γραφήματα, οι μαθητές παρουσίασαν με υπευθυνότητα τη δουλειά που έγινε.

Εθελοντικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των Εθελοντών Προστασίας Θαλάσσιας Χελώνας, του Κέντρου Μελέτης "Κουκουβάγια" και του ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ Σητείας "Δήμητρα", διοργάνωσαν διαδραστικά εργαστήρια και παιχνίδια ανακύκλωσης στην αυλή του σχολείου.

Η εκδήλωση προσέλκυσε μεγάλο αριθμό γονέων από το δημοτικό μας σχολείο αλλά και γειτονικά σχολεία (περί τα 40 άτομα) καθώς και σύσσωμο τον σύλλογο γονέων Γούδουρα (πρόεδρος κύριος Νικόλαος Κρουσανιωτάκης), μελών της τοπικής κοινότητας (περί τα 30 άτομα), εκπροσώπων του Δήμου Σητείας (πρόεδρος τοπικής κοινότητας κύριος Κωνσταντίνος Παθιάκης, απελθών Περιφερειακός σύμβουλος κύριος Γεώργιος Τσιφετάκης), μελών του πολιτιστικού συλλόγου Γούδουρα (πρόεδρος κύριος Ματθαίος Μαρκάκης), γονείς και ωφελούμενους του ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ ΣΗΤΕΙΑΣ "ΔΗΜΗΤΡΑ" (περί τα 15 άτομα), επιτυγχάνοντας τον στόχο της ευαισθητοποίησης σε ευρύτερο επίπεδο.

Τέλος, η εκδήλωση αποτυπώθηκε και σε δημοσίευμα της εφημερίδας του ΚΕΠΕΑ Βάμου *Πράσινος Πλανήτης*, αναδεικνύοντας τη σημασία της διάχυσης των δράσεων και μέσω του σχολικού Τύπου (Ασφενταγάκη, 2025).

5. Αποτελέσματα

Η υλοποίηση του προγράμματος "Adopt the Beach Reject the Plastic" είχε σημαντικά θετικά αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Όσον αφορά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε κυρίως η μέθοδος της παρατήρησης. Η επιλογή της παρατήρησης ως κύριας μεθόδου αξιολόγησης αιτιολογείται από τη φύση του προγράμματος, το οποίο στόχευε κυρίως στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και όχι στη μέτρηση γνωστικών αποτελεσμάτων. Η παρατήρηση επέτρεψε στην εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την ενεργό συμμετοχή, το ενδιαφέρον και την αλλαγή στάσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια των δράσεων, στοιχεία που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω τυπικών αξιολογητικών εργαλείων. Επίσης, η απόκτηση της ετικέτας Blue Schools αποδεικνύει την υψηλή ποιότητα του προγράμματος και την επίτευξη όλων των προδιαγραφών του.

Σε επίπεδο μαθητών παρατηρήθηκε ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και κριτικής σκέψης σχετικά με την πλαστική ρύπανση, απόκτηση γνώσεων για την τοπική πανίδα και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει, καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας μέσα από την πρακτική εμπλοκή σε δράσεις, ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας, καταγραφής και ανάλυσης δεδομένων, ενίσχυση της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας, και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από την παρουσίαση στην κοινότητα.

Σε επίπεδο σχολείου επιτεύχθηκε η απόκτηση της ετικέτας Blue School από το Ευρωπαϊκό δίκτυο σχολείων (European Commission, 2019b), αναγνωρίζοντας την υψηλή ποιότητα του προγράμματος και την επίτευξη όλων των προδιαγραφών. Επιπλέον, ενισχύθηκε η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινότητα, δημιουργήθηκε δίκτυο συνεργασιών με επιστημονικούς φορείς και εθελοντικές οργανώσεις, και το σχολείο προβλήθηκε σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Σε επίπεδο κοινότητας, πραγματοποιήθηκε ευαισθητοποίηση σχετικά με την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος, δημιουργήθηκαν προϋποθέσεις για μακροπρόθεσμες αλλαγές στις καθημερινές πρακτικές των κατοίκων, και ενισχύθηκε το αίσθημα συλλογικής ευθύνης για την προστασία του περιβάλλοντος.

6. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα "Adopt the Beach Reject the Plastic" αποδείχθηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ακόμη και σε ένα μικρό διθέσιο σχολείο σε απομακρυσμένη περιοχή. Η επιτυχία του προγράμματος οφείλεται στον συνδυασμό της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική δράση, στη συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια.

Συνοπτικά, το πρόγραμμα κατάφερε να επιτύχει τους στόχους που είχαν τεθεί αρχικά σε τρία επίπεδα. Σε επίπεδο μαθητών, τα παιδιά ανέπτυξαν περιβαλλοντική συνείδηση, απέκτησαν δεξιότητες έρευνας και καταγραφής πεδίου, και καλλιέργησαν στάσεις ενεργού πολιτειότητας μέσα από την άμεση εμπλοκή τους στις δράσεις. Σε επίπεδο σχολείου, η υλοποίηση του προγράμματος οδήγησε στην απόκτηση της ετικέτας Blue School από το Ευρωπαϊκό δίκτυο, αναγνωρίζοντας την ποιότητα και την πληρότητα των δράσεων. Τέλος, σε επίπεδο κοινότητας, το Open Ocean Day προσέλκυσε περίπου 85 συμμετέχοντες από την τοπική κοινότητα, τους συλλόγους γονέων και τους εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, επιτυγχάνοντας ευρύτερη ευαισθητοποίηση.

Τα πρακτικά αποτελέσματα που αναδεικνύουν άμεσα τον αντίκτυπο του προγράμματος είναι τα εξής: οι δύο οργανωμένοι καθαρισμοί της παραλίας "Λιμανάκι" με ποσοτική καταγραφή των απορριμμάτων στην

πλατφόρμα του WWF, η υιοθεσία της θαλάσσιας χελώνας "Φοίβης" μέσω του ΑΡΧΕΛΩΝ, που δημιούργησε συναισθηματικό δεσμό των μαθητών με την προστασία της θαλάσσιας ζωής, και η συμμετοχή στη δράση επαναχρησιμοποίησης ρούχων στο ΚΕΠΕΑ Βάμου, μέσα από την οποία οι μαθητές κατανόησαν στην πράξη την έννοια της κυκλικής οικονομίας και τη σημασία της μείωσης των απορριμμάτων στην καθημερινή ζωή. Αξίζει να σημειωθεί ότι η δράση των καθαρισμών δεν περιορίστηκε στη σχολική χρονιά 2024-2025, καθώς οι καθαρισμοί της παραλίας "Λιμανάκι" συνεχίζονται και κατά τη σχολική χρονιά 2025-2026, αποδεικνύοντας ότι το πρόγραμμα άφησε μόνιμο αποτύπωμα στη σχολική κοινότητα και ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση που καλλιεργήθηκε μετατράπηκε σε συστηματική και διαρκή δράση.

Η προσέγγιση της βιωματικής μάθησης και της ενεργού πολιτειότητας αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης (UNESCO, 2014). Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στη θεωρητική γνώση, αλλά έζησαν εμπειρίες που τους επέτρεψαν να κατανοήσουν βαθύτερα το πρόβλημα της πλαστικής ρύπανσης και να αισθανθούν υπεύθυνοι για τη λύση του.

Η διάσταση της κοινωνικής δράσης μέσα από το Open Ocean Day και τη συνεργασία με εθελοντικές οργανώσεις έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να δουν ότι η δράση τους μπορεί να έχει πραγματικό αντίκτυπο στην κοινότητα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και για την καλλιέργεια στάσεων ενεργού πολιτειότητας.

Ένα επιπλέον στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι η σημασία της συνεργασίας μεταξύ τυπικής εκπαίδευσης, επιστημονικών φορέων και εθελοντικών οργανώσεων. Το πρόγραμμα ανέδειξε ότι η σχολική κοινότητα δεν λειτουργεί απομονωμένα, αλλά μπορεί να αποτελέσει κόμβο δικτύωσης και συνεργασίας για την αντιμετώπιση τοπικών περιβαλλοντικών ζητημάτων. Η εμπλοκή επιστημόνων του ΙΤΕ, εθελοντών προστασίας θαλάσσιων χελωνών, του ΑΡΧΕΛΩΝ και του ΚΕΠΕΑ Βάμου δημιούργησε ένα πλούσιο εκπαιδευτικό οικοσύστημα που υπερέβη τα στενά όρια του σχολικού χώρου και έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να δουν την περιβαλλοντική προστασία ως συλλογική υπόθεση.

Η απόκτηση της ετικέτας Blue School αποτελεί αναγνώριση της προσπάθειας όλης της σχολικής κοινότητας και αποδεικνύει ότι με οργάνωση, σχεδιασμό και συνέπεια, ακόμη και τα μικρά σχολεία μπορούν να υλοποιήσουν προγράμματα υψηλής ποιότητας που ανταποκρίνονται σε διεθνή πρότυπα (European Commission, 2019b).

7. Προτάσεις για Μελλοντική Δράση

Με βάση την εμπειρία από την υλοποίηση του προγράμματος, προτείνονται τα εξής:

- Η συνέχιση του προγράμματος με καθαρισμούς παραλίας σε τακτά χρονικά διαστήματα και συνεχή καταγραφή των δεδομένων
- Η επέκταση του προγράμματος σε άλλα σχολεία της περιοχής, δημιουργώντας δίκτυο συνεργασίας
- Η οργάνωση περισσότερων εκδηλώσεων ευαισθητοποίησης της κοινότητας
- Η συνεργασία με τον Δήμο για την υλοποίηση ευρύτερων δράσεων προστασίας του περιβάλλοντος
- Η δημιουργία μόνιμων εκθέσεων περιβαλλοντικής ενημέρωσης σε δημόσιους χώρους

- Η παρακολούθηση της εξέλιξης της υιοθετημένης χελώνας Φοίβης και η χρήση της ως εργαλείου συνεχούς ευαισθητοποίησης
- Η ενσωμάτωση των αρχών του προγράμματος στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου
- Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και δίκτυα για την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

Φορείς και Οργανισμοί

ARCHELON – Σύλλογος για την Προστασία της Θαλάσσιας Χελώνας. (2025). Archelon Sea Turtle Protection Society of Greece. Ανακτήθηκε από https://www.archelon.gr/

Ασφενταγάκη, Μ. (2025, Μάιος). Open Ocean Day – Δημοτικό Σχολείο Γούδουρα Λασιθίου. Πράσινος Πλανήτης – Ηλεκτρονική Εφημερίδα ΚΕΠΕΑ Βάμου. Ανακτήθηκε από https://schoolpress.sch.gr/prasinosplanitis/archives/2152

European Commission, Directorate-General for Maritime Affairs and Fisheries. (2019a). Network of European Blue Schools. EU4Ocean Coalition. Ανακτήθηκε από https://maritime-forum.ec.europa.eu/theme/ocean-literacy-and-blue-skills/ocean-literacy/network-european-blue-schools_en

European Commission, Directorate-General for Maritime Affairs and Fisheries. (2019b). Blue Schools label – Δημοτικό Σχολείο Γούδουρας [Σελίδα δικτύου Blue Schools]. Ανακτήθηκε από https://maritime-forum.ec.europa.eu/node/7765_en

Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας [ITE]. (2024). Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας. Ανακτήθηκε από https://www.forth.gr/el/home/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). Αειφορία – Ενεργός Πολιτειότητα. Ανακτήθηκε από https://www2.iep.edu.gr/el/aeiforia-energos-politeiotita-active-citizenship

ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ Σητείας "Δήμητρα". (2024). ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ Σητείας Δήμητρα [Σελίδα Facebook]. Ανακτήθηκε από https://web.facebook.com/profile.php?id=100091489192553

ΚΕΠΕΑ Βάμου – Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Βάμου. (2024). Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Βάμου. Ανακτήθηκε από https://kpe-vamou.ira.sch.gr/

Κέντρο Μελέτης "Κουκουβάγια". (2024). Κέντρο Μελέτης Κουκουβάγια [Σελίδα Facebook]. Ανακτήθηκε από https://web.facebook.com/profile.php?id=100063838890177

WWF Ελλάς. (2024). Adopt a Beach – Υιοθέτησε μια Παραλία. Ανακτήθηκε από https://adoptabeach.wwf.gr/

WWF Ελλάς. (2025). Παραλία Λιμανάκι Γούδουρας – MED105 [Σελίδα υιοθεσίας παραλίας]. Ανακτήθηκε από https://adoptabeach.wwf.gr/beaches/MED105

Επιστημονικές Αναφορές

Arcangeli, A., Campana, I., Angeletti, D., Atzori, F., Azzolin, M., Carosso, L., . . . Mussi, B. (2018). Amount, composition, and spatial distribution of floating macro litter along fixed trans-border transects in the Mediterranean basin. Marine Pollution Bulletin, 129(2), 545–554. https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2017.10.028

Cózar, A., Arias, M., Suaria, G., Viejo, J., Aliani, S., Koutroulis, A., . . . Galgani, F. (2024). Proof of concept for a new sensor to monitor marine litter from space. Nature Communications, 15, 4637. https://doi.org/10.1038/s41467-024-48674-7

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018). Ευρωπαϊκή στρατηγική για τα πλαστικά σε μια κυκλική οικονομία (COM(2018) 28 final). Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Jemaa, S., Mahfouz, C., Kazour, M., Lteif, M., Hassoun, A. E. R., Ghsoub, M., . . . Fakhri, M. (2021). Floating marine litter in eastern Mediterranean from macro to microplastics: The Lebanese coastal area as a case study. Frontiers in Environmental Science, 9, 699343. https://doi.org/10.3389/fenvs.2021.699343

Pedrotti, M. L., Petit, S., Elineau, A., Bruzaud, S., Crebassa, J. C., Dumontet, B., . . . Gorsky, G. (2016). Changes in the floating plastic pollution of the Mediterranean Sea in relation to the distance to land. PLoS ONE, 11(8), e0161581. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161581

UNESCO. (2014). Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) – Final report. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514

UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO.

UNEP/MAP. (2015). Marine litter assessment in the Mediterranean. Athens: UNEP/MAP.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καλές πρακτικές. Η περίπτωση της Φορτέτζας Ρεθύμνου

Νίκος Δερεδάκης
Δάσκαλος κλάδου ΠΕ 70, Διευθυντής 8ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κάθε τόπος, μικρός ή μεγάλος, γράφει στην πορεία του χρόνου τη δική του Ιστορία. Το σχολείο, ως αναπόσπαστο κομμάτι αυτού του τόπου και της κοινωνίας του, οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές του να την εξερευνήσουν.

Με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας ενισχύεται σημαντικά η διδασκαλία της γενικής Ιστορίας και λόγω της αμεσότητας των πηγών προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες μελέτης της σύγχρονης Ιστορίας. Όσον αφορά στο περιεχόμενο, η Τοπική Ιστορία πραγματεύεται ένα ευρύ φάσμα θεματικών ενοτήτων που μπορούν να ενδιαφέρει τον ερευνητή, ενήλικο ή μαθητή σχετικά με τον τόπο του. Ασφαλώς, έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της Ιστορίας μιας πόλης στο πέρασμα των χρόνων, τα κτήριά της, τα σχολεία της, τα μνημεία της, καθώς και οι λαοί που τυχόν πέρασαν και άφησαν ανεξίτηλο το στίγμα τους σε αυτήν.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε εκπαιδευτικά προγράμματα Τοπικής Ιστορίας που έχουμε εκπονήσει και υλοποιήσει, από το 2003, κιόλας, καθώς και καλές, εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουμε εφαρμόσει, είτε κατά μόνας, είτε ως σχολική μονάδα για την διδασκαλία και την εμπέδωση μέρους της Ιστορίας του Ρεθύμνου.

Λέξεις κλειδιά: Τοπική Ιστορία, Ρέθυμνο, Εκπαιδευτικά προγράμματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε τόπος, μικρός ή μεγάλος, γράφει στην πορεία του χρόνου τη δική του Ιστορία. Το σχολείο, ως αναπόσπαστο κομμάτι αυτού του τόπου και της κοινωνίας του, οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές του να το εξερευνήσουν.

Με τη διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας ενισχύεται σημαντικά η διδασκαλία της γενικής Ιστορίας και λόγω της αμεσότητας των πηγών προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες μελέτης της σύγχρονης Ιστορίας (Λεοντσίνης, 2000: 38). Επίσης, η τοπική Ιστορία ως σύγχρονη πρόταση για το πρωτοβάθμιο σχολείο ανιχνεύεται στο εσωτερικό της αμφισβήτησης της αφηγηματικής σχολικής Ιστορίας και επιχειρεί να συνδέσει, για λογαριασμό του σχολείου, τη γνώση της Ιστορίας με την έρευνα (Ρεπούση, 2000: 97).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο, η τοπική Ιστορία πραγματεύεται ένα ευρύ φάσμα θεματικών ενοτήτων που έχουν να κάνουν με ιστορικά, πολεμικά, πολιτικά γεγονότα της περιοχής, οικονομικές δράσεις που επηρέασαν τον τόπο, τοπωνύμια, μύθους και θρύλους (Ράπτης, 1999: 191) και καθετί που μπορεί να ενδιαφέρει τον ερευνητή, ενήλικο ή μαθητή, σχετικά με τον τόπο του. Ασφαλώς, έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της ιστορίας μιας πόλης στο πέρασμα των χρόνων, τα κτήριά της, τα μνημεία της καθώς και οι λαοί που τυχόν πέρασαν και άφησαν ανεξίτηλο το στίγμα τους σε αυτήν.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σημασία της ιστορικής εκπαίδευσης

Το μάθημα της Ιστορίας, όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια, βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Εκπαιδευτικοί και ιστορικοί προβληματίζονται για τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος, για το συχνά έντονο ιδεολογικό του χαρακτήρα και για το είδος της ιστορικής αντίληψης που καλλιεργεί (Αβδελά, 1998:64), αφού θεωρείται επίμαχο από πολιτική και ιδεολογική άποψη, αφού κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκε ως θεραπαινίδα της πολιτικής εξουσίας και ως μέσο νομιμοποίησης των επίσημων ή των αντίπαλων ιδεολογιών (Μαυροσκούφης, 1997: 46).

Το πρώτο ερώτημα που τίθεται είναι γιατί σπουδάζουμε και μελετούμε την Ιστορία. Ένα ερώτημα που πάντα οι μαθητές θέτουν στους εκπαιδευτικούς και αυτοί πολλές φορές αδυνατούν να απαντήσουν. Σύμφωνα με τον Φ. Κ. Βώρο (1980, 12, 27), σπουδάζουμε, μελετούμε και διδάσκουμε την Ιστορία για να εννοήσουμε στο παρελθόν τη λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας προς όλες τις κατευθύνσεις και σε όλες τις πτυχές της (κίνητρα, προθέσεις, καταστάσεις, αποφάσεις, προσδοκίες, επακόλουθα). Με αυτόν τον τρόπο βοηθούμαστε να εννοήσουμε το σήμερα, να προσανατολιστούμε μέσα σε αυτό και να κατανοήσουμε τους παλμούς της δικής μας κοινωνίας με περισσή γνώση και σύνεση.

Γίνεται αντιληπτό ότι η Ιστορία συνιστά ένα από τα μέσα που διαθέτουμε για την αποκάλυψη του παρελθόντος και τη σφυρηλάτηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας. Η Ιστορία, δηλαδή, είναι σαν μια ανοιχτή πόρτα που οδηγεί στην επαφή με τον πλούτο του εθνικού παρελθόντος και των άλλων πολιτισμών (Sebba, 2000: 13). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι η κατανόηση του παρόντος προϋποθέτει μια κριτική αντίληψη του παρελθόντος. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που αναφέρει ο Φ. Κ. Βώρος (1980: 35): «Αν η Ιστορία έχει αντικείμενο τους νεκρούς, ως μάθημα έχει στόχο τους ζωντανούς, όπως η εργασία του γιατρού στο νεκροτομείο γίνεται σε πτώματα, αλλά στόχο έχει την αυριανή θεραπεία ζωντανών ανθρώπων».

Άρα, η ιστορική εκπαίδευση είναι σημαντική, χρήσιμη και απαραίτητη για τα άτομα και την κοινωνία, εφόσον καλλιεργεί στα νεαρά άτομα κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, διανοητικές δεξιότητες που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον τους, αλλά και σε σχέση με τους «άλλους», πέρα από εφησυχαστικές απλουστεύσεις, μέσα στο πλαίσιο της πολυσύνθετης παγκόσμιας πραγματικότητας και της πολύπλοκης διασύνδεσης του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (Νάκου, 2000: 12). Αν η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο κινείται προς την κατεύθυνση της σπουδής των ιστορικών γεγονότων, απαντώντας στο Τι; Πού; Πότε; Πώς, Από ποιους έγινε κάτι; και κυρίως γιατί έγινε και τι αποτέλεσμα είχε, τότε δίκαια θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί ως το πιο ανθρωπογνωστικό μάθημα, γιατί μόνο η Ιστορία μελετά πραγματικές ανθρώπινες πράξεις. Έτσι, ο νέος άνθρωπος «γυμνάζεται» απ' τη μελέτη του χθες, να εννοεί καλύτερα το σήμερα, συνειδητοποιεί ότι αυτός είναι συνυπεύθυνος για την οικοδόμηση του αύριο, αποφασίζει ωριμάζοντας να γίνει ενεργό και δημιουργικό μέλος της κοινωνίας του, παίρνει παραδείγματα δράσης, όχι για να μιμηθεί δουλικά αλλά για να σκέπτεται αναλογικά προς αυτά και να κάνει πιο συνετά τα βήματά του στη ζωή (Βώρος, 1980: 32).

Προβλήματα στη διδασκαλία της Ιστορίας

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το μάθημα της Ιστορίας είναι από τα πιο αδικημένα, αφού αντιμετωπίζεται ως ένα από τα πολλά αντικείμενα που καλούνται να διδάξουν οι δάσκαλοι. Σε εκδόσεις που ασχολούνται με την Ιστορία του Δημοτικού Σχολείου, οι συγγραφείς επικεντρώνονται κυρίως στο

Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα εγχειρίδια, στην αξιολόγηση των μαθητών, στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος και στα εποπτικά μέσα, ενώ εξετάζονται λιγότερο ζητήματα που αφορούν τις ιδιαιτερότητες του γνωστικού αντικειμένου, τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας ή ακόμα την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και τις δεξιότητες που το μάθημα επιτρέπει να αναπτύξουν (Αβδελά, 1998: 65-66).

Σχεδόν ανύπαρκτη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (εκτός από κάποια μεμονωμένα σεμινάρια), ενώ και οι ίδιοι δεν φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και σημασία στο μάθημα της Ιστορίας. Αυτό οφείλεται στο ότι η ιστοριογνωσία τους είναι λειψή και μονοδιάστατη (σχεδόν απλοϊκή παράταξη ασύνδετων ή τυχαίων περιστατικών χωρίς βαθύτερη διερεύνηση), τα βιβλία έχουν συνήθως ανάλογη δομή, διδακτική της Ιστορίας ποτέ δεν διδάχτηκαν και συνήθως διδάσκουν με την ίδια απλοϊκή χρονολογική παράταξη γεγονότων και προσώπων (Βώρος, 1980: 33). Αυτό έχει σαν φυσικό επακόλουθο και οι ίδιοι οι μαθητές να μην συγκαταλέγουν το μάθημα της Ιστορίας στις άμεσες προτιμήσεις τους, θεωρώντας το δύσκολο, δυσνόητο και πολλές φορές βαρετό.

Το σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο, παρόλο που υφίσταται συνεχείς αλλαγές τα τελευταία χρόνια, μπορούμε να πούμε πως στους σκοπούς του έχει τρία σκέλη: α) να γνωρίσουν τα παιδιά την Ιστορία του Έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους καθώς και τα σημαντικά γεγονότα της παγκόσμιας Ιστορίας, κυρίως όσα συνδέονται με την ελληνική, β) να αναπτύξουν ιστορικό τρόπο σκέψης και να εξοικειωθούν με τις ιστορικές μεθόδους, έτσι ώστε να ενδιαφερθούν για την ιστορική διερεύνηση και γ) να μάθουν να αξιολογούν σωστά και να «φρονηματίζονται» από το παρελθόν και συγχρόνως να αγαπήσουν την πατρίδα τους και τη δημοκρατία ώστε να γίνουν καλοί πολίτες. Με αυτόν τον τρόπο οι συντάκτες του προγράμματος αναμένουν ότι τα παιδιά θα αποκτήσουν ιστορική σκέψη.

Μια ματιά στην ύλη, ωστόσο, δείχνει ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συμβεί: το πρόγραμμα είναι τόσο λεπτομερές, ώστε αφήνει ελάχιστα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά να αναπτύξουν ενεργητική δράση και πρωτοβουλία. Η περιέργεια και το ενδιαφέρον για την Ιστορία που καλούνται να αναπτύξουν τα παιδιά μεταφράζονται στην πράξη σε υποχρεωτική αποδοχή μιας συγκεκριμένης γνώσης. Καθώς τίποτα δεν δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η γνώση αυτή έχει συγκροτηθεί, αποσιωπάται το γεγονός ότι συνίσταται από ερμηνείες δεδομένων. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν να διακρίνουν ανάμεσα στα ίχνη του παρελθόντος και την ερμηνεία τους, να ξεχωρίζουν ανάμεσα στην άποψη και το δεδομένο. Έτσι δεν αποκτούν τα μέσα για να θέσουν ερωτήματα στο παρελθόν, απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη (Αβδελά, 1998: 27).

Η Ιστορία ως σχολικό μάθημα δικαιώνεται, αν ενεργοποιεί και καλλιεργεί κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, απαραίτητα εφόδια για να μπορούν οι νέοι άνθρωποι να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τον κοινωνικό τους περίγυρο, και την παγκόσμια πολυσύνθετη πραγματικότητα, πέρα από επικίνδυνες εφησυχαστικές απλουστεύσεις, μανιχαϊστικές διακρίσεις και εξιδανικεύσεις. Οι καιροί απαιτούν μια ριζοσπαστική νέα αντίληψη της ιστορικής εκπαίδευσης, που θα σέβεται τις επιστημονικές αρχές της σύγχρονης ιστοριογραφίας και της σύγχρονης παιδαγωγικής, τις διανοητικές και ψυχικές δυνατότητες των νέων, καθώς και το παρόν και το μέλλον των ατόμων και της κοινωνίας (Νάκου, 2000: 68).

Κύρια ζητούμενα, λοιπόν, στη διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της πραγματικότητας με όρους ιστορικούς, αλλά και η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και η τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την Ιστορία, με παράλληλο σεβασμό στις ανάγκες τους (Μαυροσκούφης, 1999: 11-12). Επομένως, είναι όρος «sine qua non» για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό η γνώση των στρατηγικών της διδασκαλίας, με την έννοια των σκόπιμων διδακτικών ενεργειών που είναι αντίστοιχες με τη φύση του γνωστικού αντικειμένου,

καλύπτουν όλο το φάσμα των διδακτικών μεθόδων, των μορφών διδασκαλίας, των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης και, φυσικά, στηρίζονται σε θεωρητικές αρχές (Ματσαγγούρας, 1997: 122-126).

Είναι καιρός η σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα να ξεπεράσει την εσωστρέφεια και τον συντηρητισμό που την κρατά δέσμια του παρελθόντος και να εξελιχθεί, συμμετέχοντας στον διεθνή διάλογο, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στο παρόν και το μέλλον. Γιατί οι σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας και της εκπαίδευσης, όπως οι περισσότεροι τομείς της σύγχρονης σκέψης και εμπειρίας, συνεχώς εξελίσσονται συμμετέχοντας σε ένα ευρύ, ανοιχτό και ευέλικτο διάλογο (Νάκου, 2000: 69).

Η ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Εννοιολόγηση του όρου

Η Τοπική Ιστορία (Τ.Ι.) καταλαμβάνει το πεδίο εκείνο στις ιστορικές σπουδές που ορίζεται κάτω από την ευρεία περιοχή της ιστορικής έρευνας σε εθνικό επίπεδο, αλλά και πάνω από αυτό το πεδίο έρευνας, το επίπεδο της ιστορίας μιας μόνο οικογένειας ή, απλώς, ενός ατόμου.

Βέβαια, αντικείμενο της Τ.Ι. δεν πρέπει να είναι ένας συγκεκριμένος γεωγραφικός τόπος που θα γίνεται αντιληπτός ως μια υλική υπόσταση στον χώρο, αλλά οι ίδιοι οι άνθρωποι οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση σε έναν συγκεκριμένο χώρο. Τα πρόσωπα είναι ένα αποφασιστικό σημείο διασταύρωσης. Δημιουργούνται από τις δομές και ταυτόχρονα τις δημιουργούν (Βαϊνά, 1997: 86). Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και ο Γιάννης Γρυντάκης (1996: 39), δίνοντάς μας ένα πολύ πιο αναλυτικό και λεπτομερή ορισμό της Τ.Ι., σύμφωνα με τον οποίο, μέσα στην έννοια της Τ.Ι. εντάσσεται οτιδήποτε αφορά έναν τόπο, σε συνάρτηση πάντα με τους κατοίκους του. Όλα, δηλαδή, τα γεγονότα που συνέβησαν ή τα έργα εκείνα που δημιουργήθηκαν σ' αυτόν, ανεξαρτήτως της εντοπιότητας ή όχι των πρωταγωνιστών ή των δημιουργών τους. Όλα όσα η παράδοση μετέφερε ή η λαϊκή μούσα ύμνησε. Κάθε άψυχο ή έμψυχο, μικρό ή μεγάλο, σημαντικό ή ασήμαντο που επηρεάζει ή επηρέασε κάποτε τον τρόπο σκέψης, δράσης ή συμπεριφοράς των ανθρώπων, κάποια πτυχή της ζωής τους γενικότερα.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η έννοια Τ.Ι. περιλαμβάνει ως υπάλληλες την Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας, την Ιστορία της περιοχής, την Ιστορία της ευρύτερης περιφέρειας και είναι δυνατόν να εκφραστεί και ως πολεο-ιστορία (Βαϊνά, 1997: 39).

Σχέσεις Τοπικής και γενικής Ιστορίας

Πολλοί νομίζουν ότι η Τ.Ι. είναι ένα πεδίο, μια γνωστική περιοχή που τοποθετείται δίπλα στη γενική Ιστορία για να τη διευρύνει. Αντίθετα, ισχύει το εξής: Μάθημα της Ιστορίας, χωρίς τοπική θεώρηση, χωρίς τοπική αναφορά δεν υπάρχει και δεν είναι δυνατόν να νοηθεί (Βαϊνά, 1997: 59), αφού ο κάθε τόπος και οι κάτοικοί του αποτελούν ένα σύνολο αδιαίρετο. Αν αφαιρέσουμε οτιδήποτε από αυτό το σύνολο, δημιουργούμε κενά. Και η Τ.Ι. δεν θέλει αυτά τα κενά γιατί αλλοιώνουν την ουσία και παραποιούν το νόημά της. Χωρίς υπερβολή η Τ.Ι. είναι πιο γενική από τη Γενική αφού περιλαμβάνει τα πάντα (Γρυντάκης, 1996: 39).

Η Τ.Ι. θεωρείται απαραίτητο τμήμα της γενικής Ιστορίας, γιατί συμβάλλει στην κατανόησή της. Επίσης, με τη διδασκαλία της Τ.Ι. ενισχύεται σημαντικά η διδασκαλία της γενικής Ιστορίας και, λόγω της αμεσότητας των πηγών προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες μελέτης της σύγχρονης Ιστορίας (Λεοντσίνης, 2000: 38), αφού η Τ.Ι. έρχεται να καλύψει την αδυναμία της Γενικής, μια και αυτή επιχειρεί να βγάλει στην επιφάνεια και να αξιολογήσει, μερικώς, έστω, όλα τα γεγονότα που αφορούν έναν τόπο (Γρυντάκης, 1996: 40).

Η αξία του τοπικού δεν βρίσκεται στο εντυπωσιακό, στο εξαιρετικό, στο μνημειακό ή στη φυλετική καθαρότητα. Εντοπίζεται στην καθημερινότητα, στις δυνατότητες, στα προβλήματα, στις επιλογές, στις λύσεις. Οι τοπικοί πολιτισμοί διασώζουν, όταν δεν πρόφτασε να τους σαρώσει η νεωτερική εποχή, ένα πλήθος από στοιχεία, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από τους σκληρούς αγώνες που τα κοινωνικά σύνολα έδωσαν για να επιβιώσουν σε συνθήκες πολύ δύσκολες. Όσα απομένουν από αυτούς τους πολιτισμούς είναι οι μόνοι πολύτιμοι θησαυροί με τους οποίους τόσοι πολλοί έχουν μια άμεση και εγκάρδια οικειότητα χάρη στις δικές τους παραστάσεις από τη συμμετοχή τους στην τοπική ζωή ή σε εκδηλώσεις που συνδέονται μ' αυτή, χάρη στις αφηγήσεις αγαπημένων τους προσώπων που μ' αυτές έθρεψαν τα παιδικά τους χρόνια (Γιαννόπουλος, 1997: 173).

Τα μνημεία που εμείς θεωρούμε μαρτυρίες αποκλειστικά Τ.Ι., συχνά υπάγονται σε ένα ευρύτερο πλέγμα συναρτήσεων, που ούτως ή άλλως ξεπερνούν τα όρια του τοπικού. Δεν είναι δυνατόν, επομένως, να τεθεί μια διαχωριστική γραμμή που να ξεχωρίζει με ακρίβεια και σαφήνεια το τοπικό από το μη τοπικό (Βαϊνά, 1997, 65).

Διδακτικά η Τ.Ι. βοηθά στην κατανόηση της Γενικής Ιστορίας, γιατί διαθέτει και ορατά ιστορικά στοιχεία (κάστρα, κτήρια, ανδριάντες, οικόσημα…), τα οποία ενδείκνυνται ως αφετηρία και βάση της αφηρημένης ιστορικής γνώσης. Κάνει δηλαδή τον μαθητή να ενθουσιαστεί, να αγαπήσει το μάθημα και να εισχωρήσει από τα απλά τοπικά γεγονότα στην πολυπλοκότητα της ιστορικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, δημιουργεί την απαραίτητη γνωστική υποδομή για να προχωρήσει κανείς στις περισσότερο δυσνόητες έννοιες της Γενικής. Αποτελεί την «κερκόπορτα» για την άλωση της «πρωτεύουσας» ιστορικής γνώσης. Ο μαθητής σε αυτή ξεκινά από το γνωστό για να προχωρήσει στο άγνωστο, από το μερικό στο γενικό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το εύκολο στο δύσκολο (Γρυντάκης, 1996: 42).

Οριοθέτηση της Τοπικής Ιστορίας στο Σχολείο

Ένα παλιότερο βιβλίο δασκάλου της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, ανέφερε ότι ως Τ.Ι. εννοούμε τη συνολική (κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και πολιτική) ιστορία ενός συγκεκριμένου τόπου σε συσχετισμό με την Ιστορία του ευρύτερου γεωγραφικού χώρου στον οποίο βρίσκεται, αλλά και με την εθνική και παγκόσμια ιστορία. Παρόλο που ο όρος Τ.Ι., ως η Ιστορία του τόπου μας, φαίνεται απλός και κατανοητός, όταν ζητηθούν να προσδιοριστούν τα όρια του τόπου μας, τότε εμφανίζεται ο σχετικός προβληματισμός, αν πρόκειται δηλαδή για την ιδιαίτερη πατρίδα του καθενός, για τον συγκεκριμένο χώρο ζωής, για μια ευρύτερη περιοχή, ή ίσως για ένα γεωγραφικό διαμέρισμα. Χρειάζεται δηλαδή να αποσαφηνιστεί τι εμπίπτει στην ύλη της Τ.Ι. στα σχολεία και τι όχι (Βαϊνά, 1997: 36)

Καταληκτικά, όσον αφορά στο τι εμπίπτει στην ύλη της Τ.Ι. στο ελληνικό Σχολείο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το ιστορικό εκείνο υλικό που βρίσκεται στη γειτονική περιοχή και είναι ήδη γνωστό και οικείο στα παιδιά ή μπορεί να γνωσθεί, κυρίως, ως αποτέλεσμα εργασιών επιτόπιας έρευνας (Ντούλας, 1988: 89).

Προβληματισμοί για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας

Η Τ.Ι. είναι μια από τις πολλές πτυχές της ιστορικής πραγματικότητας που τα μηνύματά της έφταναν ως τώρα στον μαθητή κυρίως μέσα από το ασυντόνιστο πλέγμα της μη οργανωμένης μάθησης (Βαϊνά, 1997: 21). Μέχρι τώρα η διδασκαλία της Τ.Ι. επαφιόταν στην κρίση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών. Η εισαγωγή της διδασκαλίας της Τ.Ι. στο Δημοτικό Σχολείο στη χώρα μας, επιτρέπει μια πιο συστηματική γνωριμία του μαθητή με το περιεχόμενό της, συμβάλλοντας έτσι σημαντικά στην οικοδόμηση της ιστορικής συνείδησης. Η έρευνα και η διδασκαλία της Τ.Ι. στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με μια

συστηματική οργάνωση και λειτουργία σε εθνικό επίπεδο τοπικών ιστορικών σπουδών, είναι δυνατόν να ενισχύσουν τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας της Γενικής Ιστορίας (Λεοντσίνης, 1996: 77).

Με την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων το πρόβλημα του χρόνου λύνεται οριστικά, αφού στις ώρες που εφαρμόζεται εβδομαδιαία το πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν την υποχρέωση αλλά και τη δυνατότητα να επιλέξουν θέματα που αφορούν την Τ.Ι.

Το πρόβλημα είναι πώς θα μεθοδευτεί αυτή, η υποχρεωτική, πλέον, εμπλοκή της Τ.Ι. στον ιστορικό ορίζοντα του παιδιού, έτσι ώστε η παρεμβολή των μηνυμάτων της στον ήδη άναρχα δομημένο χώρο της διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης να σημαίνει ταυτόχρονα και την αρχή για τη συνειδητοποίηση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτή. Παράλληλα, παρέχεται η ευκαιρία να αποτελέσει αυτή η εισαγωγή μια ευοίωνη απόπειρα για άρση της αντινομίας «σχολικά οργανωμένη γνώση-εξωσχολική πρόσκτηση της γνώσης (Βαϊνάς, 1997: 21).

Η διδασκαλία της Τ.Ι. αποσκοπεί, κυρίως, στην ανέλιξη της κριτικής σκέψης του μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ερευνητική διαδικασία, με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή ιστορικής γνώσης με μορφές και πρακτικές βιωμένης ιστορικής εμπειρίας. Επομένως, αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο ένα πρόγραμμα Τ.Ι., δεν είναι η ποσότητα προσφερόμενης γνώσης αλλά η απόδοση των μαθητών στη χρήση της μεθοδολογίας της έρευνας (Λεοντσίνης, 2000: 59). Και αυτό συμβαίνει γιατί μέσα από την ιστορική έρευνα οι μαθητές: α) γίνονται ικανοί να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ταυτότητας του σύγχρονου κόσμου, β) καλλιεργούν συλλογική μνήμη και γ) δημιουργούν εθνική ταυτότητα.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η Τ.Ι. είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια του περιβάλλοντος, αφού το κατεξοχήν αντικείμενο της μελέτης της είναι το τοπικό (φυσικό-τεχνητό-ανθρωπογενές) περιβάλλον. Ακόμη, μπορούμε να πούμε ότι η ενασχόληση με την Τ.Ι. παραμερίζει τα όρια ανάμεσα στον κλειστό χώρο του Σχολείου και τον κόσμο έξω από αυτόν και συνδέει τη σχολική ζωή με τον κοινωνικό περίγυρο του μαθητή. Συνεπώς η διδασκαλία της Τ.Ι. πρέπει να είναι μαθητοκεντρική, με την έννοια ότι θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη την, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη διασύνδεση και εμπλοκή του μαθητή στο μαθησιακό πεδίο. Ταυτόχρονα, όμως, θα είναι πιο αντικειμενική, με την έννοια της αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας χωρίς προκαταλήψεις, αποδεσμευμένη –ως ένα βαθμό- από τον στενό τοπικό ορίζοντα (Βαϊνά, 1997: 168). Οι άμεσες εμπειρίες των μαθητών από τη μελέτη του περιβάλλοντος αποδίδουν διδακτικά περισσότερο λόγω της τοπικότητας της ιστορικής έρευνας και σπουδής, η οποία ακριβώς δεν βρίσκεται μακριά από τον χώρο των εμπειριών των μαθητών και ειδικότερα από το παρόν ή και τον πλησιέστερο προς αυτούς χρόνο (Λεοντσίνης, 1996: 79).

Σπουδάζουμε την Τ.Ι. και στρεφόμαστε στο παρελθόν, όχι για να το ξαναζήσουμε και να μείνουμε προσκολλημένοι σε αυτό, αλλά για να το κατανοήσουμε, για να περιγράψουμε καταστάσεις και να τις εξηγήσουμε στις αμοιβαίες εξαρτήσεις τους, για να αποκαλύψουμε μηχανισμούς, για να απαλλαγούμε από καταστάσεις που επηρεάζουν αρνητικά το συλλογικό ασυνείδητο, για να διαμορφώσουμε ιστορική σκέψη και συνείδηση, για να οξύνουμε την ιστορική μας κρίση, για να εντείνουμε την ευαισθητοποίησή μας απέναντι στα προβλήματα του χτες και, μέσα από αυτά, του σήμερα. Επίσης, σπουδάζουμε την Τ.Ι. για να αυξήσουμε και να βαθύνουμε τις εμπειρίες που ήδη υπάρχουν μέσα μας, για να ενισχύσουμε την προσωπική, οικογενειακή και συλλογική μνήμη και συνείδηση, κατ' επέκταση για να ζήσουμε (Γιαννόπουλος, 1997: 172-173).

Η απλή, βέβαια, θέα ιστορικών μνημείων δεν συμβάλλει σε καμία περίπτωση από μόνη της στην κατανόηση της Ιστορίας. Ούτε η ζωντανή εμπειρία οικοδομείται αυτόματα μέσα από την οπτική θεώρηση (Βαϊνά, 1997: 66). Σε μεθοδολογικό, λοιπόν, επίπεδο προτείνεται ένας συνδυασμός ιστορικών-

ερμηνευτικών και εμπειρικών-αναλυτικών διαδικασιών αλλά και ομαδικής δημιουργίας. Η τελευταία κατηγορία αναφέρεται σε μεθόδους, όπως: έρευνα δράσης, μέθοδος project, προφορική Ιστορία, επισημαίνοντας ότι η εκάστοτε επιλεγόμενη μέθοδος θα πρέπει να είναι ανάλογη προς το συγκεκριμένο θέμα (Βαϊνά, 1997: 87).

Πολεο-ιστορία

Η Τ.Ι. χάνει ως έννοια από την ευρύτητά της όταν περιορίζεται αποκλειστικά στην Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας, ενώ θα έπρεπε να την περιλαμβάνει συνειδητά. Συνειδητά, επίσης, θα έπρεπε να περιλαμβάνει και τη λεγόμενη Ιστορία της πόλης, ή καλύτερα την «πολεο-ιστορία» και ως διδασκόμενη ιστορική θεματική στα σχολεία (Βαϊνά, 1997: 39).

Η Ιστορία των πόλεων είναι συχνά το κλειδί για την κατανόηση του βάθους της Ιστορίας ευρύτερων περιοχών. Στα αρχεία και τα μουσεία τους, εξάλλου, φυλάσσουν τις πηγές για την προσέγγιση του παρελθόντος της επαρχίας. Το ίδιο το παρελθόν κάθε πόλης είναι Ιστορία: Ιστορία πολιτική, αλλά και κοινωνική και πολιτισμική (Βαϊνά, 1997: 94).

Βέβαια, δεν επαρκεί η διαπραγμάτευση του θέματος «πόλη» μονάχα από την αυστηρή ιστορική σκοπιά. Η κοινωνική, οικονομική, αλλά και η γεωγραφική προοπτική, συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση μιας, κατά το δυνατόν, πληρέστερης εικόνας της πόλης. Ο μαθητής χρειάζεται να συλλάβει όλη τη συνθετότητα του φαινομένου «πόλη» κι αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσα από ένα μάθημα project, που συν τοις άλλοις, μπορεί να προσαρμόζεται στα συγκεκριμένα δεδομένα των παιδιών και του περιβάλλοντος (Βαϊνά, 1997: 98).

Στο Ρέθυμνο, η ιστορική γνώση των μαθητών των ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, εκτοξεύθηκε με τη συμμετοχή τους στο «παιδικό κυνήγι του θησαυρού» που πραγματοποιείται κάθε χρόνο στα όρια της Παλιάς Πόλης. Με αυτό οι μαθητές, αβίαστα, μέσα από παιγνιώδη τρόπο μάθησης, μπορούν να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν καλύτερα όλες τις πτυχές της Τ.Ι.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Η μελέτη, καταγραφή και διδασκαλία της Τ.Ι. μπορεί να βρει πολλές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη και καθημερινότητα. Ο εκπαιδευτικός ζει και διδάσκει σε ένα περιβάλλον που του δίνει πολλά ερεθίσματα και προκλήσεις. Η ιστορία του σχολείου του, μέσα από το αρχείο του Σχολείου, μπορεί να αποτελέσει μια εξαιρετική εργασία, βασιζόμενη σε πολλές παραμέτρους. Ακόμα η ιστορία του χωριού-οικισμού που βρίσκεται το σχολείο μπορεί να αποτελέσει μια εξαιρετική πρόκληση να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές/τριες της τάξης του με αυτό. Αλλά και στα αστικά σχολεία, στη γεωγραφική περιφέρεια του σχολείου, υπάρχουν κτήρια, μνημεία, προτομές και ανδριάντες που μπορούν να τροφοδοτήσουν την υλοποίηση ενός προγράμματος Τ.Ι. Μία μάχη, ή ένα σπουδαίο γεγονός, επίσης, που διαδραματίστηκε στην περιοχή, στον οικισμό ή στην πόλη που βρίσκεται το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τη καταγραφή του με την εμπλοκή των μαθητών/τριών.

Στη συνέχεια παρατίθενται τέτοιες εργασίες-εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονήθηκαν και υλοποιήθηκαν από τον γράφοντα στα 30 χρόνια εκπαιδευτικής πορείας.

Φορτέτζα, το ενετικό κάστρο του Ρεθύμνου

Το 2003 γράφτηκε το βιβλίο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα, «Φορτέτζα, το ενετικό κάστρο του Ρεθύμνου», σε έκδοση του Τμήματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνου. Στις 80 σελίδες του βιβλίου περιέχεται μια σύντομη ιστορία του κάστρου του Ρεθύμνου και των κτηρίων που υπάρχουν σε αυτό. Επίσης, υπάρχει μια σειρά εκπαιδευτικών ασκήσεων για τους

μαθητές για την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της ιστορίας της Φορτέτζας, καθώς και ένα ενδιαφέρον κυνήγι κρυμμένου θησαυρού με δέκα γρίφους που μπορεί να παιχτεί στον χώρο του κάστρου από τους μαθητές μιας η περισσότερων τάξεων του σχολείου. Το βιβλίο συνοδεύεται από ένθετο έγχρωμο χάρτη του κάστρου της Φορτέτζας με όλα τα κτήρια που υπάρχουν σε αυτό.

Ιστορία της Κρήτης για την Ε' τάξη

Πρόκειται για ένα βιβλιάριο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα 20 σελίδων που εκδόθηκε το 2004 από το 5ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ως σχολικό εγχειρίδιο, παράλληλα με αυτό του Υπουργείου. Περιέχει επτά διδακτικές ενότητες που αφορούν τη βυζαντινή περίοδο, την αραβοκρατία και την ενετοκρατίας στην Κρήτη (330-1669), περίοδος που ιστορικά απουσιάζει παντελώς από τα σχολικά εγχειρίδια. Κάθε ενότητα περιγράφει με σύντομο και εύληπτο τρόπο τα διάφορα γεγονότα της περιόδου, με πλούσια εικονογράφηση και αρκετές δραστηριότητες για τους μαθητές. Κάθε ενότητα, μέσω του παραρτήματος «αυτό το ήξερες;» εμβαθύνει σε ιστορικές λεπτομέρειες της συγκεκριμένης περιόδου.

Την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού δημιουργήθηκαν ισάριθμα με τις ενότητες βίντεο που βρίσκονται αναρτημένα στο you-tube.

Ένας περίπατος στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου

Το 2005 κυκλοφόρησε το παραπάνω βιβλιάριο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα 24 σελίδων σε έκδοση του Ιστορικού και Λαογραφικού Μουσείου Ρεθύμνης και υλοποιήθηκε από τον γράφοντα σε περισσότερες από 60 τάξεις δημοτικών σχολείων του Ρεθύμνου. Το βιβλίο περιέχει, ως εισαγωγή, μια σύντομη περιήγηση στη μακραίωνη ιστορία του Ρεθύμνου από τη μινωική περίοδο έως σήμερα. Στη συνέχεια μέσω ενός υπομνηματισμένου χάρτη προτείνεται μια διαδρομή στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου που περιλαμβάνει τα βασικά μνημεία της πόλης. Στο βιβλίο παρατίθεται σύντομη ιστορία 14ων ιστορικών μνημείων-σημείων της παλιάς πόλης, που οι μαθητές συναντούν στο διάβα τους κατά την περιήγηση, συνοδευόμενα από εκπαιδευτικές ασκήσεις.

Το 1ο Μαθητολόγιο του Δημοτικού Σχολείου Ρουσσοσπιτίου

Την τριετία 2008-2011 ο γράφων υπηρετούσε ως Διευθυντής στο 5/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ρουσσοσπιτίου Ρεθύμνου. Εκεί ανακάλυψε το πρώτο μαθητολόγιο του Σχολείου, σε σχεδόν κατεστραμμένη κατάσταση. Επρόκειτο για το μαθητολόγιο του έτους 1898, επί περιόδου Κρητικής Πολιτείας, το οποίο παρουσιάστηκε στο 11ο Διεθνές Κρητολογικό Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο το 2011.

Την ίδια περίοδο καταγράφηκε η ιστορία του οικισμού, που δημοσιεύτηκε στον τοπικό Τύπο και βρίσκεται αναρτημένη στην ιστοσελίδα του Πολιτιστικού Συλλόγου Ρουσοσπιτίου και αποτέλεσε θέμα του ημερολογίου του Συλλόγου το 2012.

Επίσης πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη με τους μαθητές στο Σπήλαιο της Λυγερής, ένα άγνωστο, μη επισκέψιμο σπήλαιο του οικισμού, του οποίου η ιστορία καταγράφηκε και παρουσιάστηκε σε πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από το ΚΠΕ Ανωγείων.

Αστυνομική Σχολή Ρεθύμνου: Από την Κρητική Πολιτεία και την Ένωση στο σήμερα

Το 2013, σε συνεργασία με τον αείμνηστο δάσκαλο Γιώργο Αντωνίου και τους μαθητές της ΣΤ1 τάξης του 5ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου εκπονήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αφορμή τα 100 χρόνια της Ένωσης της Κρήτης με την Ελλάδα, αναφορικά με την Αστυνομική Σχολή Ρεθύμνου που βρίσκεται στη γεωγραφική περιφέρεια του σχολείου. Το πρόγραμμα, που εκδόθηκε από το 5ο Δημοτικό Σχολείο

Ρεθύμνου σε βιβλίο 64 σελίδων, παρουσιάστηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές σε ειδική πανηγυρική εκδήλωση στους χώρους της Αστυνομικής Σχολής, που παλαιότερα βρισκόταν το πρώτο νοσοκομείο του Ρεθύμνου που ιδρύθηκε από τους Ρώσους την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας.

Ο «Μασταμπάς» από το τότε μέχρι το σήμερα

Το 2014 διοργανώθηκε διήμερο επιστημονικό Συνέδριο από το 13ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου, στο οποίο ο γράφων υπηρετούσε ως Διευθυντής και την Ιστορική Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, υπό την αιγίδα της Αντιπεριφέρειας Ρεθύμνου, στον χώρο του Σχολείου. Στο συνέδριο που αφορούσε τον Μασταμπά, τη γεωγραφική περιφέρεια του Σχολείου, συμμετείχαν 19 εισηγητές, ανάμεσά τους και εκπαιδευτικοί του Σχολείου, που πραγματεύτηκαν την ιστορία της περιοχής και το ανθρωπογενές περιβάλλον της από τότε που κατοικήθηκε η περιοχή έως το σήμερα. Τα πρακτικά του Συνεδρίου, 184 σελίδων, εκδόθηκαν το 2015 με επιμέλεια του γράφοντος, ο οποίος συμμετείχε στο Συνέδριο με δύο εισηγήσεις.

Οι Τετρακατοικίες των Βομβόπληκτων

Το 2016, ο γράφων, ως δάσκαλος της Ε2’ τάξης του 5ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου, υλοποίησε με τους μαθητές της τάξης του το παραπάνω εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στη συνέχεια εκδόθηκε σε βιβλίο 110 σελίδων από το 5ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου, υπό την αιγίδα της Περιφερειακής Ενότητας Ρεθύμνου.

Στη γεωγραφική ενότητα του σχολείου υπάρχουν οι Τετρακατοικίες των Βομβόπληκτων, επί της οδού Ασκούτση. Πρόκειται για ένα συγκρότημα 32 κατοικιών που κατασκευάστηκαν από την Πολιτεία το 1947-1949 για να στεγάσουν τους κατοίκους του Ρεθύμνου που τα σπίτια τους είχαν καταστραφεί από τους γερμανικούς βομβαρδισμούς του 1941, κατά τη Μάχη της Κρήτης.

Οι μαθητές μαζί με τον δάσκαλό τους, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, περιηγήθηκαν στους χώρους των Τετρακατοικιών, συνομίλησαν με τους κατοίκους τους, τους πήραν συνεντεύξεις και γνώρισαν τη ζωή τους. Επίσης, επισκέφθηκαν τη σχολική τάξη διάφοροι συμπολίτες μας και συνομίλησαν με τους μαθητές σχετικά με την ιστορία αυτού του σύγχρονου μνημείου. Στο βιβλίο, το οποίο παρουσιάστηκε από τους μαθητές στην καταληκτική γιορτή του σχολείου ενώπιον κοινού και Αρχών, περιλαμβάνονται κείμενα των όλων των μαθητών σχετικά με τις εντυπώσεις τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Το Δημοτικό Σχολείο του Πλατανέ Ρεθύμνου. Πλατανές-Τσεσμές, 100 χρόνια από την έλευση των προσφύγων

Το 2022, ο γράφων, ως Διευθυντής, ερεύνησε και κατέγραψε την ιστορία του 10ου Δημοτικού Σχολείου, που βρίσκεται στην περιοχή του Τσεσμέ στον Πλατανέ, σε έκδοση του ίδιου του Σχολείου. Με βάση το αρχείο του Σχολείου, με έρευνα σε αρχειακές πηγές και τη σχετική βιβλιογραφία και με τη βοήθεια κατοίκων της περιοχής προέκυψε το βιβλίο των 120 σελίδων, που πραγματεύεται την ιστορία του σχολείου από την ίδρυσή του, μετά την έλευση των προσφύγων το 1922, μέχρι το σήμερα. Το βιβλίο διανθίζεται με κείμενα από αναμνήσεις παλιών μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου, καθώς και πλούσιο φωτογραφικό υλικό. Καταγράφεται το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, το μαθητικό δυναμικό του ανά έτος, τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών καθώς και η πρόοδος των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Νήσος. Αθήνα.

Αντωνίου Γ., Δερεδάκης Ν. (2013). *Αστυνομική Σχολή Ρεθύμνου: Από την Κρητική Πολιτεία και την Ένωση στο σήμερα*. 5ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου. Ρέθυμνο.

Βαϊνά Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Gutenberg. Αθήνα.

Βώρος Φ.Κ. (1980). *Σπουδή και διδασκαλία της Ιστορίας*. Παπαδήμας. Αθήνα.

Γιαννόπουλος Γ. (1997). *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Βιβλιογονία. Αθήνα.

Γρυντάκης Γ. (1996). *Το νόημα και οι πηγές της Τοπικής Ιστορίας* στο *Αναζητήσεις-Περιοδική έκδοση Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Ρεθύμνου*, τ. 3-4, 39-50. Ρέθυμνο.

Δερεδάκης Ν. (2003). *Φορτέτζα-το ενετικό κάστρο του Ρεθύμνου*. Τμήμα Περιβαλλοντικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνου. Ρέθυμνο.

Δερεδάκης Ν. (2004). *Ιστορία της Κρήτης για την Ε' τάξη*. 5ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου. Ρέθυμνο.

Δερεδάκης Ν. (2005). *Ένας περίπατος στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου*. Ιστορικό & Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου. Ρέθυμνο.

Δερεδάκης Ν. (2011). *Το 1ο Μαθητολόγιο του Δημοτικού Σχολείου Ρουσσοσπιτίου* στο *Πρακτικά 11ου Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου*. ΙΛΕΡ. Ρέθυμνο.

Δερεδάκης Ν. (2015). *Ο Μασταμπάς από το τότε μέχρι το σήμερα*. (επιμέλεια). 13ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου. Ρέθυμνο.

Δερεδάκης Ν. (2016). *Οι Τετρακατοικίες των Βομβόπληκτων*. 5ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου. Ρέθυμνο.

Δερεδάκης Ν. (2022). *Το Δημοτικό Σχολείο του Πλατανέ Ρεθύμνου. Πλατανές-Τσεσμές, 100 χρόνια από την έλευση των προσφύγων*. 10ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου. Ρέθυμνο.

Ιστορία Ε' Δημοτικού (1997). *Βιβλίο για τον Δάσκαλο*. ΟΕΔΒ. Αθήνα.

Λεοντσίνης Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Λεοντσίνης Γ. (2000). *Πλαίσιο θεωρητικών και μεθοδολογικών αρχών ενός προγράμματος σπουδών τοπικής ιστορίας* στο *Μάκεδνον*, τ. 7, 35-36.

Ματσαγγούρας Η. (1997). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ. Β': *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη.* Gutenberg. Αθήνα.

Μαυροσκούφης Δ. (1997). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών κι φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Αφοί Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.

Νάκου Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Ντούλας Χ. (1988). Σχολικά βιβλία Ιστορίας και Τοπική Ιστορία: η περίπτωση της Θεσσαλίας στο ΠΕΦ (επιμέλεια), Σεμινάριο 9: *Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προβλήματα μεθοδολογίας και διδακτικής.* Αθήνα.

Ράπτης Π. (1999). *Θεωρητικό διάγραμμα της μελέτης της τοπικής ιστορίας στο σχολείο* στο *Το σχολείο και το σπίτι*, τ. 4 (415), 191-195).

Ρεπούση Μ. (2000). Τοπικές Ιστορίες στο σχολείο στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 112, 97-108.

Sebba J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Ανάπτυξη & εφαρμογή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής ως κοινωνικοεπιστημονικού ζητήματος

Αθανασία Κοκολάκη
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί περιγραφή καλής διδακτικής πρακτικής που αφορά στην ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Κλιματικής Αλλαγής, βασισμένου αφενός στην κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση και αφετέρου στο ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων αειφορίας GreenComp, με έμφαση στην καλλιέργεια συστημικής σκέψης, μελλοντοστραφούς σκέψης, πραγμάτευσης αξιών και ανάληψης δράσης. Το διδακτικό υλικό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος STEM–ID και εφαρμόστηκε σε έντεκα μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου της περιφέρειας Ρεθύμνου, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Το διδακτικό υλικό περιλάμβανε δραστηριότητες διερεύνησης αιτιών και συνεπειών της κλιματικής αλλαγής, υπολογισμό προσωπικού ανθρακικού αποτυπώματος, οραματισμό εναλλακτικών μελλοντικών σεναρίων και δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού από τους μαθητές/τριες που εξοικείωνε τους παίκτες με προτεινόμενες λύσεις και αντίστοιχα διλήμματα. Η αποτίμηση της εφαρμογής βασίστηκε στον παιδαγωγικό αναστοχασμό του/της εκπαιδευτικού, χωρίς συστηματική καταγραφή ή ανάλυση ερευνητικών δεδομένων. Από την εφαρμογή φάνηκε ότι η κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριων και να αναδείξει προβληματισμούς σχετικά με τις προσωπικές συνήθειες, την αξιοποίηση της τεχνολογίας και τη συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται η ανάγκη συστηματικής καλλιέργειας ικανοτήτων αναγνώρισης της πολυπαραγοντικότητας των ζητημάτων μέσα από στοχευμένες μαθησιακές διαδικασίες.

Λέξεις Κλειδιά: Κλιματική αλλαγή, Κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση, Διδακτικός σχεδιασμός

Εισαγωγή

Η Κλιματική Αλλαγή συνιστά ένα σύγχρονο και ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα, στο οποίο εμπλέκονται ποικίλοι παράγοντες και οπτικές, δεδομένου ότι πρόκειται αφενός για ένα θέμα με επιστημονική βάση και αφετέρου συνδέεται με επιπτώσεις σε περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο (IPCC, 2023). Η πολυπαραγοντικότητα αυτή, ωστόσο, συχνά οδηγεί στη διάδοση αμφιλεγόμενων, αποσπασματικών ή και αντικρουόμενων πληροφοριών στον δημόσιο διάλογο (Borgerding & Dagistan, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, οι πολίτες καλούνται να διαχειριστούν, να αξιολογήσουν και να συνθέσουν διαφορετικές πληροφορίες, προκειμένου να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να αναλάβουν ατομική και συλλογική δράση για τη διαμόρφωση μιας πιο βιώσιμης κοινωνίας.

Μία προσέγγιση στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών που μπορεί να υποστηρίξει την εξέταση της πολυπαραγοντικότητας ενός ζητήματος και να αναδείξει τις ποικίλες οπτικές που το συνοδεύουν είναι η κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση, η οποία, μεταξύ άλλων, εστιάζει στην αναγνώριση της αλληλεπίδρασης επιστήμης-κοινωνίας καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας,

ενήμερης λήψης απόφασης και ανάληψη δράσης (Zeidler et al., 2005; Sadler et al., 2007). Ωστόσο, έρευνες αναδεικνύουν ότι η διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εφαρμογές βασισμένες στην κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση, καθώς οι μαθητές/τριες μικρής ηλικίας συχνά δεν θεωρούνται αναπτυξιακά έτοιμοι/ες να συμμετάσχουν σε συζητήσεις γύρω από σύγχρονα αμφιλεγόμενα κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα. Παρ' όλα αυτά, η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει το αντίθετο (Byrne et al., 2014; Kinskey & Zeidler, 2024).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βασισμένου στην κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία εστιάζει στην υποστήριξη μαθησιακών αποτελεσμάτων όπως η αναγνώριση της πολυπαραγοντικότητας του ζητήματος της κλιματικής αλλαγής και η διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων και δράσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Συνεπώς, ο παιδαγωγικός αναστοχασμός της εκπαιδευτικού εστιάζει α. στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/ τριες προσεγγίζουν και ερμηνεύουν τις διαφορετικές πτυχές της κλιματικής αλλαγής και β. στη φύση των λύσεων και των διλημμάτων που διατυπώνουν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών

Λέγοντας κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα εννοούμε ζητήματα του πραγματικού κόσμου τα οποία εδράζονται στην τομή επιστήμης-κοινωνίας καθώς επηρεάζουν και επηρεάζονται από το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και ηθικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα (Zeidler et al., 2005). Η διαπραγμάτευση τέτοιου είδους ζητημάτων στην εκπαιδευτική πράξη θεωρείται ότι έχει ποικίλα οφέλη για τους μαθητές/τριες καθώς συνεισφέρει στην σύνδεση του επιστημονικού περιεχομένου με την καθημερινή τους ζωή και υποστηρίζει την αναγνώριση της πολυπαραγοντικότητας των σύγχρονων ζητημάτων καθώς και της διαμόρφωσής τους μέσα από την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών/τριων με πτυχές της φύσης της επιστήμης, δηλαδή του τρόπου παραγωγής της επιστημονικής γνώσης καθώς και με τις έμφυτες αβεβαιότητες που συνοδεύουν αντικείμενα έρευνας αιχμής. Τέλος, θεωρείται ότι συνεισφέρει στην εμπλοκή των μαθητών/τριων με διαδικασίες επιχειρηματολογίας, λήψης απόφασης και ανάληψη δράσης καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να διαμορφώσουν ισχυρισμούς με επαρκή αιτιολόγηση, να αναζητήσουν στοιχεία, να «ζυγίσουν» διαφορετικές οπτικές, να προτείνουν λύσεις και να σχεδιάσουν δράσεις, ενισχύοντας την ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή τους ως πολιτών (Sadler et al., 2007).

Η συμμετοχή όμως των μαθητών/τριων στη διαδικασία λήψης ενήμερων αποφάσεων για κοινωνικά ζητήματα με επιστημονική βάση προϋποθέτει την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικοεπιστημονικής συλλογιστικής (Sadler et al., 2007). Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την αναγνώριση της έμφυτης πολυπαραγοντικότητας των κοινωνικοεπιστημονικών ζητημάτων, την ανάλυση των ποικίλων οπτικών και απόψεων που συνήθως τα συνοδεύουν -οι οποίες αντικατοπτρίζουν τα διαφορετικά συμφέροντα και ιδεολογίες των εμπλεκόμενων φορέων- καθώς και την αναγνώριση ύπαρξης τόσο επιστημονικών όσο και κοινωνικών αβεβαιοτήτων.

Για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των κοινωνικοεπιστημονικών ζητημάτων στη διδακτική πράξη έχουν προταθεί ποικίλα πλαίσια, με ένα από τα πιο καθιερωμένα να είναι αυτό που προτείνεται από τον Sadler και τους συνεργάτες του (2017). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, μια διδασκαλία φυσικών επιστημών προσαρμοσμένη στην κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση κρίνεται σκόπιμο: (i) να ξεκινάει από ένα κεντρικό προς διερεύνηση ζήτημα με σαφείς επιστημονικές και κοινωνικές προεκτάσεις και το οποίο να

διατρέχει ολόκληρη τη μαθησιακή ακολουθία, (ii) να εμπλέκει τους μαθητές/τριες με έννοιες επιστημονικού περιεχομένου και επιστημονικές πρακτικές όπως η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, (iii) να εμπλέκει τους μαθητές/τριες με πρακτικές κοινωνικοεπιστημονικού συλλογισμού και τέλος (iv) να ολοκληρώνεται με την σύνθεση και εφαρμογή των γνώσεων και πρακτικών με τις οποίες εξοικειώθηκαν οι μαθητές/τριες ώστε να προτείνουν λύσεις, να λάβουν αποφάσεις και να διατυπώσουν τις θέσεις τους αναφορικά με το κεντρικό προς διερεύνηση ζήτημα.

Η διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής ως κοινωνικοεπιστημονικού ζητήματος

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί ένα από τα πιο σύνθετα κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα της σύγχρονης εποχής για το οποίο αν και υπάρχει επιστημονική συναίνεση αναφορικά με την ανθρωπογενή της φύση, εξακολουθεί να διεγείρει ποικίλες διαμάχες σε κοινωνικό επίπεδο λόγω των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και ηθικών της προεκτάσεων (IPCC, 2023; Borgerding & Dagistan, 2018). Λόγω αυτού η εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή περιλαμβάνει την καλλιέργεια ποικίλων ικανοτήτων (Wiek et al., 2011; Bianchi et al., 2022). Ειδικότερα, στις ικανότητες αυτές περιλαμβάνονται:

1. Η καλλιέργεια πρακτικών επιστημονικής διερεύνησης (scientific inquiry) καθώς οι μαθητές/τριες χρειάζεται να εξοικειωθούν με την αξιοποίηση πραγματικών δεδομένων και με διαδικασίες συλλογής, ανάλυσης και σύνθεσης επιστημονικών στοιχείων για να μπορούν να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις.

2. Η συστημική σκέψη (systems thinking) που επιτρέπει την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ φυσικών και ανθρωπογενών συστημάτων, την αναγνώριση μη γραμμικών σχέσεων καθώς και την αλληλεπίδραση κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών διαστάσεων.

3. Η μελλοντοστραφής σκέψη (futures thinking) που συμβάλλει στο να μπορούν οι μαθητές/τριες να αναλύουν τάσεις, να οραματίζονται εναλλακτικά μελλοντικά σενάρια και να αξιολογούν τις μακροπρόθεσμες συνέπειες των σημερινών επιλογών.

4. Η πραγμάτευση αξιών (values building) που συνεισφέρει ώστε οι μαθητές/τριες να σκέφτονται και να δρουν με βάση τις αξίες της βιωσιμότητας, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και ο σεβασμός στη φύση, καθώς οι αποφάσεις για την κλιματική αλλαγή εμπεριέχουν αναπόφευκτα ηθικά διλήμματα και συγκρούσεις αξιών.

5. Η στρατηγική ικανότητα (strategic competency) που συμβάλλει στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση λύσεων και δράσεων τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

6. Η διαπροσωπική ικανότητα (interpersonal competency) που υποστηρίζει την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση και την κατανόηση των ποικίλων οπτικών και συμφερόντων που εμπλέκονται στα ζητήματα κλιματικής αλλαγής.

Η καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μαθητών/τριων ικανών να ανταποκριθούν στις σύνθετες προκλήσεις της κλιματικής αλλαγής και να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πιο βιώσιμης και δίκαιης κοινωνίας.

Συνδυάζοντας το πλαίσιο κοινωνικοεπιστημονικής διδασκαλίας (Sadler et al., 2017) και το πλαίσιο ικανοτήτων για την αποτελεσματική διαπραγμάτευση της κλιματικής αλλαγής (Wiek et al., 2011; Bianchi et al., 2022) που περιγράφονται παραπάνω, προτείνεται η ακόλουθη δομή για ένα διδακτικό υλικό φυσικών επιστημών που προσεγγίζει την κλιματική ως κοινωνικοεπιστημονικό ζήτημα:

1. Η διδασκαλία να έχει ως αφετηρία ένα ζήτημα του πραγματικού κόσμου που σχετίζεται ή απορρέει από την κλιματική αλλαγή και λειτουργεί ως κεντρικό προς διερεύνηση ζήτημα.
2. Οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν ποικίλες όψεις της κλιματικής αλλαγής όπως τις ενδείξεις, τα αίτια, τις επιπτώσεις και τα μέτρα αντιμετώπισης.
3. Οι μαθητές/τριες να εμπλακούν με πρακτικές που στοχεύουν στην καλλιέργεια ικανοτήτων κλιματικής αλλαγής, όπως η συστημική σκέψη, η μελλοντοστραφής σκέψη, η πραγμάτευση αξιών και η διαπροσωπική ικανότητα. Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στην κατανόηση της πολυπαραγοντικότητας του ζητήματος, στην αναγνώριση των ποικίλων οπτικών που εμπλέκονται καθώς και των αξιών που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό λύσεων και δράσεων.
4. Τέλος, οι μαθητές/τριες να προτείνουν βιώσιμες λύσεις και δράσεις για το κλίμα καλλιεργώντας τη στρατηγική τους ικανότητα.

Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή του πλαισίου ανάπτυξης και εφαρμογής του διδακτικού υλικού καθώς και των δραστηριοτήτων που το απαρτίζουν.

Πλαίσιο ανάπτυξης & εφαρμογής διδακτικού υλικού

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «STEM – ID» του Εργαστηρίου Διδακτικής Θετικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (https://stem-id.edc.uoc.gr/el/), το οποίο στόχευε στην επαγγελματική ανάπτυξη εν ενεργεία εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση του προγράμματος συμμετείχαν οκτώ εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάστηκαν στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης με στόχο την ανάπτυξη και εφαρμογή μιας STEM διδακτικής ενότητας για τη διδασκαλία όψεων της κλιματικής αλλαγής με έμφαση στην καλλιέργεια ικανοτήτων κλιματικής αλλαγής των μαθητών/τριων. Κάθε εκπαιδευτικός σχεδίασε και ανέπτυξε διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες της τάξης του, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας μάθησης. Στη συνέχεια, το διδακτικό υλικό εφαρμόστηκε στην τάξη και με βάση την εμπειρία που αποκομίστηκε από την εφαρμογή, τροποποιήθηκε κατάλληλα. Σε επόμενη φάση του προγράμματος, το υλικό που αναπτύχθηκε αποτέλεσε τη βάση για την εκπαίδευση είκοσι τεσσάρων ακόμη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το διδακτικό υλικό που αναπτύχθηκε από την προαναφερθείσα διαδικασία, εφαρμόστηκε σε έντεκα μαθητές/τριες Ε’ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της περιφέρειας του Ρεθύμνου στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Η εφαρμογή του υλικού είχε διάρκεια δώδεκα διδακτικές ώρες και οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες. Σημειώνεται ότι η εφαρμογή του διδακτικού υλικού πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά για διδακτικούς σκοπούς, και δεν περιλάμβανε τη συλλογή, επεξεργασία ή αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Περιγραφή διδακτικού υλικού

Πριν την αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί η λογική με βάση την οποία οργανώθηκε το διδακτικό υλικό. Οι δραστηριότητες διαμορφώθηκαν ως μια διαδοχική μαθησιακή ακολουθία, η οποία ξεκινά από τον αρχικό προσανατολισμό των μαθητών/τριων στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής και προχωρά σταδιακά στη διερεύνηση επιστημονικού περιεχομένου και στην καλλιέργεια ικανοτήτων διαπραγμάτευσης κλιματικής αλλαγής ενώ ολοκληρώνεται με μια

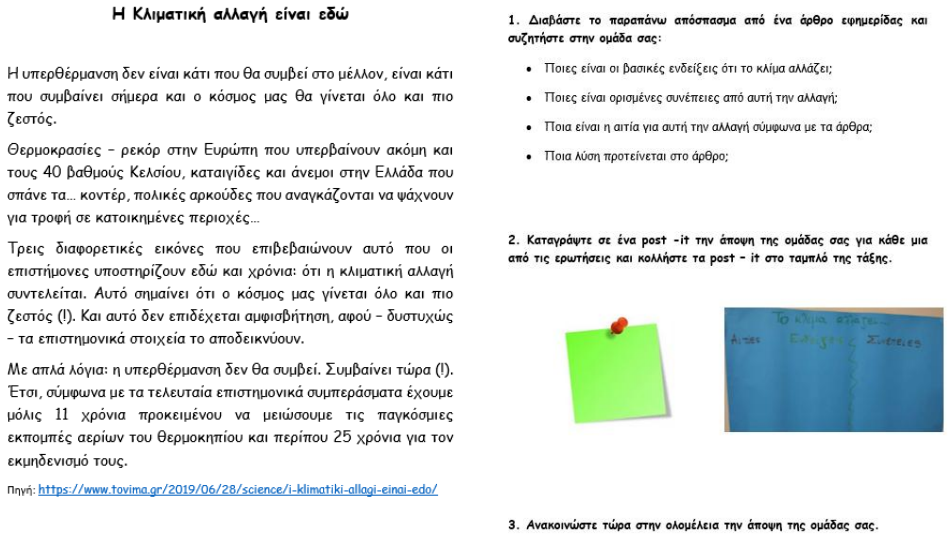
δραστηριότητα που συνδέει τη μαθησιακή εμπειρία με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, δίνοντας έμφαση στην ανάληψη δράσης. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές/τριες εργάζονται κυρίως σε ομάδες, συζητούν, τεκμηριώνουν τις απόψεις τους και μοιράζονται τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια, με την εκπαιδευτικό να έχει υποστηρικτικό και συντονιστικό ρόλο. Παράλληλα, αξιοποιούνται ποικίλες μορφές αναπαράστασης και δραστηριοτήτων (άρθρο, πείραμα, προσομοίωση, διάγραμμα, εννοιολογικός χάρτης, σενάρια, επιτραπέζιο παιχνίδι), ώστε να διευκολύνεται και να ενισχύεται η ενεργός εμπλοκή όλων των μαθητών/τριων και να υποστηρίζονται διαφορετικοί τρόποι σκέψης και έκφρασης.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή της σειράς δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκε.

Δραστηριότητα για εισαγωγή στο κεντρικό ζήτημα

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής ως ένα παγκόσμιο πρόβλημα. Ο προσανατολισμός των μαθητών/τριων στο θέμα έγινε μέσω ενός άρθρου από εφημερίδα, το οποίο παρουσίαζε τις ενδείξεις, τα αίτια αλλά και τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής σε παγκόσμιο επίπεδο (Εικόνα 1). Οι μαθητές/τριες αφού συζήτησαν και κατέγραψαν στις ομάδες τους τις όψεις της κλιματικής αλλαγής όπως περιγράφονται στο άρθρο, στη συνέχεια τις ανακοίνωσαν στην ολομέλεια της τάξης.

Εικόνα 1. Το άρθρο εφημερίδας που αξιοποιήθηκε για προσανατολισμό των μαθητών/τριων στο θέμα



Η Κλιματική αλλαγή είναι εδώ

Η υπερθέρμανση δεν είναι κάτι που θα συμβεί στο μέλλον, είναι κάτι που συμβαίνει σήμερα και ο κόσμος μας θα γίνεται όλο και πιο ζεστός.

Θερμοκρασίες – ρεκόρ στην Ευρώπη που υπερβαίνουν ακόμη και τους 40 βαθμούς Κελσίου, καταιγίδες και άνεμοι στην Ελλάδα που σπάνε τα... κοντέρ, πολικές αρκούδες που αναγκάζονται να ψάχνουν για τροφή σε κατοικημένες περιοχές...

Τρεις διαφορετικές εικόνες που επιβεβαιώνουν αυτό που οι επιστήμονες υποστηρίζουν εδώ και χρόνια: ότι η κλιματική αλλαγή συντελείται. Αυτό σημαίνει ότι ο κόσμος μας γίνεται όλο και πιο ζεστός (!). Και αυτό δεν επιδέχεται αμφισβήτηση, αφού – δυστυχώς – τα επιστημονικά στοιχεία το αποδεικνύουν.

Με απλά λόγια: η υπερθέρμανση δεν θα συμβεί. Συμβαίνει τώρα (!). Έτσι, σύμφωνα με τα τελευταία επιστημονικά συμπεράσματα έχουμε μόλις 11 χρόνια προκειμένου να μειώσουμε τις παγκόσμιες εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου και περίπου 25 χρόνια για τον εκμηδενισμό τους.

Πηγή: https://www.tovima.gr/2019/06/28/science/i-klimatiki-allagi-einai-edo/

1. Διαβάστε το παραπάνω απόσπασμα από ένα άρθρο εφημερίδας και συζητήστε στην ομάδα σας:

- Ποιες είναι οι βασικές ενδείξεις ότι το κλίμα αλλάζει;
- Ποιες είναι ορισμένες συνέπειες από αυτή την αλλαγή;
- Ποια είναι η αιτία για αυτή την αλλαγή σύμφωνα με τα άρθρα;
- Ποια λύση προτείνεται στο άρθρο;

2. Καταγράψτε σε ένα post -it την άποψη της ομάδας σας για κάθε μια από τις ερωτήσεις και κολλήστε τα post – it στο ταμπλό της τάξης.

3. Ανακοινώστε τώρα στην ολομέλεια την άποψη της ομάδας σας.

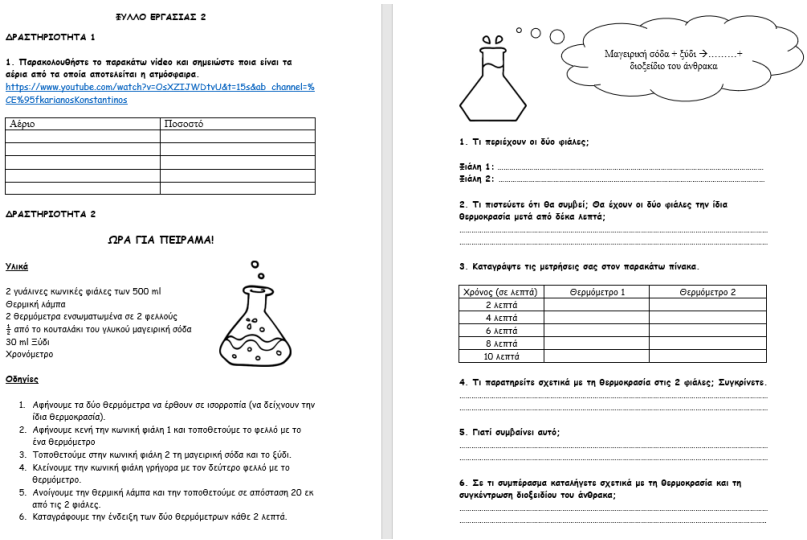
Δραστηριότητες επεξεργασίας επιστημονικού περιεχομένου & πρακτικών

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων με θεμελιώδεις έννοιες της κλιματικής αλλαγής καθώς και με διαδικασίες διερεύνησης. Αρχικά, οι μαθητές/τριες μέσα από την υλοποίηση μιας πειραματικής διαδικασίας (Εικόνα 2) και μιας προσομοίωσης γνώρισαν τον μηχανισμό του φαινομένου του θερμοκηπίου και επεξεργάστηκαν τη συσχέτιση της αύξησης της θερμοκρασίας και της αύξησης της συγκέντρωσης του CO2. Πιο συγκεκριμένα, η προσομοίωση που αξιοποιήθηκε προέρχεται από το αποθετήριο “Phet Interactive Simulations – University of Colorado Boulder” (https://phet.colorado.edu/el/simulations/greenhouse-effect/about).

Έπειτα, μέσα από την ανάγνωση διαγραμμάτων γνώρισαν τους τομείς ανθρωπογενών δραστηριοτήτων που επηρεάζουν την κλιματική αλλαγή και στη συνέχεια υπολόγισαν το προσωπικό τους ανθρακικό αποτύπωμα προκειμένου να συνειδητοποιήσουν μέρος της δικής τους συμβολής στις ανθρωπογενείς δραστηριότητες. Η εφαρμογή που αξιοποιήθηκε ονομάζεται “Carbon Digitalis” και υπολογίζει τις

εκπομπές του ατόμου σε κιλά CO2 με βάση τον τρόπο μετακίνησης και τη χρήση οικιακών συσκευών. Ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριων σε τρεις μεγάλες κατηγορίες – μεγάλες εκπομπές CO2, μεσαίες εκπομπές CO2 και μικρές εκπομπές CO2- και η ανάπτυξη ενός γραφήματος με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα. Τέλος, μέσω ενός βιωματικού παιχνιδιού στην αυλή εμπεδώθηκε η ενίσχυση του φαινομένου του θερμοκηπίου από τις ανθρωπογενείς δραστηριότητες.

Εικόνα 2. Πείραμα συσχέτισης αύξησης θερμοκρασίας & συγκέντρωσης CO_2



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

1. Παρακολουθήστε το παρακάτω video και σημειώστε ποια είναι τα αέρια από τα οποία αποτελείται η ατμόσφαιρα.
https://www.youtube.com/watch?v=OsXZIJWDtvU&t=15s&ab_channel=%CE%95fkarianosKonstantinos

Αέριο	Ποσοστό

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

ΩΡΑ ΓΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑ!

Υλικά

2 γυάλινες κωνικές φιάλες των 500 ml
Θερμική λάμπα
2 Θερμόμετρα ενσωματωμένα σε 2 φελλούς
½ από το κουταλάκι του γλυκού μαγειρική σόδα
30 ml Ξύδι
Χρονόμετρο

Οδηγίες

1. Αφήνουμε τα δύο θερμόμετρα να έρθουν σε ισορροπία (να δείχνουν την ίδια θερμοκρασία).
2. Αφήνουμε κενή την κωνική φιάλη 1 και τοποθετούμε το φελλό με το ένα θερμόμετρο
3. Τοποθετούμε στην κωνική φιάλη 2 τη μαγειρική σόδα και το ξύδι.
4. Κλείνουμε την κωνική φιάλη γρήγορα με τον δεύτερο φελλό με το θερμόμετρο.
5. Ανοίγουμε την θερμική λάμπα και την τοποθετούμε σε απόσταση 20 εκ από τις 2 φιάλες.
6. Καταγράφουμε την ένδειξη των δύο θερμόμετρων κάθε 2 λεπτά.

Μαγειρική σόδα + ξύδι → ……+ διοξείδιο του άνθρακα

1. Τι περιέχουν οι δύο φιάλες;

Φιάλη 1: ……
Φιάλη 2: ……

2. Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί; Θα έχουν οι δύο φιάλες την ίδια θερμοκρασία μετά από δέκα λεπτά;

……
……

3. Καταγράψτε τις μετρήσεις σας στον παρακάτω πίνακα.

Χρόνος (σε λεπτά)	Θερμόμετρο 1	Θερμόμετρο 2
2 λεπτά		
4 λεπτά		
6 λεπτά		
8 λεπτά		
10 λεπτά		

4. Τι παρατηρείτε σχετικά με τη θερμοκρασία στις 2 φιάλες; Συγκρίνετε.

……
……

5. Γιατί συμβαίνει αυτό;

……
……

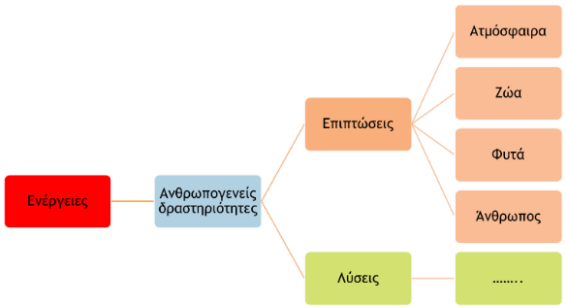
6. Σε τι συμπέρασμα καταλήγετε σχετικά με τη θερμοκρασία και τη συγκέντρωση διοξειδίου του άνθρακα;

……
……

Δραστηριότητα για την καλλιέργεια συστημικής σκέψης

Ως προς τη συστημική σκέψη, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν έναν εννοιολογικό χάρτη προκειμένου να αναδείξουν τις ενέργειες του ατόμου που οδηγούν σε αύξηση της συγκέντρωσης CO2 και τις πιθανές επιπτώσεις των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων σε διαφορετικούς τομείς όπως η ατμόσφαιρα, τα ζώα, τα φυτά, ο άνθρωπος κλπ. (Εικόνα 3). Το χάρτη αυτόν τον εμπλούτισαν οι μαθητές/τριες σε επόμενο στάδιο με τις λύσεις που πρότειναν. Με αυτό τον τρόπο επιχειρήθηκε να διαπιστώσουν οι μαθητές/τριες την αλληλεπίδραση διαφορετικών πτυχών της κλιματικής αλλαγής.

Εικόνα 3. Εννοιολογικός χάρτης



Δραστηριότητες μελλοντοστραφούς σκέψης & πραγμάτευσης αξιών

Στη συνέχεια, ως προς τη μελλοντοστραφή σκέψη και την πραγμάτευση αξιών, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αποτυπώσουν σε δύο ζωγραφιές πώς φαντάζονται τον πλανήτη μας σε πενήντα χρόνια από σήμερα εφόσον όλοι οι άνθρωποι ζούσαν ακολουθώντας πρακτικές που αφήνουν είτε μεγάλο είτε μικρό αποτύπωμα σε εκπομπές CO_2. Τέλος, ως προς την πραγμάτευση αξιών, ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές/τριες για το ρόλο του ανθρώπου σε καθένα από τα σενάρια που ζωγράφισαν κατά την

προηγούμενη δραστηριότητα και ένας αναστοχασμός αναφορικά με τις ενέργειες και αξίες του ανθρώπου που μπορούν να οδηγήσουν σε αυτά τα σενάρια.

Δραστηριότητες σύνθεσης ιδεών & πρακτικών – διατύπωση λύσεων (στρατηγική ικανότητα)

Έχοντας ως αφετηρία το αρνητικό σενάριο που σχεδίασαν οι μαθητές/τριες κατά την προηγούμενη φάση της διδασκαλίας, τους ζητήθηκε να προτείνουν λύσεις για την άμβλυνση του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής καθώς και να διατυπώσουν τα διλήμματα που απορρέουν από την υιοθέτηση αυτών των λύσεων. Για παράδειγμα, μια από τις λύσεις που πρότειναν οι μαθητές/τριες αφορούσε στην αξιοποίηση ηλεκτρικών αυτοκινήτων και τα διλήμματα που προέκυψαν αφορούσαν το ότι το ηλεκτρικό αυτοκίνητο χρειάζεται και αυτό ηλεκτρική ενέργεια για να κινηθεί καθώς και ότι έχει μεγαλύτερο κόστος από ένα συμβατικό αμάξι. Αντίστοιχα, με το παραπάνω παράδειγμα λοιπόν οι μαθητές/τριες πρότειναν ποικίλες λύσεις και διλήμματα τα οποία συμπλήρωσαν στους πίνακες που τους δόθηκαν (Εικόνα 4).

Εικόνα 4. Διατύπωση λύσεων & διλημμάτων

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Με βάση τα παραπάνω τι λύσεις θα προτείνατε σχετικά με το πρόβλημα της Κλιματικής αλλαγής;

ΛΥΣΕΙΣ
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

1. Αυτές οι λύσεις είναι όλες εύκολες; Τι διλήμματα μπορεί να προκύπτουν στους ανθρώπους και για αυτό δεν τις εφαρμόζουν;

ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
19.
20.

Στο σημείο αυτό, εμπλούτισαν με τις αντίστοιχες λύσεις και τον εννοιολογικό χάρτη (Εικόνα 3) που είχαν φτιάξει σε προηγούμενη φάση της διδασκαλίας.

Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας ήρθε μέσα από την ενσωμάτωση των λύσεων και διλημμάτων που διατύπωσαν οι μαθητές/τριες σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι (Εικόνες 5 & 6). Αφού αναζήτησαν τα θετικά και τα αρνητικά για κάθε μια από τις προτεινόμενες λύσεις στο διαδίκτυο αξιοποιώντας συγκεκριμένες πηγές που τους δόθηκαν, στη συνέχεια διαμόρφωσαν κάρτες διλημμάτων ενσωματώνοντας με τη μορφή QR code τις πληροφορίες που βρήκαν για κάθε μια από τις προτεινόμενες λύσεις. Σκοπός του επιτραπέζιου παιχνιδιού ήταν οι παίκτες να πάρουν θέση στα ποικίλα διλήμματα που έθεταν ενώ στη συνέχεια τους δινόταν η δυνατότητα να σκεφτούν ξανά την τοποθέτησή τους λαμβάνοντας υπόψη ενδεχόμενα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εκάστοτε λύσης όπως αυτά φανερώνονταν στους παίκτες μέσω του QR code. Στο επιτραπέζιο παιχνίδι εκτός από τις κάρτες διλημμάτων υπήρχαν επίσης κάρτες που ο παίκτης έχανε τη σειρά του. Στις κάρτες αυτές οι μαθητές/τριες είχαν συμπεριλάβει καθημερινές ενέργειες που βλάπτουν το περιβάλλον και επιβαρύνουν το φαινόμενο του θερμοκηπίου όπως για παράδειγμα: «Πήγες στο σχολείο με αυτοκίνητο ενώ μένεις μόλις πέντε λεπτά μακριά από αυτό!».

Τέλος, οι μαθητές/τριες εφάρμοσαν το συγκεκριμένο επιτραπέζιο στη γιορτή φυσικών επιστημών της πόλης του Ρεθύμνου κάνοντας παράλληλα σε ένα ξεχωριστό ταμπλό μια αποτύπωση για το αν οι επιλογές των συμμαθητών/τριων τους θα οδηγούσαν σε έναν κόσμο με αυξημένες εκπομπές CO_2 ή όχι (Εικόνα 7). Τα αποτελέσματα της αποτύπωσης αυτής αποτέλεσαν την αφορμή για να διατυπώσουν και

να επικοινωνήσουν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα ένα σύντομο μήνυμα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης αναλαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο ενεργό δράση.

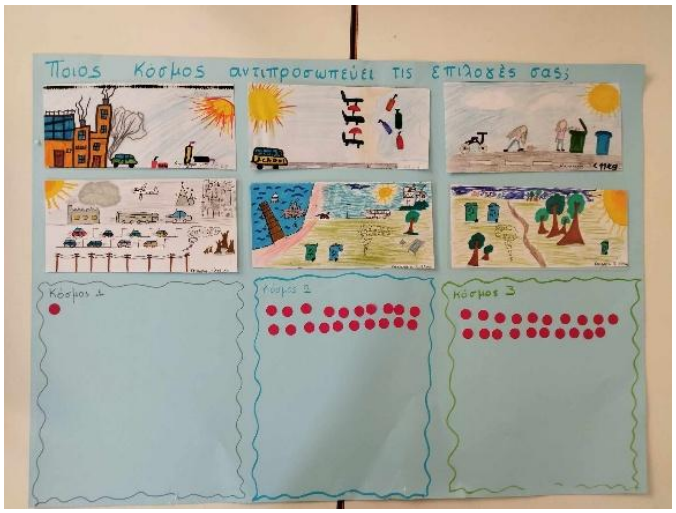
Εικόνα 5. Το ταμπλό του επιτραπέζιου παιχνιδιού



Εικόνα 6. Οι κάρτες διλημμάτων με ενσωματωμένα τα barcodes



Εικόνα 7. Ταμπλό για αποτύπωση επίδρασης προσωπικών συνηθειών & πρακτικών



Ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αυτή πραγματοποιήθηκε κυρίως με διαμορφωτικό χαρακτήρα κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων, μέσα από τη συζήτηση στην ολομέλεια, την παρακολούθηση της συμμετοχής των μαθητών/τριων στις ομαδικές εργασίες και την αποτύπωση του βαθμού στον οποίο ενσωμάτωναν ποικίλες πτυχές στα επιχειρήματα και τις ιδέες που

διατύπωναν. Για την αποτίμηση της εμπλοκής αυτών των πτυχών αξιοποιήθηκαν οι εννοιολογικοί χάρτες που οι μαθητές/τριες εμπλούτιζαν σε διαφορετικές φάσεις της διδασκαλίας. Επιπλέον, οι δραστηριότητες σύνθεσης (π.χ. διατύπωση λύσεων, δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού) λειτούργησαν ως ενδείξεις κατανόησης και εφαρμογής των εννοιών και των πρακτικών που είχαν προηγηθεί. Τέλος, ως μορφή τελικής αποτίμησης αξιοποιήθηκε το μήνυμα ευαισθητοποίησης που διαμόρφωσαν οι μαθητές/τριες προς τη σχολική κοινότητα.

Αναστοχασμός από την εφαρμογή του υλικού

Στην ενότητα αυτή διατυπώνονται οι διαπιστώσεις της εκπαιδευτικού όπως αυτές προέκυψαν από την παιδαγωγική παρατήρησή της κατά τη διάρκεια εφαρμογής του διδακτικού υλικού σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Ως εκ τούτου έχουν αναστοχαστικό χαρακτήρα.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριων σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας ανέδειξε το έντονο ενδιαφέρον τους για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής καθώς και τη συναισθηματική τους εμπλοκή με περιβαλλοντικά ζητήματα. Ωστόσο, όπως ήταν και αναμενόμενο, τείνουν να εστιάζουν κυρίως στις περιβαλλοντικές διαστάσεις της κλιματικής αλλαγής, γεγονός που συχνά οδηγεί στον περιορισμό των προτεινόμενων λύσεων σε πρακτικές ευρύτερης περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, όπως είναι για παράδειγμα η ανακύκλωση, η διαχείριση των απορριμμάτων κλπ. Για παράδειγμα, ένας μαθητής στην περιγραφή της ζωγραφιάς του για ένα βιώσιμο μέλλον ανέφερε: «…να μαζεύουμε ό,τι σκουπίδια βρίσκουμε μπροστά μας και να πηγαίνουμε βόλτα με το ποδήλατο ή περπατώντας αντί με το αυτοκίνητο». Οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε αντιστοιχία με ευρήματα ερευνών του πεδίου της διδασκαλίας της κλιματικής αλλαγής (Ratinen, 2021).

Παράλληλα, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν το ρόλο που έχουν οι προσωπικές μας συνήθειες στην όξυνση του φαινομένου, κάτι στο οποίο συνέβαλε σημαντικά αφενός ο υπολογισμός του προσωπικού τους ανθρακικού αποτυπώματος και αφετέρου η διαμόρφωση μελλοντικών σεναρίων βασιζόμενων στα αποτελέσματα αυτού του υπολογισμού. Οι δραστηριότητες αυτές έφεραν τους μαθητές/τριες αντιμέτωπους με τις δικές τους προσωπικές πρακτικές και συνήθειες οδηγώντας τους στην διατύπωση πρόθεσης αλλά και συγκεκριμένων προτάσεων για αλλαγή. Συνεπώς, η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται να ενισχύει τη συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης και, κατ' επέκταση, να λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την ανάληψη δράσης. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει συχνά την περιορισμένη προθυμία των μαθητών/τριων για ενεργή εμπλοκή σε δράσεις σχετικές με την κλιματική αλλαγή (Hermans & Korhonen, 2017; Ratinen, 2021).

Επιπλέον, αξιοσημείωτη ήταν και η αναφορά ορισμένων μαθητών/τριων στην ανάγκη για συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις, ιδιαίτερα αν τα προβλεπόμενα οφέλη μιας προτεινόμενης λύσης δεν είναι σαφές ότι ξεπερνούν τα μειονεκτήματά της. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα αναδείχθηκε ο αμφιλεγόμενος ρόλος των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και ειδικότερα των αιολικών πάρκων για το περιβάλλον, καθώς ορισμένοι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε παραδείγματα από προσωπικές εμπειρίες σε αντίστοιχες διαμαρτυρίες. Χαρακτηριστική είναι η φράση που διατύπωσαν οι μαθητές/τριες στο μήνυμα ευαισθητοποίησης προς τη σχολική κοινότητα: «Η λύση είναι να ξυπνήσουμε όλοι και να σηκωθούμε από τον καναπέ μας και να συμμετέχουμε στους διάφορους συλλόγους για το περιβάλλον». Παράλληλα, παρατηρήθηκε μια αντίφαση στις απόψεις των μαθητών/τριων σχετικά με την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών καθώς από την μια φάνηκε να ελπίζουν ότι η επιστήμη και η τεχνολογία θα καταφέρουν να βρουν βιώσιμες λύσεις για το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής (Ojala, 2012; Byrne et al., 2014;

Bofferding & Kloser, 2015), ενώ από την άλλη διατύπωσαν προβληματισμούς αναφορικά με την αξιοποίηση εφαρμογών της τεχνολογίας όπως πχ. ηλεκτρικά αυτοκίνητα, ανεμογεννήτριες κλπ.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι λόγω του ελλιπούς υποβάθρου των μαθητών/τριων σχετικά με το επιστημονικό περιεχόμενο της κλιματικής αλλαγής δόθηκε αρκετή έμφαση κατά τη διδασκαλία στην εξοικείωσή τους με συναφείς επιστημονικές έννοιες. Η επιλογή αυτή είχε ως αποτέλεσμα να περιοριστεί ο διαθέσιμος χρόνος για τη σε βάθος διαπραγμάτευση των κοινωνικών, ηθικών και οικονομικών πτυχών του ζητήματος, και ιδιαίτερα των προτεινόμενων λύσεων. Σε επίπεδο διαχείρισης, λοιπόν, προέκυψε ότι η κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση απαιτεί ρητή οργάνωση του χρόνου για συζήτηση και τεκμηρίωση, καθώς οι μαθητές/τριες χρειάζονται συστηματικές ευκαιρίες για να αιτιολογούν τις επιλογές τους και να αναστοχάζονται πάνω σε αυτές λαμβάνοντας υπόψη αφενός το επιστημονικό περιεχόμενο και αφετέρου ποικίλους παράγοντες και οπτικές (Sadler et al., 2017). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού λειτούργησε ιδιαίτερα υποστηρικτικά, καθώς μετέφερε τη διαδικασία λήψης απόφασης σε ένα «ασφαλές» περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να αλλάξουν θέση χωρίς να εκτεθούν προσωπικά (Μανουρά κ.α., 2024).

Οι παραπάνω παρατηρήσεις, που προέκυψαν από την εφαρμογή του διδακτικού υλικού σε μαθητές/τριες Ε' τάξης, αναδεικνύουν την ανάγκη η κλιματική αλλαγή να αντιμετωπίζεται συστηματικά ως ένα αμιγώς πολυπαραγοντικό ζήτημα ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να διαπιστώσουν την αλληλεπίδραση των διαφορετικών παραγόντων που υπεισέρχονται και να συνειδητοποιούν, πέρα από τις επιστημονικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις, τις ηθικές, κοινωνικές, οικονομικές κλπ. πτυχές που εμπλέκονται. Επομένως, απαιτείται συστηματικότερη πρόβλεψη δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν ρητά την ύπαρξη πολλαπλών οπτικών και αξιακών συγκρούσεων στις προτεινόμενες λύσεις. Προς αυτή την κατεύθυνση προτείνεται ο εμπλουτισμός του παρόντος διδακτικού υλικού με δραστηριότητες debate ή παιχνίδια ρόλων που θα εμπλέκουν ποικίλους φορείς με αντικρουόμενα συμφέροντα σχετικά με προτεινόμενες λύσεις για την κλιματική αλλαγή αναδεικνύοντας την αμφιλεγόμενη φύση σύγχρονων επιστημονικών και τεχνολογικών ζητημάτων. Τέλος, για την υποστήριξη των μαθητών/τριων στην ενσωμάτωση ποικίλων παραγόντων και οπτικών στις ιδέες που διατυπώνουν, προτείνεται η ανάπτυξη μιας ρουμπρίκας με σαφώς καθορισμένα κριτήρια, η οποία θα μπορεί να αξιοποιείται και από τους ίδιους/ες τους μαθητές/τριες για την αυτοαξιολόγηση των επιχειρημάτων και των ιδεών τους.

Συμπερασματικά λοιπόν, δεδομένου ότι η κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία ως κατάλληλο πλαίσιο για την ανάδειξη της πολυπαραγοντικότητας σύνθετων ζητημάτων (Zeidler et al., 2005; Sadler et al., 2007; Sadler et al., 2017), και λαμβάνοντας υπόψη ότι στη συγκεκριμένη εφαρμογή οι μαθητές/τριες φάνηκε να αναγνωρίζουν αρκετές από τις εμπλεκόμενες πτυχές -έστω και αν δεν εστιάζουν ισόρροπα σε όλες- προτείνεται από τη μια η ενίσχυση του παρόντος υλικού με ορισμένες χαρακτηριστικές δραστηριότητες διαπραγμάτευσης κοινωνικοεπιστημονικών ζητημάτων και από την άλλη η προσέγγιση αυτή να εφαρμόζεται συστηματικά κατά την διαπραγμάτευση σύγχρονων αμφιλεγόμενων ζητημάτων, καθώς μπορεί να συμβάλλει σταδιακά στην καλλιέργεια του αντίστοιχου τρόπου σκέψης των μαθητών/τριων.

Βιβλιογραφία

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. Publications Office of the European Union.

Bofferding, L., & Kloser, M. (2015). Middle and high school students' conceptions of climate change mitigation and adaptation strategies. Environmental Education Research, 21(2), 275–294.

Borgerding, L. A., & Dagistan, M. (2018). Preservice science teachers' concerns and approaches for teaching socioscientific and controversial issues. Journal of Science Teacher Education, 29(4), 283–306.

Byrne, J., Ideland, M., Malmberg, C., & Grace, M. (2014). Climate change and everyday life: Repertoires children use to negotiate a socio-scientific issue. International Journal of Science Education, 36(9), 1491-1509.

Hermans, M., & Korhonen, J. (2017). Ninth graders and climate change: Attitudes towards consequences, views on mitigation, and predictors of willingness to act. International Research in Geographical and Environmental Education, 26(3), 223-239.

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2023). Climate change 2023: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (H. Lee & J. Romero, Eds.). IPCC, Geneva, Switzerland. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf

Kinskey, M., & Zeidler, D. (2024). Elementary preservice teachers' pedagogical decisions about socioscientific issues instruction. Journal of Research in Science Teaching, 61(8), 1890-1924.

Ojala, M. (2012). Regulating Worry, Promoting Hope: How Do Children, Adolescents, and Young Adults Cope with Climate Change?. International Journal of Environmental and Science Education, 7(4), 537-561.

Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? Research in Science Education, 37(4), 371–391.

Sadler, T. D., Foulk, J. A., & Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of a model for socio-scientific issue teaching and learning. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 5(2), 75–87.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6, 203–218.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. Science Education, 89(3), 357–377.

Μανούρα, Ι., Κοκολάκη, Α., Σταύρου, Δ., & Παπαδοπούλου, Π. (2024). Ανάπτυξη ψηφιακού παιχνιδιού για τη διαπραγμάτευση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων κλιματικής αλλαγής με μαθητές Δημοτικού. Στο Κ. Θ. Κώτσης, Γ. Στύλος, Γ. Βακάρου, Λ. Γαβρίλας, & Δ. Πανάγου (Επιμ.), Πρακτικά 13ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (Τόμ. 13).

ΤΠΕ στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικό Σενάριο για την Αειφορία και τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Νηπιαγωγείο

Αθηνά Παπαδοπούλου
Νηπιαγωγός ΠΕ60
Ηλιάνα Παπαδοπούλου
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30
Μαρία Παπαδοπούλου
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού σεναρίου για το Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2022), αξιοποιώντας εργαλεία WEB 2.0, λογισμικά, εφαρμογές και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) με καινοτόμο τρόπο, προκειμένου να ανταποκρινέται στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, σύμφωνα με τις επιταγές και τους στόχους της διαπολιτισμικής, συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Με την υλοποίηση του παρόντος σεναρίου επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, με σκοπό την προσέγγιση επιστημονικών εννοιών με θέμα "Το δάσος - Ζώα του δάσους", εστιάζοντας στην προαγωγή της αειφορίας και της βιώσιμης ανάπτυξης. Ευρύτερος σκοπός του σεναρίου είναι η καλλιέργεια θετικής στάσης για την προστασία του περιβάλλοντος και την ευημερία των ζωντανών οργανισμών, σε αρμονία με τον 13ο και τον 15ο παγκόσμιο στόχο βιώσιμης ανάπτυξης, που αφορούν τη δράση για το κλίμα για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής και των συνεπειών της, αλλά και τη βιώσιμη διαχείριση των δασών και την ανάσχεση της απώλειας βιοποικιλότητας αντίστοιχα. Παράλληλα, επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικού γραμματισμού, μέσα από μαθησιακές καταστάσεις που προάγουν την αλληλοαποδοχή και τη συνεργασία, προκειμένου να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων όσων προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Λέξεις Κλειδιά: Αειφορία, Βιώσιμη ανάπτυξη, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Η θεματική υποενότητα «Το δάσος - Ζώα του δάσους» επιλέχθηκε για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σεναρίου, καθώς εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική ενότητα των ζώων, η οποία αποτελεί διαχρονικά έναν από τους πιο ελκυστικούς άξονες μάθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το συγκεκριμένο θέμα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών νηπιακής ηλικίας και αξιοποιεί τη φυσική τους περιέργεια για το περιβάλλον γύρω τους, παρέχοντας πρόσφορο έδαφος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση πλούσιων και ουσιαστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα το δάσος, το οποίο είναι το φυσικό ενδιαίτημα πολλών ζωντανών οργανισμών, αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος για τα παιδιά, που διακρίνονται για την έμφυτη ανάγκη τους για εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος. Κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη την επαφή με τη φύση, ενώ τα οφέλη ιδιαίτερα για τα παιδιά είναι πολλαπλά (Γεωργόπουλος, 2002). Με την οργάνωση δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα και τη χρήση των

Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι μαθητές έρχονται σε επαφή με βασικές επιστημονικές έννοιες και εξειδικευμένες γνώσεις, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ συμβάλλει ουσιαστικά στην ενεργοποίηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων αυτών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, υποστηρίζοντας παράλληλα τις αρχές της διαπολιτισμικής, συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Συνεπώς, το σενάριο βασίζεται στην Παιδαγωγική της Συμπερίληψης και τη Διαπολιτισμική Προσέγγιση με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι κάθε άνθρωπος αλληλοεξαρτάται από τους συνανθρώπους του, αλλά και από το ευρύτερο περιβάλλον. Επιπλέον επιδιώκεται η καλλιέργεια θετικής στάσης και ενεργούς δράσης και εμπλοκής για την προστασία των βιοτόπων σύμφωνα με τον 13ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, που αφορά τη Δράση για το Κλίμα, αλλά και την προστασία της βιοποικιλότητας, σύμφωνα με τον 15ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης, που αφορά τη Ζωή στη Στεριά.

Ενότητα 1η: Ταυτότητα, Στόχοι και Διδακτική Πλαισίωση Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο εντάσσεται, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2022) και τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2022), στο τρίτο Βασικό Θεματικό Πεδίο με τίτλο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες και συγκεκριμένα στη Θεματική Υποενότητα Γ2.1. Ζωντανοί Οργανισμοί της Θεματικής Ενότητας Γ2. Φυσικές Επιστήμες.

Τα εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία με τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες και υποενότητες είναι τα εξής:

Α. Παιδί και Επικοινωνία:

- Α.1. Γλώσσα: Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία, Α.1.3 Πολυγλωσσική Επικοινωνία

- Α.2. Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ): Α.2.1 Γνωριμία και Επικοινωνία με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), Α.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι, Α.2.3 Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία

Β. Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία:

- Β.1. Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη: Β.1.3 Διαπροσωπικές Σχέσεις

- Β.2. Κοινωνικές Επιστήμες: Β.2.2 Σχέση με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον

Δ. Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση:

- Δ2. Τέχνες: Δ.2.1 Εικαστικές Τέχνες

Για την απρόσκοπτη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στις δραστηριότητες του σεναρίου αυτού, οι προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών αφορούν την τήρηση κανόνων ασφαλούς και ορθής χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, αλλά και την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία δείχνοντας σεβασμό και κατανόηση σε κάθε προσπάθεια, διατυπώνοντας παράλληλα και τεκμηριώνοντας τις προσωπικές τους απόψεις. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις και εμπειρία στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και tablet, όπως η ενεργοποίηση και απενεργοποίησή του, καθώς και το άνοιγμα και ο τρόπος χρήσης και λειτουργίας των εφαρμογών. Παράλληλα, θα πρέπει να κατέχουν βασικές δεξιότητες περιήγησης στο διαδίκτυο. Επίσης, οι μαθητές επιδιώκεται να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του πληκτρολογίου και του ποντικιού σε λειτουργίες όπως σύρσιμο και κύλιση, απλό και παρατεταμένο κλικ ή άγγιγμα στην

οθόνη αφής. Τέλος, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία λειτουργίας του ρομποτικού εξοπλισμού Beebot, διακρίνοντας βασικές εντολές προγραμματισμού.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2022), είναι τα εξής:

Ως προς τις γνώσεις επιδιώκεται:

- Να αναγνωρίζουν λέξεις και φράσεις στη μητρική και σε άλλες γλώσσες που αφορούν βασικές λειτουργικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.1.3).

- Να αναγνωρίζουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας ανάλογα με τις ανάγκες και το θέμα που μελετούν (Α.2.3).

- Να ορίζουν τις προϋποθέσεις συνεργασίας της ομάδας (Β.1.3).

- Να προσδιορίζουν την έννοια της «βιοποικιλότητας» και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της σε περιοχές και τόπους ενδιαφέροντος (Β.2.2).

- Να προσδιορίζουν στοιχεία που δείχνουν την εξάρτηση του ανθρώπου από τη φύση και τις επιδράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας σε αυτήν (Β.2.2).

- Να αναγνωρίζουν βασικά μορφολογικά και άλλα χαρακτηριστικά των ζωντανών οργανισμών (Γ.2.1).

- Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των ζώων και των φυτών (Γ.2.1).

- Να αναγνωρίζουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους ζωντανούς οργανισμούς και το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Γ.2.1).

- Να διακρίνουν τους κινδύνους και τους παράγοντες επιβίωσης των ζωντανών οργανισμών (Γ.2.1).

Ως προς τις δεξιότητες επιδιώκεται:

- Να χρησιμοποιούν κώδικες από δύο ή/και περισσότερες γλώσσες για να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Α.1.3).

- Να αναζητούν και να επιλέγουν κατάλληλες πληροφορίες στο διαδίκτυο (Α.2.1).

- Να οργανώνουν αποτελεσματικά τις πληροφορίες που έχουν αναζητήσει και αποθηκεύσει από το διαδίκτυο (Α.2.1).

- Να κατασκευάζουν νοητικούς και εννοιολογικούς χάρτες (Α.2.2).

- Να χρησιμοποιούν τις βασικές εντολές προγραμματισμού (π.χ. εντολές κίνησης μπροστά- πίσω- αριστερά-δεξιά) (Α.2.2).

- Να δημιουργούν πρωτότυπα ψηφιακά έργα και να εκφράζονται με λογισμικά σχεδίασης και επεξεργασίας, αναπαραγωγής και καταγραφής πληροφοριών (ήχου, εικόνας, βίντεο) (Α.2.3).

- Να ταξινομούν τα ζώα και τα φυτά του τόπου τους (Β.2.2).

- Να προτείνουν λύσεις για την εξοικονόμηση των φυσικών πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος (Β.2.2).

- Να εντοπίζουν συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο το φυσικό περιβάλλον και να προτείνουν πρακτικές διαχείρισης απορριμμάτων (Β.2.2).

- Να κατηγοριοποιούν τους ζωντανούς οργανισμούς με βάση χαρακτηριστικά και ιδιότητες (Γ.2.1).

- Να ομαδοποιούν τους ζωντανούς οργανισμούς ανάλογα με το ενδιαίτημα και τις συνθήκες ζωής τους (Γ.2.1).

- Να χρησιμοποιούν τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας για την παραγωγή μιας ψηφιακής εικαστικής δημιουργίας (Δ.2.1).

Ως προς τις στάσεις επιδιώκεται:

- Να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους (Α.1.1).

- Να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι σε πληροφορίες και σε απόψεις των άλλων (Α.1.1).

- Να επιδεικνύουν σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία (Α.1.3).

- Να συνεργάζονται για να επιλύσουν προβλήματα προγραμματισμού (Α.2.2).

- Να αξιοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας για να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο (Α.2.3).

- Να σέβονται τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία και να αναγνωρίζουν τη συμβολή τους στην αλληλεπίδραση (Β.1.3).

- Να κινητοποιούνται και να συμβάλλουν θετικά στο ζήτημα της προστασίας του περιβάλλοντος (Β.2.2).

- Να σέβονται τα έμβια όντα και να οργανώνουν δράσεις ευαισθητοποίησης για την προστασία της ζωής και της φύσης (Γ.2.1).

- Να εκτιμούν τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας για την επιβίωση στα ζώα και τους ανθρώπους (Γ.2.1).

- Να συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός καλλιτεχνήματος (Δ.2.1).

Ενότητα 2η: Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού σεναρίου με τίτλο “Το δάσος – Τα ζώα του δάσους” στηρίχτηκε στο διδακτικό μοντέλο των 5Ε, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2022) και τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2022).

Α’ Φάση – Εξοικείωση

1η Δραστηριότητα: “Μήνυμα ήρθε, προσοχή! Ξεκινάει αποστολή!”

Διάρκεια: 20 λεπτά.

Αφόρμηση για την έναρξη του σεναρίου είναι η λήψη ενός mail από την Ρίτσα την Αρκουδίτσα, τη φίλη της Βάγιας της Κουκουβάγιας, η οποία αποτελεί τη μασκότ της τάξης από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ανοίγοντας το mail οι μαθητές στο διαδραστικό πίνακα ή τον υπολογιστή της τάξης, βλέπουν ένα link, μέσω του οποίου οδηγούται στην ιστοσελίδα ενός διαδικτυακού εργαλείου ηχογράφησης (πχ Vocaroo) ή ομιλούμενου χαρακτήρα - avatar με εικόνα αρκουδας (πχ Voki ή CapCut), όπου ακούνε το μήνυμα της αρκούδας στη “γλώσσα” της (γρυλίσματα αρκούδας). Με συζήτηση συνειδητοποιούν οι

μαθητές/μαθήτριες ότι δεν μπορούν να καταλάβουν τη γλώσσα της αρκούδας και προβληματίζονται, ώσπου τη λύση δίνει η Βάγια η Κουκουβάγια δίνοντάς τους τις κάρτες με τα QR Codes που έχουν το μήνυμα "μεταφρασμένο" σε ανθρώπινη ομιλία. Οι κάρτες είναι τόσες, όσες και οι γλώσσες που έχουν ως μητρικές οι μαθητές/μαθήτριες της τάξης, στις οποίες φαίνεται παράλληλα και η σημαία της χώρας, όπου ομιλείται η κάθε μία. Τα παιδιά σκανάρουν τις κάρτες με τη σειρά χρησιμοποιώντας μια εφαρμογή ανάγνωσης QR Code (πχ QR Code Scanner) στο tablet της τάξης και οδηγούνται σε νέες ιστοσελίδες με ηχητικά αρχεία ή χαρακτήρες/avatar που μιλούν (πχ Vocaroo ή Voki κλπ) για να ακούσουν στη μητρική τους πλέον γλώσσα το μήνυμα της αρκούδας. Η αρκούδα στο μήνυμά της ενημερώνει τα παιδιά ότι το δάσος καταστρέφεται λόγω της κλιματικής αλλαγής και της ρύπανσης με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν αυτή και οι φίλοι της που ζουν σε αυτό. Για το λόγο αυτό, χρειάζονται βοήθεια και τους ζητά να αναζητήσουν πληροφορίες για το δάσος και τρόπους για να προστατέψουν αυτό και τα ζώα σε αυτό, γιατί θα ήταν πολύ άδικο να χαθούν. Μάλιστα τα προτρέπει να επισκεφτούν το δάσος για να διαπιστώσουν πόσο όμορφο και σημαντικό είναι. Επιπρόσθετα, τους προτείνει να επισκεφτούν διαδικτυακά άλλα δάση, που ίσως είναι εξίσου όμορφα και σημαντικά, όπως για παράδειγμα του Αμαζονίου.

2η Δραστηριότητα: "Ποια ζώα στο δάσος ζουν; Τι άλλο έχει; Πώς περνούν;"

Διάρκεια: 25 λεπτά.

Στην ολομέλεια της τάξης ακολουθεί συζήτηση κατά την οποία τα παιδιά αρχικά συναποφασίζουν για το αν θέλουν και αν δέχονται να βοηθήσουν τη Ρίτσα και τους φίλους της και στη συνέχεια με την παρότρυνση του/της εκπαιδευτικού τίθενται ερωτήματα σχετικά με το δάσος και τα ζώα σε αυτό, όπως για παράδειγμα αν ξέρουμε ποιοι είναι οι φίλοι της Ρίτσας, πού ζει ο καθένας, τι τρώει, τι υπάρχει σε ένα δάσος κλπ. Οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών συγκεντρώνονται και καταγράφονται με σκοπό τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη χρησιμοποιώντας κατάλληλες εφαρμογές (όπως για παράδειγμα Kidspiration ή Coggle).

3η Δραστηριότητα: "Επίσκεψη στο δάσος το πραγματικό, τι ωραία είναι εδώ!"

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την παρότρυνση της Ρίτσας της Αρκουδίτσας και κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις για να αναρωτηθούν τα παιδιά πώς τελικά θα "δούμε" τι έχει στο δάσος, καταλήγουμε σε ιδέα για επίσκεψη σε αυτό. Οργανώνουμε επίσκεψη στο κοντινό δάσος της περιοχής μας συζητώντας αρχικά τι περιμένουμε να δούμε εκεί, πώς θα καταγράψουμε όσα θα δούμε (πχ με λήψη φωτογραφιών) και τι θα χρειαστούμε, ώστε να προετοιμαστούμε κατάλληλα. Κατά την επίσκεψη, διατηρώντας τις ομάδες της τάξης μας, αναλαμβάνει κάθε μία να παρατηρήσει και να καταγράψει κάτι διαφορετικό όπως ζώα πχ έντομα, φυτά πχ λουλούδια, χόρτα, καρπούς κλπ ή ανθρώπινη παρέμβαση πχ σκουπίδια κλπ. Τα παιδιά στις ομάδες τους συζητούν και αποφασίζουν σχετικά με τον τρόπο που θα συνεργαστούν καθορίζοντας για παράδειγμα το ρόλο που θα έχει ο καθένας και τι θα αναλάβει να κάνει.

Επιστρέφοντας στην ολομέλεια, προβάλλονται οι φωτογραφίες στο διαδραστικό πίνακα και γίνεται συζήτηση και σχολιασμός των παρατηρήσεών μας προσπαθώντας να εστιάσουμε σε παράγοντες που επηρεάζουν τη διαβίωση των ζώων και την ανάπτυξη των φυτών, όπως για παράδειγμα σκουπίδια και μόλυνση περιβάλλοντος, κόψιμο λουλουδιών ή δέντρων, πυρκαγιά λόγω της κλιματικής αλλαγής ή εμπρηστικών ενεργειών κλπ.

4η Δραστηριότητα: "Επίσκεψη στο δάσος το διαδικτυακό, είναι ωραία και εδώ;"

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Η 4η δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια της προηγηθείσας δραστηριότητας. Αφού τεθεί ο προβληματισμός από τον/την εκπαιδευτικό για το τι πιστεύουν οι μαθητές/μαθήτριες σχετικά με το αν όλα τα δάση είναι σαν αυτό που είδαν, επισκεπτόμαστε διαδικτυακά άλλες περιοχές με δάση σε άλλες χώρες επιλέγοντας κατά προτεραιότητα δάση στις χώρες καταγωγής των μαθητών/μαθητριών μας, αναδεικνύοντας τις ομορφιές του τόπου τους, καθώς και δάση σε προστατευόμενες περιοχές, όπως το δάσος του Αμαζονίου. Η διαδικτυακή αυτή επίσκεψη δύναται να γίνει μέσω του ψηφιακού εργαλείου γεωγραφικής εξερεύνησης Google Earth, καθώς και μέσω του εργαλείου Google Art Culture, στο οποίο έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές/μαθήτριες να επιλέξουν το δάσος που θέλουν και να ακούσουν τους ήχους του σαν να ήταν εκεί (επιλογή Sounds of the Wild). Κάθε μαθητής/μαθήτρια, βλέποντας την εικόνα ενός δάσους και ακούγοντας τους ήχους του, συμπληρώνει σε έναν πίνακα διπλής εισόδου το συναίσθημα που νιώθει. Στο τέλος γίνεται σύγκριση των συναισθημάτων που μας προκλήθηκαν και εξάγεται η διαπίστωση ότι σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τη χώρα και το δάσος που μπορεί να βλέπουν, προκαλούνται θετικά συναισθήματα χαράς και ηρεμίας.

Σκοπός είναι να καταλήξουμε σταδιακά σε συμπεράσματα για την ανάγκη προστασίας όλων των δασών (όπως μας ζήτησε η Ρίτσα η Αρκουδίτσα), παρότι μπορεί να παρουσιάζουν κάποιες διαφορές πχ πιο ψηλά δέντρα, άγρια βλάστηση, διαφορετικά ζώα κ.ά. επισημαίνοντας τα θετικά συναισθήματα που νιώθουμε όταν βρισκόμαστε στο δάσος ακόμα και νοερά ή όταν ακούμε τους ήχους του όπως κελάηδημα, φύλλα να θροΐζουν, ρυάκια να κυλούν κλπ.

Β’ Φάση – Επισκόπηση

5η δραστηριότητα: “Κάτι ξέρουμε αλλά... τι άλλο θα μάθουμε γι’ αυτά;”

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Στην ολομέλεια, όπου βρίσκονται οι μαθητές/μαθήτριες, εμφανίζεται η Βάγια η Κουκουβάγια και υπενθυμίζει στα παιδιά την παράκληση της Ρίτσας της Αρκουδίτσας, καθώς και την υπόσχεσή τους να τη βοηθήσουν. Τα παιδιά αρχικά καλούνται να ανακαλύψουν τους λόγους που το δάσος καταστρέφεται και οι φίλοι της Ρίτσας κινδυνεύουν, αλλά και τους τρόπους προστασίας τους. Και πάλι τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες, καθεμία από τις οποίες αναλαμβάνει να συγκεντρώσει πληροφορίες για κάτι διαφορετικό. Αρχικά γίνεται συζήτηση για το τι θέλουμε να μάθουμε και τι πληροφορίες θα αναζητήσουμε. Ο/Η εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις καθοδηγεί τα παιδιά, ώστε να διατυπωθούν τα βασικά ερωτήματα προς διερεύνηση, όπως για παράδειγμα: 1. Ποια ζώα ζουν στο δάσος και τι χαρακτηριστικά έχουν; (ποιοι είναι οι φίλοι της Ρίτσας;), 2. Ποιες είναι οι ανάγκες των ζώων του δάσους και από τι κινδυνεύουν; (προστατευόμενα είδη υπό απειλή εξαφάνισης κλπ), 3. Πώς προστατεύουμε τα ζώα του δάσους; Τι χρειάζεται να κάνουμε; 4. Από τι καταστρέφεται το δάσος; Ποιος φταίει; (κλιματική αλλαγή, ανθρώπινες ενέργειες κλπ), 5. Πώς προστατεύω το δάσος και γιατί; Τι πρέπει να προσέχουμε; (σχέση αλληλεξάρτησης ζωντανών οργανισμών και περιβάλλοντος).

Ο/Η εκπαιδευτικός καταχωρεί τα τελικά ερωτήματα σε εφαρμογή με δυνατότητα τυχαίας επιλογής (όπως για παράδειγμα στα μαγικά κουτιά χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Wordwall, στην οποία υπάρχει η δυνατότητα ακρόασης του ερωτήματος, ώστε να ξεπεραστεί η αδυναμία των νηπίων για ανάγνωση). Ειδικότερα, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία μετάφρασης και ακρόασης προτάσεων, το ερώτημα ηχογραφείται σε όλες τις γλώσσες των μαθητών/μαθητριών της τάξης, ώστε να το ακούσουν και να το καταλάβουν όλοι, συμπεριλαμβανομένων αυτών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Στη συνέχεια, ο/η εκπρόσωπος κάθε ομάδας μαθητών κάνει μία τυχαία επιλογή (πχ επιλέγει ένα από τα κουτιά), οι μαθητές/μαθήτριες ακούν το ερώτημα με το οποίο θα ασχοληθούν και στη συνέχεια οδηγούνται στα τραπέζια εργασίας για την έναρξη της επόμενης δραστηριότητας.

6η δραστηριότητα: “Ψάχνουμε όλοι μας να βρούμε, πληροφορίες να μοιραστούμε”

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Κάθε ομάδα προσπαθεί να συγκεντρώσει πληροφορίες για το ερώτημα που ανέλαβε αξιοποιώντας τα βιβλία της τάξης, αλλά και χρησιμοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία, όπως μηχανές αναζήτησης κατάλληλες για χρήση από παιδιά (όπως το Kiddle) ή Chatbots AI (Τεχνητής Νοημοσύνης) με την υποστήριξη και καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Τα συγκεκριμένα εργαλεία, προσφέρουν τη δυνατότητα αναζήτησης με λεκτικές προτροπές, όπως και δυνατότητα παρουσίασης των αποτελεσμάτων πολυτροπικά με εικόνες ή ήχο (ακρόαση αποτελεσμάτων σε οποιαδήποτε γλώσσα επιλεχθεί), διευκολύνοντας τα νήπια που αδυνατούν να διαβάσουν και να γράψουν, ενώ επιπλέον με αυτόν τον τρόπο ξεπερνιούνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/μαθήτριες, καθώς παρέχεται η δυνατότητα να αναζητήσουν όσα χρειάζονται τόσο στην ελληνική όσο και στη μητρική τους γλώσσα. Η χρήση των μηχανών αναζήτησης και των Chatbots AI γίνεται με τον/την εκπαιδευτικό να λειτουργεί διευκολύνοντας τα παιδιά και εξηγώντας ότι οι μηχανές αναζήτησης και η τεχνητή νοημοσύνη είναι ένας “έξυπνος βοηθός” που χρειάζεται τη δική μας καθοδήγηση, η οποία γίνεται δίνοντας τις κατάλληλες προτροπές.

7η δραστηριότητα: “Με όσα συγκεντρώσαμε, δασο… πίνακα συμπληρώσαμε”

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Στη δραστηριότητα αυτή, κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει έναν πίνακα με εικόνες, όπου θα αποτυπώνονται οι πληροφορίες που συγκέντρωσε για το ερώτημα που ανέλαβε. Τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούν και συναποφασίζουν για τον τρόπο που θα φτιάξουν τον πίνακά τους και το ρόλο ή το καθήκον που θα αναλάβει να διεκπεραιώσει το κάθε μέλος. Για παράδειγμα μπορεί να επιλέξουν να εκτυπώσουν και να κολλήσουν εικόνες που βρήκαν στο διαδίκτυο ή να ζωγραφίσουν τα ίδια στο χαρτί ή σε προγράμματα ζωγραφικής (πχ Tux Paint) ό,τι έμαθαν ή να συνδυάσουν τις μεθόδους συμπληρώνοντας με ζωγραφιές τις έτοιμες εικόνες κλπ. Όταν όλες οι ομάδες είναι έτοιμες, γίνεται η παρουσίαση στην ολομέλεια, προκειμένου να διαμοιραστούν οι νέες γνώσεις σε όλους.

Γ’ Φάση – Επεξήγηση

8η δραστηριότητα: “Μεγάλο πρόβλημα και απειλή, είναι η κλιματική αλλαγή”

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Στη πρώτη δραστηριότητα στη φάση της Επεξήγησης, οι μαθητές/μαθήτριες προετοιμάζονται για να δείξουν στη Ρίτσα την Αρκουδίτσα πώς θα βοηθήσουν να σωθεί το δάσος και τα ζώα σε αυτό, σύμφωνα με όλα όσα έμαθαν. Τα παιδιά συνεργαζόμενα σε ζευγάρια, ζωγραφίζουν τα ζώα του δάσους, καθώς και τους κινδύνους που αυτά αντιμετωπίζουν αλλά και τους τρόπους προστασίας τους, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Auto Draw, η οποία “βελτιώνει” τα σχέδια αν το επιθυμεί ο χρήστης. Στο τέλος τα έργα παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

9η δραστηριότητα: “Το δάσος κινδυνεύει τώρα, σώστε τα ζωάκια όλα”

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Στη δραστηριότητα με τίτλο “Το δάσος κινδυνεύει τώρα, σώστε τα ζωάκια όλα”, αξιοποιούνται οι δημιουργίες των παιδιών της προηγούμενης δραστηριότητας, τις οποίες εκτυπώνουμε και τοποθετούμε στο πλέγμα για το ρομποτικό εξοπλισμό της τάξης (το Beebot), προκειμένου να συμμετέχουν οι μαθητές/μαθήτριες σε ένα παιχνίδι προγραμματισμού. Στόχος του παιχνιδιού είναι να καταφέρει το

Beebot να σώσει τα ζωάκια που κινδυνεύουν από διάφορους απειλητικούς παράγοντες και να τα οδηγήσει στο δάσος που απεικονίζεται στο τέρμα της πίστας, στο τελευταίο κουτάκι του πλέγματος. Συγκεκριμένα τα παιδιά συνεργαζόμενα σε ζευγάρια προγραμματίζουν το Beebot, ώστε να το οδηγήσουν σε ένα από τα κουτάκια, όπου απεικονίζεται κάποιο ζωάκι του δάσους, αποφεύγοντας όμως τα σημεία του πλέγματος, όπου απεικονίζοται απειλητικές ή επικίνδυνες καταστάσεις (πχ εικόνα με σκουπίδια, εικόνα με φωτιά κλπ). Όταν όλα τα ζωάκια σωθούν, το Beebot οδηγείται στο δάσος και το παιχνίδι τελειώνει.

Δ' Φάση – Εμπλουτισμός

10η Δραστηριότητα: "Οι ζωγραφιές μας ζωντανεύουν, τα ζώα του δάσους μας μαγεύουν"

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Στη φάση του Εμπλουτισμού, αρχικά ζητείται από τους μαθητές να επιλέξουν το αγαπημένο τους ζώο του δάσους και να το ζωγραφίσουν σε χαρτί, όπως μπορούν. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας μια διαδραστική εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας - AR (Augmented Reality) στο tablet της τάξης (όπως πχ η εφαρμογή Quiver), κάθε μαθητής/μαθήτρια μετατρέπει το σχέδιό του/της σε τρισδιάστατο, ενώ επιπλέον δίνεται η δυνατότητα να συνδυάσουν τα έργα τους για ένα κοινό τρισδιάστατο έργο συνεργατικά.

11η Δραστηριότητα: "Προστασία μας ζητάνε, τα ζωάκια που αγαπάμε"

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Στη δεύτερη δραστηριότητα της φάσης του Εμπλουτισμού, οι μαθητές/μαθήτριες αξιοποιούν τα έργα που δημιούργησαν στην προηγηθείσα δραστηριότητα προκειμένου να δημιουργήσουν ψηφιακά έργα για την ευαισθητοποίηση όλων σχετικά με την ανάγκη προστασίας του δάσους για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής, η οποία οδηγεί σε απώλεια της βιοποικιλότητας και των βιοτόπων, επηρεάζοντας το δάσος και τα ζώα σε αυτό και κατ' επέκταση όλους τους ζωντανούς οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, κάθε μαθητής/μαθήτρια σκέφτεται το μήνυμα που θα ήθελε να πει το ζωάκι του/της για να παροτρύνει τους ανθρώπους να προστατεύουν το δάσος και τα ζώα και να αποφεύγουν ενέργειες που μολύνουν και βλάπτουν πχ "μην πετάτε σκουπίδια". Στη συνέχεια, το μήνυμα αυτό ηχογραφείται αρχικά στη μητρική γλώσσα κάθε παιδιού και στη συνέχεια με τη βοήθεια εργαλείων μετάφρασης και σε άλλες της επιλογής του πχ "Don't litter" (αγγλικά) κλπ. Ακόμη, οι μαθητές/μαθήτριες φωτογραφίζουν τα εικαστικά τους έργα και τα αρχεία αυτά, μαζί με τα ηχητικά αρχεία των περιβαλλοντικών τους μηνυμάτων, εισάγονται σε εφαρμογή δημιουργίας μικρού βίντεο με κινούμενη εικόνα συνοδευόμενη από ήχο (πχ ChatterPix ή CapCut κ.ά). Τα επιμέρους αυτά βίντεο, μπορούν στο τέλος να αποτελέσουν μέρος ενός ενιαίου βίντεο, το οποίο διαμοιράζεται σε γονείς/κηδεμόνες, μαθητές άλλων τάξεων και κάθε ενδιαφερόμενο προς ευαισθητοποίηση τρίτων στα πλαίσια της διάχυσης των αποτελεσμάτων των δράσεων του σχολείου.

Ε' Φάση – Εκτίμηση

12η Δραστηριότητα: "Απαντώ κι εγώ σωστά, η φατσούλα μού γελά"

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν σε ένα παιχνίδι τύπου quiz (πχ στις εφαρμογές LearningApps, Kahoot κ.ά) με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με την προστασία του δάσους και των ζώων σε αυτό, όπως για παράδειγμα: Ποιο ζώο πέφτει σε χειμερία νάρκη; α) λύκος, β) φίδι, γ) κουκουβάγια. Σε

μια τέτοια εφαρμογή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει ηχητικό αρχείο (σε διαφορετικές γλώσσες) ή αρχείο εικόνας στο πεδίο της ερώτησης και των απαντήσεων, ώστε να διευκολύνει τα παιδιά που δεν διαβάζουν ενισχύοντας την αυτονομία τους, καθώς και αυτά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Στην περιπτωση που τα παιδιά επιλέξουν λάθος απάντηση, εμφανίζεται στην οθόνη μια φατσούλα που κλαίει, δίνοντας τους τη δυνατότητα να επιλέξουν ξανά, ενώ αν απαντήσουν σωστά, λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση με μία φατσούλα που τους γελά, επιτρέποντας στα παιδιά να κάνουν τα ίδια τον αυτοέλεγχό τους για την ορθότητα των απαντήσεών τους.

13η Δραστηριότητα: “Συνεργάζομαι καλά; συμμετείχα ενεργά;”

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα των 45 λεπτών.

Η τελευταία δραστηριότητα αποτελεί δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/ες καλούνται να συμπληρώσουν και να αιτιολογήσουν προφορικά το βαθμό ικανοποίησής τους λαμβάνοντας υπόψη τους τη συμμετοχή και την επίδοσή τους στις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας έναν πίνακα διπλής εισόδου κάθε παιδί επιλέγει τη φατσούλα που το εκφράζει περισσότερο (λυπημένη, ουδέτερη, χαρούμενη) αιτιολογώντας στο τέλος την επιλογή του.

Ενότητα 3η: Διδακτικές Προσεγγίσεις, Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού σεναρίου στηρίζεται μεταξύ άλλων στο θεωρητικό υπόβαθρο του Εποικοδομισμού, προωθώντας την ενεργό και βιωματική οικοδόμηση της γνώσης από το ίδιο το υποκείμενο της μάθησης. Παράλληλα, ενσωματώνει τις αρχές του Κοινωνικού Εποικοδομισμού, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η εφαρμογή της Ανακαλυπτικής Μάθησης ενθαρρύνει τη σταδιακή διερεύνηση, ενώ η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών διασφαλίζει τη βαθύτερη νοηματοδότηση των νέων δεδομένων. Τέλος, στο σενάριο εφαρμόζονται επιλεγμένες Συμπεριφοριστικές πρακτικές, όπως η θετική ενίσχυση και η άμεση ανατροφοδότηση, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά στην καθοδηγούμενη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2003).

Μία από τις διδακτικές πρακτικές που επιλέχθηκαν στην υλοποίηση του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η παιγνιώδης μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση κεντρικού ήρωα – μασκότ (Βάγια Κουκουβάγια και Ρίτσα Αρκουδίτσα), καθώς και με την ανάθεση “αποστολής” στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Επιπλέον επιλέχθηκε η συνεργατική μάθηση για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αλληλοσυνεργασίας των συμμετεχόντων, η διερευνητική μάθηση που ενισχύει την αυτενέργεια των νηπίων και τέλος η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), που συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή τους.

Ενεργώντας ως καθοδηγητής, ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει τα απαραίτητα ερεθίσματα και την υποστήριξη που απαιτείται διαμορφώνοντας ένα κατάλληλο περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που προάγει την κριτική σκέψη. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα τη συμπερίληψη και την ενεργό συμμετοχή κάθε παιδιού. Ακόμη, υιοθετώντας το μοντέλο του στοχαζόμενου επαγγελματία, ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί διαρκώς την πορεία του έργου και προβαίνει σε βελτιώσεις, ακολουθώντας τα σύγχρονα θεσμικά πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης, παρεμβαίνοντας μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο, καθώς η δημιουργία ενός θετικού κλίματος και η συνεχής αναπροσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης αποτελούν βασικούς πυλώνες του σεναρίου, όπως ορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών και τον Οδηγό Νηπιαγωγού του 2022.

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση για το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο γίνεται με την παρατήρηση από τον/την εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων αλλά και με τις δραστηριότητες στη φάση της Εκτίμησης, η τελευταία εκ των οποίων αποτελεί ειδικότερα δραστηριότητα για την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων.

Ενότητα 4η: Καινοτομία και Παιδαγωγική Αξία Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Η καινοτομία του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου έγκειται στην εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση δίνοντας έμφαση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αξιοποίηση των εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, στοχεύοντας στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης σύμφωνα με τις επιταγές της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Συνεπώς βασίστηκε στις αρχές της διαπολιτισμικής, αλλά και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός στοχεύει στην προσβασιμότητα και στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών με τον εξ αρχής σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ευελιξία, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2017). Αν και αρχικά δόθηκε έμφαση στην κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δύναται να περιλαμβάνει και άλλες ομάδες μαθητών/μαθητριών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι οι μαθητές/μαθήτριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Το εκπαιδευτικό σενάριο λειτουργεί ως ένα ανοιχτό εργαστήριο διερεύνησης, όπου τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες, συνεργάζονται και λαμβάνουν αποφάσεις στο πλαίσιο ανομοιογενών, αλλά ισοδύναμων ομάδων. Ο καθορισμός ρόλων γίνεται με βάση τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες κάθε μαθητή/μαθήτριας, με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού, ώστε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και να συνεισφέρουν στην ομάδα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργατικότητα και η αλληλοβοήθεια, στοιχεία που εξυπηρετούν τους στόχους της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα μέλη να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα.

Η διαδικασία αυτή διευκολύνεται αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), η χρήση των οποίων δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για την επίτευξη των στόχων με σκοπό να ακουστούν όλες οι «φωνές» της τάξης στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής, ενταξιακής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να ξεπεραστούν περιορισμοί στη γλωσσική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, τα εργαλεία Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) χρησιμοποιούνται για να παρέχουν πολλαπλά μέσα αναπαράστασης της πληροφορίας (πχ βίντεο, εικόνα, ήχο κλπ), πολλαπλά μέσα έκφρασης των παιδιών (εικαστικές δημιουργίες, ηχητικά αρχεία κ.ά) και πολλαπλά μέσα εμπλοκής των παιδιών (ψηφιακά παιχνίδια, σύνδεση με πραγματικό κόσμο), σύμφωνα με τις βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2017; Ρίβιου, Οικονομίδης, & Κουρουπέτρογλου, 2015). Ακόμη, τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν τη γλωσσική κατανόηση μέσω εργαλείων μετάφρασης, φωνητικών εντολών κλπ, προς όφελος του συνόλου των μαθητών προσχολικής ηλικίας, που στην πλειονότητά τους αδυνατούν να διαβάσουν ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους υπόβαθρο.

Η παιδαγωγική αξία του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου επεκτείνεται και στην καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας των μαθητών/μαθητριών, που μέσα από το σενάριο "Το δάσος – Ζώα του δάσους", μαθαίνουν για τους ζωντανούς οργανισμούς, το φυσικό τους περιβάλλον και την αλληλεξάρτηση ανθρώπου και φύσης. Μέσα από δραστηριότητες ανακαλυπτικής μάθησης και δράσεις ευαισθητοποίησης, καλλιεργείται η περιβαλλοντική υπευθυνότητα και η αντίληψη ότι η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί συλλογική και παγκόσμια ευθύνη, πέρα από πολιτισμικά σύνορα, σύμφωνα με

τις επιταγές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφορία και σε αρμονία με τον 13ο και τον 15ο παγκόσμιο στόχο βιώσιμης ανάπτυξης.

Προτεινόμενη Δικτυογραφία ενδεικτικών ψηφιακών εφαρμογών και εργαλείων

Δημιουργία ηχητικών αρχείων: *https://vocaroo.com*

Δημιουργία ομιλούμενων χαρακτήρων - avatar: *https://l-www.voki.com* , *https://www.capcut.com*

Δημιουργία εννοιολογικών χαρτών: *https://kidspiration.software.informer.com/Λήψη/* , *https://coggle.it*

Εικαστικές δημιουργίες: *https://tuxpaint.org* , *https://www.autodraw.com*

Εργαλεία ψηφιακής ξενάγησης: *https://earth.google.com/web/* , *https://artsandculture.google.com*

Δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών: *https://wordwall.net* , *https://learningapps.org/index.php?overview&s&category=0&tool* , *https://kahoot.com*

Εργαλεία μετάφρασης: https://www.wordreference.com, https://translate.google.gr/?sl=el&tl=en&op=translate

Μηχανές αναζήτησης: *https://www.kiddle.co*

Εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης - ψηφιακοί βοηθοί*:* *https://chatgpt.com* , *https://gemini.google.com/app?hl=el*

Εφαμοργές Επαυξημένης Πραγματικότητας: *https://quivervision.com*

Βιβλιογραφία

Γελαστοπούλου, Μ., & Κουρμπέτης, Β. (2017). Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση: Αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού (Universal Design for Learning) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες. Στο Φ. Γούσιος (Επιμ.), 4ο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα 1-2 Απριλίου 2017 (σ. 957-963). Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου

Γεωργόπουλος, Α. (Επιμ.) (2002). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεσιμότητα στη σχολική γνώση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός νηπιαγωγού: Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο – πρακτικές εφαρμογές και διδακτικοί σχεδιασμοί (2η έκδ.). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση – διευρυμένη εκδοχή (2η έκδ.). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ρίβιου, Κ., Οικονομίδης, Α., & Κουρουπέτρογλου, Γ. (2015). Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με βάση τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση. Στο Σ.Χ. Πανταζής, Ε.Π. Μαράκη, Μ.Ι. Καδιανάκη & Ε. Δ. Μπελαδάκης (Επιμ.), 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική, Ηράκλειο 24 – 26 Απριλίου 2015 (σ. 442-451). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ).

Εικονική επιχείρηση προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς

Νικόλαος Παπαματθαίου
Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ80
Σοφία Παπάζογλου
Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ88.02
Πέτρος Γεωργίου
Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ88.01
Χρήστος Λαλάς
Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ86

Περίληψη

Στο Πρότυπο Επαγγελματικό Λύκειο (Π.ΕΠΑ.Λ.) Άμφισσας αναπτύχθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α' Τάξης στα εργαστηριακά μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού "Οικονομία, Διοίκηση" και "Γεωργία, Τρόφιμα και Περιβάλλον" εικονική επιχείρηση βασιζόμενη σε προϊόντα βιολογικής καλλιέργειας ελιάς. Η σχεδίαση του όλου εγχειρήματος πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς των τομέων Οικονομίας Διοίκησης και Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, βάση του αναλυτικού προγράμματος, περιλαμβάνοντας ασκήσεις όπως η κατάρτιση σχεδίου εφικτότητας, επιχειρηματικού σχεδίου, μελέτη κόστους, επιλογή των προϊόντων, χρηματοδοτικά εργαλεία, marketing προϊόντων, αναμενόμενα αποτελέσματα, προβλέψεις εξέλιξης. Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στα εργαστήρια κατεύθυνσης του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ.) Άμφισσας. Στόχος του εγχειρήματος ήταν οι μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης με χρήση της εικονικής επιχειρηματικότητας.

Λέξεις Κλειδιά: εικονική επιχείρηση, βιολογική καλλιέργεια, ελιά, ελαιώνας Άμφισσας, επιχειρηματικό σχέδιο

Εισαγωγή

Η περιοχή της Άμφισσας είναι συνυφασμένη από τα αρχαία χρόνια με την καλλιέργεια της ελιάς, καθώς περιέχει τον μεγαλύτερο ελαιώνα της χώρας με 1200000 ελαιόδεντρα, ηλικίας 3000 ετών και ο οποίος αποτελεί πολιτιστικό μνημείο παγκόσμιας κληρονομιάς της UNESCO (Ε.Α.Σ. Άμφισσας, 2015). Κατά το παρελθόν, η καλλιέργεια και η εμπορία ελιάς και ελαιολάδου ήταν συνυφασμένη με την οικονομική ανάπτυξη της περιοχής γύρω από τον ελαιώνα της Άμφισσας. Μαρτυρία της ανάπτυξης και της ευμάρειας της περιοχής από αυτήν την εμπορική δραστηριότητα του 19ου και 20ου αιώνα είναι τα νεοκλασικά σπίτια που μπορεί κανείς να εντοπίσει στην Άμφισσα, στην Ιτέα και το Χρισσό, αλλά και το πλήθος κληροδοτημάτων που υπάρχουν στην Άμφισσα, όπως λ.χ. του Χρήστου Μαχαιρά, που τα κτήματα που έκανε δωρεά στο δήμο καλλιεργούνται από εκμισθωτή και το ποσό που προκύπτει αξιοποιείται στην ενίσχυση οικονομικά αδύνατων δημοτών της Κοινότητας Άμφισσας. Επίσης, είναι γνωστό πως με την αριθ. πρωτ. 317746/18-1-1994 Υ.Α. του Υπουργείου Γεωργίας (Φ.Ε.Κ. 24/Β'/18-1-1994) η βρώσιμη ελιά "Κονσερβολιά Αμφίσσης" αποτελεί προϊόν με προστατευόμενη ονομασία προέλευσης (Π.Ο.Π.) (Υπουργική Απόφαση 317746/1994, παρ. 1).

Στο Πρότυπο Επαγγελματικό Λύκειο (Π.ΕΠΑ.Λ.) Άμφισσας αναπτύχθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες των εργαστηριακών μαθημάτων της Α' Τάξης "Οικονομία, Διοίκηση" και "Γεωργία, Τρόφιμα και Περιβάλλον" εικονική επιχείρηση βασιζόμενη σε προϊόντα βιολογικής καλλιέργειας ελιάς. Η σχεδίαση του όλου εγχειρήματος πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς των τομέων Οικονομίας Διοίκησης και Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάστηκαν σε ομάδες 3-5 ατόμων με χρήση Τ.Π.Ε. στα εργαστήρια Γεωπονίας και Περιβάλλοντος, Οικονομίας Διοίκησης και Πληροφορικής του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ.) Άμφισσας, αλλά και με αξιοποίηση διδακτικών επισκέψεων.

Το έναυσμα για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ήταν ο συνδυασμός των ακόλουθων παραγόντων: (α) το επικαιροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος "Γεωργία, Τρόφιμα και Περιβάλλον" του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου (Π.ΕΠΑ.Λ.) Άμφισσας με επικεντρωμένες δραστηριότητες στον ελαιώνα της Άμφισσας (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2023) (β) το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος "Οικονομία, Διοίκηση" που περιλαμβάνει στοιχεία εικονικής επιχειρηματικότητας (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022) (γ) η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας της περιοχής της Άμφισσας σχετικά με τον ιστορικό ελαιώνα της, ο οποίος επλήγη σε μεγάλο βαθμό από τις φωτιές του 2013 και του 2022 και (δ) η συμμετοχή σε σχετική δράση του Συλλόγου Απανταχού Αμφισσέων "Τα Σάλωνα" με θέμα "Άμφισσα της Ελιάς η Πόλη".

Βασική εργασία των μαθητών και μαθητριών ήταν να αναπτύξουν μια εικονική επιχείρηση προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς με όσο το δυνατόν πιστότερη αποτύπωση και λεπτομερή ανάλυση των εργασιών της και των προοπτικών της.

Διδακτικοί σκοποί

Η εκπαιδευτική δράση είχε σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες των δυο μαθημάτων της Α' τάξης του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου (Π.ΕΠΑ.Λ. Άμφισσας) να συνδέσουν τη θεωρία της επιχειρηματικότητας με μια εφαρμογή σχετική με προϊόντα τοπικού ενδιαφέροντος και επιμέρους στόχους:

(α) να κατανοήσουν το σχεδιασμό, την εξέλιξη και το αποτέλεσμα μιας επιχείρησης προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς και

(β) να αποκτήσουν δεξιότητες δημιουργικότητας, επικοινωνίας, κοινωνικότητας, συνεργασίας για την επίτευξη στόχων, συμμετοχής στη διαμόρφωση μιας δυναμικής και αποτελεσματικής ομάδας.

(γ) να συνειδητοποιήσουν πιθανές επιλογές επαγγελματικής δραστηριότητας στο μέλλον.

Με αυτά τα εφόδια, μπορεί να κατανοήσουν καλύτερα θέματα χρήσης καινοτόμων ψηφιακών τεχνολογιών στην επιχειρηματική πρακτική και ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης σε μικρές τοπικές κοινωνίες με σεβασμό του περιβάλλοντος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μαθητικές ομάδες εργάστηκαν με βάση στοιχεία της μεθοδολογίας Η. Ματσαγγούρα (2012), όσον αφορά στους όρους επιλογής των μελών τους, συνεργασίας εντός των ομάδων και στην ολομέλεια, διασφάλισης του μαθητικού ενδιαφέροντος, αξιολόγησης ομαδικού και ατομικού έργου. Δηλαδή, χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας με τυχαίο τρόπο και με αλλαγές στην σύνθεσή τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς, κατέθεταν τα παραδοτέα τους στην ολομέλεια με κάποιον εκπρόσωπό τους, συμπλήρωναν ημερολόγια ενεργειών για την ομάδα και για κάθε άτομο αυτής, εργάζονταν σε διαφορετικού τύπου δραστηριότητες όπως εργασίες αναζήτησης στοιχείων στο διαδίκτυο, δημιουργικές κατασκευές μέσω

Η/Υ, παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικές και διδακτικές επισκέψεις, καταιγισμός ιδεών, συνεκπαίδευση με μαθητές άλλου σχολείου, δημιουργία παρουσιάσεων, παρακολούθηση διαλέξεων και ενημερώσεων, πρακτικές γεωργικές δραστηριότητες, κ.ά. Χρησιμοποιήθηκε ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση. Επίσης, η εργασία βασίστηκε στην παιδαγωγική αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών μαθημάτων διαφορετικών κλάδων, άρα και προσεγγίσεων (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 2010, Ματσαγγούρας, 2012).

Σημαντική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες πως η εξέλιξη της μάθησης αφορούσε την αναμέτρησή τους με τα δικά τους νοήματα, οπότε έτσι θα ήταν εύκολο να αποδεχθούν και τα πολλαπλά νοήματα της διεπιστημονικής προσέγγισης του θέματος (Πόστμαν & Βαϊνγκάρτνερ, 1975).

Ένα βασικό ζήτημα που απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς αφορούσε στο ψυχολογικό κλίμα στις τάξης (γενική ατμόσφαιρα) και αν αυτό βελτιωνόταν από μάθημα σε μάθημα, εάν όλοι είχαν την ίδια αίσθηση βελτίωσης, εάν χρειάζονταν παρεμβάσεις ή διαφοροποιήσεις, κλπ. (Ματσαγγούρας, 1998), κάτι που μέσω της παρατήρησης απαντήθηκε θετικά.

Κατά τη διαδικασία της δημιουργίας της εικονικής επιχείρησης, ακολουθήθηκαν βήματα ανάπτυξης που προσομοιώνουν λειτουργίες εικονικής επιχείρησης. Οι δραστηριότητες διεξάγονταν στα εργαστήρια του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ.) Άμφισσας, όπου υπήρχε και χρησιμοποιήθηκε υλικό από το υλοποιημένο πρόγραμμα “Εικονικές Επιχειρήσεις”, που μαζί με άλλα (Επισκέψεις σε επιχειρήσεις, Θερινά σχολεία επιχειρηματικότητας, Θετικές ενέργειες υπέρ των γυναικών, κ.ά.) περιέχονταν στο επιχειρησιακό πρόγραμμα δράσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003). Η στοχοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) σχετικά με το πρόγραμμα αυτό ήταν η αύξηση της απασχόλησης των νέων και η ίδρυση μικρών επιχειρήσεων που επίσης προάγουν την ανάπτυξη νέων θέσεων εργασίας. Άλλωστε, χρειάζεται προετοιμασία του μελλοντικού εργατικού δυναμικού για τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας, πέραν των πολιτικών αναπροσαρμογής της οικονομίας και ενθάρρυνσης των επενδύσεων (Αναστασιάδης, κ.ά., 2000). Επιπλέον, στο πρόγραμμα “Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Σχέδια Δράσης” για την περίοδο 2017-2023 προβλέπονταν η υλοποίηση έργων εικονικών επιχειρήσεων στα πλαίσια των θεμάτων της “Επιχειρηματικότητας” (ΝΟΗΣΙΣ, 2021).

Δραστηριότητες των μαθητών και των μαθητριών

Οι μαθητές και μαθήτριες της Α’ τάξης Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου (Π.ΕΠΑ.Λ.) Άμφισσας εκτέλεσαν τις ακόλουθες δραστηριότητες σε ομάδες:

1. Συνδιαμόρφωσαν το πλαίσιο και τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που θα λάμβανε χώρα στα πλαίσια των μαθημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού “Οικονομία, Διοίκηση” και “Γεωργία, Τρόφιμα και Περιβάλλον”.

2. Διδακτικές επισκέψεις σε ημερίδες του Τμήματος Περιφερειακής και Οικονομικής Ανάπτυξης (Π.Ο.Α.) του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών (Γ.Π.Α.) στην Άμφισσα.

3. Παρακολούθηση διαδικτυακής ημερίδας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ο.Π.Α.).

4. Εκπαιδευτική επίσκεψη στο Κέντρο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕ.Π.Ε.Α.) Άμφισσας και παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα “Ελιά, το δώρο των θεών στη Φωκική γη”.

5. Πραγματοποίηση συνεκπαίδευσης με το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο - Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) Άμφισσας με δραστηριότητα για την παρασκευή κηραλοιφής.

6. Με καταιγισμό ιδεών διατύπωσαν κάποιες βασικές αρχές για το πλαίσιο που θα κινηθούν (π.χ., πού θα βρίσκεται η έδρα της εταιρίας, ποιο θα είναι το αντικείμενό της, ποια θα είναι τα προϊόντα, ποιοι οι πιθανοί τρόποι χρηματοδότησης, ποιες οι πιθανές ενέργειες προώθησης, κ.ά.).

7. Εκτέλεσαν σε ομάδες δραστηριότητες σχεδίασης και μελέτης εφικτότητας μιας επιχείρισης παραγωγής και διάθεσης προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς με έδρα την Άμφισσα. Επίσης, εξερεύνησαν θέματα όπως τα πιθανά κόστη, τα εργαλεία χρηματοδότησης, οι ασφαλείς επιλογές προϊόντων για το ξεκίνημα, θέματα marketing, το σήμα της εταιρίας, το μερίδιο της αγοράς, οι εξωτερικοί συνεργάτες (π.χ., νομική υποστήριξη), επαφή με οργανισμούς όπως το Εμπορικό Επιμελητήριο και η Εφορία, ασφάλιση, κ.ά. θέματα που συμπεριλήφθηκαν στο επιχειρηματικό σχέδιο (business plan).

8. Κατασκεύασαν ταμπέλες επωνυμίας της επιχείρησης “Olive Essence” και των τμημάτων αυτής, δημιούργησαν το οργανόγραμμα της εταιρίας, κατέληξαν στην οργάνωση και το καταστατικό της εταιρίας τους, καθόρισαν ρόλους των μελών και τις δραστηριότητές τους (π.χ., διοίκηση, λογιστήριο, πωλήσεις, αποθήκη, μηχανογράφηση), κατάρτισαν προφίλ και στόχευση αγοραστικού κοινού, κατέληξαν στις ασφαλείς επιλογές βιολογικών προϊόντων για το ξεκίνημα (πάστα ελιάς, σαπούνι), μελέτησαν τις συνθήκες αγοράς (ζήτηση και τιμές προϊόντων, κόστος συσκευασίας), συνέταξαν λίστα προμηθευτών, μελέτησαν συσκευασίες προϊόντων, πρότυπα τυποποίησης, δημιούργησαν τιμοκατάλογο, κατασκεύασαν διαφημιστικά φυλλάδια και αφίσες, ανάκτησαν το σήμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για τα βιολογικά προϊόντα από τον κατάλληλο ιστότοπο (Ε.Ε., 2018), εντόπισαν κανάλια πωλήσεων και πολιτικές μάρκετινγκ, δημιούργησαν χρονοδιάγραμμα εργασιών και διάγραμμα ροής του συνόλου των διαδοχικών φάσεων της παραγωγικής διαδικασίας σύμφωνα με την τεχνολογία και την υγιεινή των τροφίμων (Κατσαμποξάκης, κ.ά., 2021), πρόβλεψαν μοντέλο εσόδων, έφτιαξαν λίστα με τα λογισμικά που χρειάζεται η επιχείρηση για να λειτουργήσει δίνοντας έμφαση στα δωρεάν λογισμικά ανοικτού κώδικα για περιορισμό του κόστους, εκτύπωσαν ημερολόγιο με θέμα “Άμφισσα της ελιάς η πόλη”, ήρθαν σε επαφή με γεωπόνους της περιοχής και επαγγελματίες για να δεχθούν τις συμβουλές τους και τέλος παρουσίασαν το επιχειρηματικό σχέδιο της εταιρίας τους σε ημερίδα που πραγματοποιήθηκε στην Άμφισσα με θέμα “Εικονική επιχειρηματικότητα προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς” υπό την αιγίδα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Φωκίδας και του Δήμου Δελφών. Το επίτευγμά τους παρουσιάστηκε επίσης και στην έκθεση μαθητικών έργων του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ.) Άμφισσας που πραγματοποιήθηκε στην Άμφισσα.

Στόχος της εικονικής εταιρίας “Olive Essence” είναι η παραγωγή ποιοτικών προϊόντων με φυσικά συστατικά και χωρίς χημικά πρόσθετα. Η “Olive Essence” δραστηριοποιείται στον τομέα των βιολογικών προϊόντων προσωπικής φροντίδας και μαγειρικής, ενώ στοχεύει στο καταναλωτικό κοινό με συνείδηση της υγείας, άτομα με περιβαλλοντική επίγνωση και άτομα που αναζητούν βιολογικές και φυσικές εναλλακτικές λύσεις για προσωπική φροντίδα και μαγειρική χρήση. Η πάστα ελιάς χρησιμοποιείται κυρίως σαν επικάλυψη σε φαγητά και σαλάτες, ενώ το σαπούνι ελιάς είναι ιδανικό για το πρόσωπο και το σώμα.

Σημειώνεται πως τα πρώτα δύο βιολογικά προϊόντα που επιλέχθηκαν (πάστα ελιάς, σαπούνι), θεωρείται πως είναι επιλογές που έχουν χαμηλό κόστος παραγωγής με πρώτες ύλες που υπάρχουν σε αφθονία στην περιοχή της Άμφισσας (ελιά, λάδι), και μεγάλες προοπτικές στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Η “Olive Essence” θα προμηθεύεται βιολογικές ελιές και άλλα συστατικά από τοπικούς, πιστοποιημένους βιολογικούς αγρότες για να διασφαλίσει την ποιότητα των προϊόντων και να υποστηρίξει τις βιώσιμες πρακτικές καλλιέργειας.

Επιπλέον, όσον αφορά για την πάστα ελιάς, αυτή θεωρείται μια ασφαλής επιλογή, καθώς οι ελιές Αμφίσσης, παρόλο που είναι μια γνωστή ποικιλία εκλεκτής ελιάς, ωστόσο είναι και ευαίσθητη. Επίσης, σημειώνεται πως καθώς η συζήτησή μας αφορά βιολογικά προϊόντα, το λάδι, που συνδέεται με την παρασκευή του σαπουνιού, θα πρέπει να παρασκευάζεται αμέσως μετά το μάζεμα του ελαιοκάρπου σε ελαιοτριβείο και να αποθηκεύεται σε δροσερό και ξηρό μέρος.

Εδώ να σημειώσουμε πως η μεταστροφή προς τις βιολογικές καλλιέργειες πραγματοποιήθηκε από την Ευρωπαϊκή Οικονομική Ένωση (Ε.Ο.Κ.) με τον κανονισμό 2092/91, που ενσωματώθηκε στην ελληνική νομοθεσία τη δεκαετία του 1990 και είχε ως αποτέλεσμα η βιολογική καλλιέργεια ελιάς να καταλαμβάνει την πρώτη θέση (Βλοντάκης, κ.ά., 2019). Ομοίως, με τον κανονισμό 2078/92 της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), στα πλαίσια της Κ.Α.Π. (Κοινής Αγροτικής Πολιτικής) συστήνεται οι γεωργοί να εφαρμόσουν ή να διατηρήσουν μεθόδους βιολογικής καλλιέργειας μειώνοντας σημαντικά τη χρήση λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων (Καλτσίκης, κ.ά., 2021).

9. Υλοποίησαν διάφορα σενάρια μέσα στο εργαστήριο Γεωπονίας και Περιβάλλοντος του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ.) Άμφισσας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν σενάρια επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών τμημάτων της εταιρίας, αλλά και σενάρια επικοινωνίας-συνεργασίας με εξωτερικούς συνεργάτες, πελάτες, προμηθευτές. Μέσα στο εικονικό περιβάλλον της επιχείρησης, πάρθηκαν αποφάσεις για μια σειρά ζητημάτων, όπως: Τι θα πράξουμε όταν υπάρχει αυξημένη ζήτηση προϊόντων; Πώς θα αντιδράσουμε στην περίπτωση παρενιαυτοφορίας, δηλαδή όταν τα ελαιόδενδρα κάνουν καρπούς κάθε δυο χρόνια (Καραμάνος, κ.ά., 2021) και υπάρχει μειωμένη προσφορά πρώτων υλών; Ποια θα είναι η πολιτική αποθήκευσης προϊόντων; Ποιο χρηματοδοτικό εργαλείο θα επιλέξουμε; Πώς θα αντιδράσουμε αν υπάρξει αύξηση των επιτοκίων των τραπεζών; Θα διαφημίσουμε την εταιρία μας αν ξέρουμε πως θα έχουμε κάποια έκπτωση στη διαφήμιση; Θα αναπτύξουμε δικό μας ιστότοπο και πόσο θα κοστίσει; Μέσα από ποιες πλατφόρμες θα πουλήσουμε τα προϊόντα μας; Από ποιον προμηθευτή θα αγοράσουμε προϊόντα και σε ποιες τιμές; Ποια η πολιτική κοστολόγησης των προϊόντων μας; Εάν η επιχείρησή μας πάει καλά, σε ποια νέα προϊόντα να επενδύσουμε;

10. Ανέπτυξαν παρουσιάσεις με θέματα όπως η τοποθεσία του ελαιώνα της Άμφισσας, θρέψη, οι ασθένειες της ελιάς και φυτοπροστασία, η άρδευση, το κλάδεμα των ελιών, η συγκομιδή και η αποθήκευση των ελιών, η έκθλιψη του ελαιοκάρπου, ο τρόπος λειτουργίας ενός ελαιοτριβείου, η τυποποίηση, τα βιολογικά προϊόντα, κ.ά.

11. Εργάστηκαν σε δραστηριότητες που τους υπόδειξαν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ88 στο Πάρκο Ελιάς Άμφισσας του Δήμου Δελφών, έναν χώρο παρακείμενο στο κτιριακό συγκρότημα του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου (Π.ΕΠΑ.Λ.) Άμφισσας, στην κύρια είσοδο της Άμφισσας, που αναδεικνύει την ελαιοκομική παράδοση της περιοχής.

Προβλήματα που προέκυψαν και πως αντιμετωπίστηκαν

Μεταξύ των προβλημάτων που προέκυψαν μαζί με την επίλυσή τους ήταν τα ακόλουθα:

α. Μέρος των μαθητών και των μαθητριών δεν συμμετείχε σε όλες τις διδακτικές/εκπαιδευτικές επισκέψεις, δραστηριότητες και ενημερώσεις. Γι’ αυτό, οι εκπαιδευτικοί έκαναν μια ανακεφαλαίωση στο αμέσως επόμενο μάθημα προκειμένου να τονιστούν τα πιο σημαντικά στοιχεία από τις σχετικές δραστηριότητες.

β. Μερικές φορές δεν ήταν δυνατή η σύνδεση στο διαδίκτυο, οπότε χρησιμοποιούνταν εναλλακτικά το εργαστήριο Εφαρμογών Η/Υ.

γ. Κάποιες φορές η εργασία σε ομάδες περιόριζε την πλήρη υλοποίηση του εκάστοτε σχεδίου μαθήματος (π.χ., η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο διαρκούσε περισσότερη ώρα από όση είχε προβλεφθεί). Αυτό φάνηκε να διορθώνεται με τον χρόνο βάση της εμπειρίας αλληλεπίδρασης με την τάξη που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί. Από την άλλη, δεν είναι κακό να δίδεται έξτρα χρόνος για πειραματισμούς, λάθη και εξερεύνηση των ιδεών που προκύπτουν (Brown, κ.ά., 2001).

δ. Στις ομάδες υπήρξε αρκετός προβληματισμός για συγκεκριμένα ζητήματα που τους πήρε χρόνο για να αποφασίσουν, όπως το καταστατικό της εταιρίας, η επιλογή χρηματοδοτικού εργαλείου και ο τιμοκατάλογος προϊόντων. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο, ώστε να βρεθούν παραδείγματα εκεί και να γίνει η σχετική αναγωγή τους στο εγχείρημα. Το ίδιο ισχύει και για τη δημιουργία της αφίσας, του ημερολογίου και του διαφημιστικού φυλλαδίου.

Τέλος, προληπτικά, στην έναρξη των μαθημάτων πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για ζητήματα ασφάλειας στο διαδίκτυο, προστασίας των προσωπικών δεδομένων και της πνευματικής ιδιοκτησίας.

Αποτελέσματα - Αξιολόγηση

Οι ομάδες εργασίας κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τα δυο προϊόντα βιολογικής καλλιέργειας ελιάς (πάστα ελιάς, σαπούνι) και παρουσίασαν το αποτέλεσμα σε σχετική ημερίδα, όπου αναφέρθηκε όλη η διαδικασία, θεωρητική και πρακτική, ενώ τα προϊόντα μοιράστηκαν στο κοινό.

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών πραγματοποιήθηκε με βάση τα ημερολόγια των ομάδων εργασίας και των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτές, το υλικό που παρήγαγε κάθε ομάδα (σχέδια, έντυπα, φυλλάδια, ετικέτες προϊόντων, αφίσα, ημερολόγιο, παρουσιάσεις), ερωτηματολόγια και φόρμες που είχαν σχέση με το διδακτικό αντικείμενο και την πορεία των ομάδων. Τέλος, σημαντικός δείκτης ήταν η εμφάνιση και η ποιότητα των προϊόντων, αλλά και η παρουσίασή τους στο κοινό.

Συμπεράσματα - Επεκτάσεις

Υπήρξε η δυνατότητα συνδυασμού της θεωρίας της επιχειρηματικότητας με μια εφαρμογή σχετική με προϊόντα τοπικού ενδιαφέροντος και οι μαθητές/μαθήτριες κατανόησαν τον σχεδιασμό, την εξέλιξη και το αποτέλεσμα μιας επιχείρησης προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς. Τα παιχνίδια ρόλων που εκτελέστηκαν ήταν σημαντικά για την προσομοίωση λειτουργιών και καθηκόντων μέσα στην εικονική επιχείρηση. Επίσης, έγινε κατανοητό, σε ένα βαθμό, πως μπορεί να επιτευχθεί βιώσιμη ανάπτυξη σε μια τοπική κοινωνία με σεβασμό στο περιβάλλον. Η εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών στην μαθησιακή διαδικασία σε συνδυασμό με καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας βοήθησε να κατανοήσουν οι μαθητέςκαι οι μαθήτριες πως το να ασχοληθούν με κάτι ανάλογο στον τόπο τους, μπορεί να είναι μια επιλογή στο μέλλον.

Το αποτέλεσμα της εργασίας των μαθητών και μαθητριών φάνηκε τόσο στο επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης με παραγωγή καταστατικού και οργανογράμματος εταιρίας, επιχειρηματικού πλάνου, τιμοκαταλόγου προϊόντων, διαφημιστικού φυλλαδίου, σήματος εταιρίας, ημερολογίου, αφίσας, κ.ά., όσο και στην παραγωγή των προϊόντων (πάστα ελιάς, σαπούνι). Η εργασία βοήθησε τους μαθητές/τριες να ενδυναμωθούν σε θέματα σχετικά με τη δημιουργία και λειτουργία επιχείρησης και την τυποποίηση προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς. Το συγκεκριμένο παράδειγμα τους προετοίμασε και για πιθανή επιλογή στη Β’ τάξη Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου (Π.ΕΠΑ.Λ.) των τομέων Οικονομίας Διοίκησης ή Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, καθώς τα μαθήματα που διδάχθηκαν αφορούν επαγγελματικό προσανατολισμό.

Επίσης, οι μαθητές/μαθήτριες έμαθαν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν στα πλαίσια ομάδων, να λαμβάνουν αποφάσεις υπολογίζοντας ευκαιρίες και κινδύνους (π.χ., έλεγχος σε κόστη ή εκτίμηση κερδών), να διαχειρίζονται ορθολογικά τον χρόνο τους στις ομάδες με τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, να έχουν κριτικό πνεύμα (π.χ., επιλογή πιο φτηνών προϊόντων στην παρασκευή), να ασκούν τη δημιουργικότητά τους (π.χ., κατασκευή σήματος εταιρίας, ημερολογίου, διαφημιστικού φυλλαδίου, ετικετών προϊόντων), να γνωρίζουν για τη βασική λειτουργία της αγοράς και των τρόπων τυποποίησης/προώθησης προϊόντων, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στη δημιουργία προϊόντων βιολογικής καλλιέργειας ελιάς (πάστα ελιάς, σαπούνι) .

Όσον αφορά στο παιδαγωγικό και διδακτικό θέμα, παρατηρούμε πως η εκπαίδευση σε ομάδες με χρήση της κατάλληλης θεωρίας οδηγεί σε μια πιο δημοκρατική οργάνωση του μαθήματος, ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει την παραγωγή γνώσης των μαθητών και μαθητριών, ενώ και οι μαθητές/μαθήτριες έχουν μια ελευθερία δημιουργικής έκφρασης στα πλαίσια των ομάδων τους. Γενικά, η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μπορεί να έχει συμβολή στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, πέρα από τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών (Μπουρλετίδης & Παπαθανασίου, 2004).

Στην κοινωνική της διάσταση, η εικονική επιχειρηματικότητα καλλιεργεί ίσες ευκαιρίες ανάμεσα στα δύο φύλα (Ε.Ε., 2005), ενώ και η συνεργασία σχολείων γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης με σχολεία ειδικής αγωγής προάγει την συμπερίληψη (δραστηριότητα συνεκπαίδευσης με το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο - Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) Άμφισσας).

Η εικονική επιχειρηματικότητα μπορεί να συμβάλει στην προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας, αλλά και για την πρακτική τους σε επιχειρήσεις και οργανισμούς στα πλαίσια εργαστηριακών μαθημάτων τομέα του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου (Π.ΕΠΑ.Λ.) Άμφισσας.

Η αύξηση της επιχειρηματικής συνείδησης του τοπικού πληθυσμού σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (ελαιώνας της Άμφισσας) της περιοχής με χρήση βιολογικής καλλιέργειας της ελιάς θα μπορούσε να βοηθηθεί από την τοπική αυτοδιοίκηση με παρεμβάσεις όπως σεμινάρια, συμμετοχές σε ελληνικές και διεθνείς εκθέσεις, αδελφοποιήσεις με πόλεις του εξωτερικού με προώθηση των τοπικών προϊόντων, διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων με προβολή της τοπικής επιχειρηματικότητας, δράσεις αλληλεγγύης, υποδομές και χωροταξικές διευκολύνσεις, κ.ά.

Τέλος, θα μπορούσε να υπάρχει ένας οργανισμός εποπτευόμενος από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) που να επιβλέπει σε μόνιμη βάση τη λειτουργία των εικονικών επιχειρήσεων στα σχολεία, να προβάλει τα πλέον επιτυχή επιχειρηματικά σχέδια, να διοργανώνει μαθητικούς διαγωνισμούς, να περιέχει φόρουμ για εκπαιδευτικούς, να διοργανώνει επιμορφώσεις, να προτείνει λύσεις σε τυποποιημένα επιχειρηματικά προβλήματα, θέματα χρηματοδοτήσεων, marketing προϊόντων, εταιρικά λογισμικά, φορολογικά και λογιστικά θέματα, έντυπα οργάνωσης, νομικές διαδικασίες, κ.ά.

Το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) θα μπορούσε να διοργανώνει σε ετήσια βάση μαθητικό διαγωνισμό εικονικής επιχειρηματικότητα, για σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένας τέτοιος διαγωνισμός μπορεί να διεξάγεται αρθρωτά, πρώτα σε περιφερειακό επίπεδο και στη συνέχεια κεντρικά, ώστε να αναδεικνύονται οι καλύτερες συμμετοχές ανά κατηγορία εικονικών επιχειρήσεων (π.χ., στη γεωργία, στην κτηνοτροφία, στις δομικές ή άλλες κατασκευές, στην πληροφορική, στην υγεία, στην ηλεκτρολογία, στην ηλεκτρονική, στην μηχανολογία, στις υπηρεσίες, κ.ά.). Παράλληλα, μπορεί να διοργανώνονται εκθέσεις για την παρουσίασή τους στο ευρύ κοινό, τόσο σε περιφερειακό επίπεδο όσο και κεντρικά. Σε τέτοιες εκθέσεις μπορεί να προγραμματίζονται εκπαιδευτικές επισκέψεις

από σχολικές μονάδες, προκειμένου να ωφεληθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες, καθώς κάποιες από τις εικονικές επιχειρήσεις μπορεί να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού. Ενώ και οι επισκέπτες εκπαιδευτικοί μπορεί να ωφεληθούν παίρνοντας χρήσιμες ιδέες για μελλοντική αξιοποίηση σε μαθήματά τους.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π., Γαλδαδάς, Α., Λαοπόδης, Β., Μιχαλακόπουλος, Β., Παπακωνσταντίνου, Γ., & Τσαπέλας, Θ. (2000). Η κοινωνία της πληροφορίας. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Βλοντάκης, Γ., Δεσύλλας, Μ., & Μπίστη, Μ. (2019). Στοιχεία Βιολογικής Γεωργίας. ΥΠ.Π.Ε.Θ./Ι.Τ.Υ.Ε.-Διόφαντος.

Brown, S., Earlam, C., & Race, P. (2001). 500 Πρακτικές Συμβουλές για τους Εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ε.Ε. (2005). Πρόγραμμα διαδικασίας BEST: "Μίνι εταιρείες μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση", Τελική έκθεση των εμπειρογνωμόνων.

Ε.Ε. (2018). Λογότυπο βιολογικής παραγωγής. Προσπελάστηκε στις 6/2/2026 στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://agriculture.ec.europa.eu/farming/organic-farming/organic-logo_el.

Ε.Α.Σ. Άμφισσας. (2015). Η ιστορική περιοχή της Άμφισσας, με το Δελφικό Τοπίο και την περίφημη ελιά Αμφίσσης. Προσπελάστηκε στις 31/7/2023 στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://eas-amfissa.gr/wp/homepages/amfissa.

Καλτσίκης, Π., Γκούφα, Μ., Λώλος, Γ., Σαϊτάνης, Κ., & Ταμπουρατζή, Σ. (2021). Περιβάλλον και Γεωργία. Υ.ΠΑΙ.Θ.-Ι.Τ.Υ.Ε.-Διόφαντος.

Καραμάνος, Α., Αυγουλάς, Χ., & Βυθοπούλου, Ε. (2021). Φυτική Παραγωγή. Υ.ΠΑΙ.Θ./Ι.Τ.Υ.Ε.-Διόφαντος.

Κατσαμποξάκης, Κ., Κεχαγιάς, Χ., Παπαναστασίου, Δ., & Χαϊκάλη, Μ. (2021). Εισαγωγή στην Τεχνολογία Τροφίμων. Υ.ΠΑΙ.Θ./Ι.Τ.Υ.Ε.- Διόφαντος.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. ΙΤΥΕ-Διόφαντος.

Μπουρλετίδης, Κ., & Παπαθανασίου, Σ. (2004). Εφαρμογή ορθών πρακτικών για την τόνωση της επιχειρηματικότητας σε εθνικό και τοπικό επίπεδο: Η εγχώρια και διεθνής εμπειρία. Στα Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου "Εκπαίδευση & Ανάπτυξη" Λαμία 9-11/1/2004, 287-314.

ΝΟΗΣΙΣ. (2021). Τι είναι τα Σχέδια Δράσης; Προσπελάστηκε στις 31/7/2023 στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://mnae.noesis.edu.gr/mnae-sxedia-drasis/.

Πόστμαν, Ν., & Βαϊνγκάρτνερ, Τ. (1975). Η εκπαίδευση σα μέσο ανατροπής του κατεστημένου. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2022). Ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Επαγγελματικής Κατεύθυνσης Προσανατολιστικού χαρακτήρα της Α΄ τάξης των Π.ΕΠΑ.Λ. σχ. Έτους 2022-2023. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2023). Ύλη και Οδηγίες Διδασκαλίας για το 2ο τετράμηνο σχ. έτους 2022-23 για το μάθημα επαγγελματικής κατεύθυνσης προσανατολιστικού χαρακτήρα «Γεωργία, Τρόφιμα και Περιβάλλον» της Α΄ τάξης του Π.ΕΠΑ.Λ. Άμφισσας, όπως έχει διαμορφωθεί βάσει των αναγκών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της περιοχής του Π.ΕΠΑ.Λ. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). Οδηγός ενημέρωσης εκπαιδευτικών για το επιχειρησιακό πρόγραμμα δράσης (action plan) για την ΤΕΕ. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Υπουργική Απόφαση 317746, παρ. 1, Αναγνώριση της Π.Ο.Π. βρώσιμης ελιάς "Κονσερβολιά Αμφίσσης", Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ. 24/Β'/18-1-1994).

Ο σχολικός κήπος ως εργαλείο εκπαίδευσης για την αειφορία: Μία βιωματική προσέγγιση στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα

Δέσποινα Δέδε
Δασκάλα, Διευθύντρια ΔΣ
Ειρήνη Χουντάλα
Δασκάλα, Υποδιευθύντρια ΔΣ

Περίληψη

Η περιβαλλοντική και αειφόρος εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο της σημερινής μαθησιακής διαδικασίας, αφού συμβάλλει στην καλλιέργεια ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με την κλιματική αλλαγή και την υπεύθυνη προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα, η δημιουργία και λειτουργία του σχολικού κήπου λειτούργησε ως ένα βιωματικό εργαλείο μάθησης, συνεργασίας και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

Μέσα από την καλλιέργεια φυτών, τη φροντίδα του χώρου, τη λειτουργία κομποστοποιητή και τη σύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά κ.ά.), οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες παρατήρησης, υπευθυνότητας, ομαδικότητας και σεβασμού προς το φυσικό περιβάλλον. Παράλληλα, ο σχολικός κήπος αποτέλεσε αφορμή για συζητήσεις γύρω από θέματα αειφορίας, διατροφής, ανακύκλωσης και εξοικονόμησης πόρων, ενισχύοντας τη σύνδεση σχολείου– κοινότητας. Στόχος είναι να αναδειχθεί η δυναμική του κήπου ως ζωντανό εργαστήριο που συνδέει θεωρητικές γνώσεις με πρακτική εφαρμογή και οικολογική συνείδηση.

Στην παρουσίαση γίνεται λόγος για τη διαδικασία οργάνωσης και υλοποίησης του προγράμματος, τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν, καθώς και τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν τόσο σε επίπεδο μαθησιακό όσο και σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών. Ο σχολικός κήπος αναδεικνύεται τελικά ένα διαθεματικό εργαλείο αλλά και ως μια μικρογραφία ενός βιώσιμου κόσμου, όπου η γνώση, η φροντίδα και η συνεργασία συνυπάρχουν αρμονικά.

Λέξεις Κλειδιά: σχολικός κήπος, αειφορία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, βιωματική μάθηση, κλιματική αλλαγή

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες περιβαλλοντικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών, με κυρίαρχη την κλιματική κρίση, καθιστούν αναγκαία την αναθεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση καλείται να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτών με περιβαλλοντική συνείδηση, κριτική σκέψη και ικανότητα ενεργούς συμμετοχής στη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO, 2017· Tilbury, 1995).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν περιορίζονται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά εστιάζουν στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών που ευνοούν τον σεβασμό προς το φυσικό περιβάλλον και τη συλλογική ευθύνη (Palmer, 1998). Σύμφωνα με τον Kolb,

η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση και στη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία των μαθητών (1984).

Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός κήπος αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό και αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο προσφέρει ευκαιρίες για ενεργή μάθηση, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις σχολικών κήπων συμβάλλει στην ενίσχυση της οικολογικής τους συνείδησης, της συνεργατικότητας και της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση (Blair, 2009· Williams & Dixon, 2013).

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει την εμπειρία από τη δημιουργία σχολικού κήπου στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα, αναδεικνύοντας τον παιδαγωγικό του ρόλο και τη συμβολή του στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών αειφορίας, καθώς και την αξία του ως καλής πρακτικής στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τη συμβολή του σχολικού κήπου, ως βιωματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε είναι: Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους η συμμετοχή των μαθητών σε πρόγραμμα σχολικού κήπου συμβάλλει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, θετικών στάσεων στη μάθηση και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν έχουν ως εξής: i) Ποιες δεξιότητες αναπτύσσουν οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη δράση του κήπου; ii) Πώς και πόσο επηρεάζεται η στάση τους σε περιβαλλοντικά ζητήματα;

Θεωρητικό πλαίσιο

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφορία

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, υπευθυνότητα και ενεργό συμμετοχή στα κοινά (Tilbury, 1995). Σύμφωνα με την UNESCO (2014), η αειφορία προϋποθέτει την ισόρροπη σχέση περιβάλλοντος, κοινωνίας και οικονομίας, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Προωθεί αξίες, όπως την κοινωνική δικαιοσύνη, την υπευθυνότητα, τη συνεργασία και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, συμβάλλοντας στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs) των Ηνωμένων Εθνών.

Η εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία συχνά ισοδυναμεί με την αύξηση της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος και τον εμπλουτισμό των μαθησιακών αντικειμένων με έννοιες σχετικές με τη φύση (Φλογαΐτη, 2009). Ο όποιος σχεδιασμός δραστηριοτήτων εντάσσεται στα στενά όρια της σχολικής τάξης και ακολουθεί τη δομή μίας δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Η δημιουργία ενός σχολικού κήπου παρέχει στη σχολική κοινότητα το ελεύθερο πεδίο, όπου η εκπαίδευση για την αειφορία συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων και στην ενεργό συμμετοχή για τη λήψη αποφάσεων.

Ο Ματσαγγούρας αναφέρει ότι κάθε τύπος σχολικής τάξης αποτελεί ένα λογικά οργανωμένο οικοσύστημα που απαρτίζεται από στοιχεία όπως ο φυσικός χώρος, η αλληλεπικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις (2000). Στην περίπτωση του σχολικού κήπου, προσφέρονται οι ευκαιρίες σε κάθε μαθητή να βγει έξω από τα καθιερωμένα όρια της τάξης και να αναπτύξει εσωτερικές δυνάμεις και δυνατότητες αυτορρύθμισης συμβάλλοντας στη δημιουργία και ενίσχυση ισότιμων διαμαθητικών σχέσεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η μάθηση λειτουργεί μετασχηματιστικά, επιδιώκοντας αλλαγές στη σκέψη και τη συμπεριφορά των μαθητών (Mezirow, 1991).

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης ήδη από μικρή ηλικία, ενισχύοντας τη συναισθηματική σύνδεση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον. Η μάθηση αποκτά νόημα όταν συνδέεται με την πράξη και την προσωπική εμπειρία των μαθητών, στοιχείο που καθιστά τις βιωματικές δράσεις ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Θεωρίες όπως η εμπειρική μάθηση (Kolb, 1984) υπογραμμίζουν ότι η γνώση αποκτάται ουσιαστικά, όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε αυθεντικές καταστάσεις, παρατηρούν, πειραματίζονται, αναστοχάζονται και συνδέουν τη μάθηση με την καθημερινή τους ζωή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργείται η περιβαλλοντική ευαισθησία και η αίσθηση προσωπικής ευθύνης απέναντι στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η εκπαίδευση για την αειφορία μέσα από τη δημιουργία του σχολικού κήπου επιτρέπει τη διαμόρφωση πολιτών που δε θα διστάσουν να διερευνήσουν και να αντιμετωπίσουν περιβαλλοντικά ζητήματα ξεκινώντας από τον στενό χώρο του σχολείου τους και επεκτείνοντας τη δράση τους στη γειτονιά και στην πόλη τους. Η ανάληψη πρωτοβουλιών και η προσπάθεια διεκδίκησης της συνεργασίας εμπλεκόμενων φορέων συντελεί ουσιαστικά στη διαμόρφωση ατόμων που θα κατανοούν την πολυδιάστατη φύση των προβλημάτων και την ανάγκη ενεργητικής συμμετοχής (Δημητρίου, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός κήπος αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό και πολυδιάστατο εκπαιδευτικό εργαλείο για την εφαρμογή της βιωματικής περιβαλλοντικής και αειφόρου εκπαίδευσης.

Ο σχολικός κήπος ως παιδαγωγικό εργαλείο

Ο σχολικός κήπος αποτελεί έναν ζωντανό και ανοικτό χώρο μάθησης, όπου οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με τη φύση και τις φυσικές διεργασίες. Μέσα από την προετοιμασία του εδάφους, την επιλογή και τη φύτευση λαχανικών, βοτάνων και μυρωδικών, τη φροντίδα της καλλιέργειας με συνέπεια και υπομονή οι μαθητές παρατηρούν την ανάπτυξη των οργανισμών και αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και την αλληλεξάρτηση των φυσικών συστημάτων. Η ενεργητική εμπλοκή τους με συνθήκες του πραγματικού κόσμου προσφέρει στους μαθητές βιωματική μάθηση επιτρέποντάς τους να κατανοούν βασικές οικολογικές έννοιες, όπως οι κύκλοι ζωής, οι αλληλεπιδράσεις των οργανισμών και η ισορροπία των οικοσυστημάτων. Επιπλέον, τους παρακινεί να αναπτύξουν δράσεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβλήματα και να υιοθετήσουν στάσεις για την επίτευξη των στόχων τους. Η γνώση μετατρέπεται από αφηρημένη πληροφορία σε προσωπικό βίωμα, ενισχύοντας την περιβαλλοντική ευαισθησία και την ανάπτυξη υπεύθυνων στάσεων απέναντι στο περιβάλλον (Blair, 2009).

Η ενασχόληση με τον σχολικό κήπο εισάγει τους μαθητές σε ένα περιβάλλον αυθεντικής μάθησης, μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που επιτρέπει τους μαθητές να εξερευνούν, να συζητούν και να ασχολούνται με γνήσιες καταστάσεις συνδέοντας τις νέες εμπειρίες με προηγούμενες γνώσεις (Mims, 2003). Οι μαθητές του σχολείου μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναγνώρισαν την αξία του εδάφους, της έντονης ή ανεπαρκούς ηλιοφάνειας στην ανάπτυξη των φυτών καθώς και την ανάγκη υδροδότησης ανάμεσα στις εποχές του έτους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του επικλινούς εδάφους του κήπου, όπου οι μαθητές, μέσα από παρατήρηση και συζήτηση, οδηγήθηκαν στην κατασκευή και τοποθέτηση παλετών με τρόπο που συγκρατούσε το νερό, προτείνοντας μια λειτουργική λύση σε ένα πραγματικό πρόβλημα. Αυτό λειτουργεί ως παράδειγμα αυθεντικής μάθησης και σύνδεσης θεωρίας–πράξης, καθώς η δράση των μαθητών ενσωματώνει την παρατήρηση, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή λύσης σε πραγματική συνθήκη.

Παράλληλα, ο σχολικός κήπος ευνοεί τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, καθώς μπορεί να συνδεθεί με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Οι Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά, η Γλώσσα, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Ιστορία και οι Τέχνες προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να εμπλακούν

σε δραστηριότητες μετρήσεων, καταγραφών, παρατηρήσεων, αφηγήσεων και παραγωγής καλλιτεχνικών δημιουργιών ενισχύοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Με τον τρόπο αυτό, η μαθησιακή διαδικασία αποκτά συνοχή και νόημα, ενώ καλλιεργούνται γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και ενισχύονται η ενεργός συμμετοχή και η κριτική σκέψη των μαθητών.

Επιπλέον η αξιοποίηση του σχολικού κήπου συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η ανάγκη συνεργασίας που απαιτείται για τη φροντίδα και τη διαχείριση του κήπου προάγει την ομαδικότητα, την υπευθυνότητα, την επικοινωνία και την αλληλοϋποστήριξη ενώ ενισχύει σημαντικά την αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, ενεργοποιούνται στη λήψη αποφάσεων και μαθαίνουν να σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των άλλων, ανθρώπινων και μη οργανισμών. Παράλληλα η ενασχόληση με τον κήπο προσφέρει ευκαιρίες συναισθηματικής έκφρασης και ενδυνάμωσης, συμβάλλοντας θετικά στην σχολική τους καθημερινότητα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τους σχολικούς κήπους στην Ελλάδα ότι *«οι σχολικοί κήποι αποτελούν εφικτές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το ελληνικό σχολικό σύστημα»* ενώ υπογραμμίζεται η αξία τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία που προωθούν θετικά αποτελέσματα συμπεριφοράς (Plaka & Skavanis, 2016).

Τέλος, ο σχολικός κήπος μπορεί να λειτουργήσει ως μικρογραφία ενός αειφόρου τρόπου ζωής, μέσα από την εφαρμογή πρακτικών όπως η κομποστοποίηση, η εξοικονόμηση νερού και η χρήση φυσικών μεθόδων καλλιέργειας. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις αρχές της αειφορίας και της υπεύθυνης διαχείρισης των φυσικών πόρων, κατανοώντας τις συνέπειες των ανθρώπινων επιλογών στο περιβάλλον. Η ικανότητα δράσης και η ανάληψη πρωτοβουλιών ενισχύει στους μαθητές την επιθυμία να εμπλέκονται σε περιβαλλοντικά ζητήματα γεγονός που τους ωθεί στη διαμόρφωση κριτηρίων για τη λήψη αποφάσεων και τρόπων δράσης (Φλογαΐτη & Λιοναράκου, 2009). Ο σχολικός κήπος, επομένως, δεν αποτελεί απλώς έναν χώρο καλλιέργειας φυτών, αλλά ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό πεδίο που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών, συνειδητοποιημένων και περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών.

Περιγραφή του προγράμματος στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα

Αφετηρία του προγράμματος αποτέλεσε η ανάγκη ευαισθητοποίησης των μαθητών σε ζητήματα περιβάλλοντος και αειφορίας, με βασική παιδαγωγική αρχή ότι οι μαθητές αποτελούν τους αυριανούς διαχειριστές του πλανήτη και ότι οι καθημερινές τους επιλογές και η συλλογική τους δράση μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές.

Το πρόγραμμα δημιουργίας σχολικού κήπου υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2024-2025 στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα, στο πίσω μέρος του σχολικού κτιρίου, με τη συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου και την ενεργή συμμετοχή ομάδας εκπαιδευτικών που ανέλαβαν τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την υποστήριξη της δράσης.

Στο αρχικό στάδιο του προγράμματος πραγματοποιήθηκε επιλογή και οργάνωση του κατάλληλου χώρου για τη δημιουργία του κήπου, λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους, όπως το μέγεθος του διαθέσιμου χώρου, το μικροκλίμα, την ηλιοφάνεια και τα χαρακτηριστικά του εδάφους. Στην υλοποίηση του προγράμματος συνέβαλαν εξαρχής η συνεργασία με την εταιρεία “Cosmic φ” καθώς και τον Δήμο Παλλήνης, γεγονός που ενίσχυσε τον ανοικτό χαρακτήρα της δράσης και συνέβαλε στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα.

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε όλα τα στάδια της δημιουργίας του σχολικού κήπου. Ο χώρος σχεδιάστηκε ώστε να είναι προσβάσιμος και συμπεριληπτικός, όπου όλοι αδιακρίτως οι μαθητές

μπορούσαν να συμμετέχουν. Κρίθηκε σκόπιμο ωστόσο, ο κήπος να μην καταλαμβάνει μέρος του προαύλιου χώρου. Οι μαθητές ανά τάξη και με τη συνοδεία εκπαιδευτικού οδηγούνταν στο πίσω μέρος του σχολικού κτιρίου όπου και εκτελούσαν τις εργασίες που απαιτούνταν. Εκεί, ανέλαβαν το σκάψιμο των παρτεριών, τη φύτευση λαχανικών εποχής, μυρωδικών και βοτάνων, καθώς και τη φροντίδα τους.

Είναι συχνό φαινόμενο, όπως αναφέρει η Φλογαϊτη (2011) η Π.Ε. συχνά να συρρικνώνεται σε εκπαίδευση για τη φύση ή να ασχολείται με τη διαχείριση απορριμμάτων. Τα μαθησιακά αντικείμενα δίνουν τακτικά την αφόρμηση για συζήτηση και εκπόνηση σχετικών δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο του προγράμματος κρίθηκε σκόπιμο να εγκατασταθεί ένας κομποστοποιητής καθώς η λειτουργία του σχολικού κήπου συνδέεται άμεσα με την παραγωγή οργανικών αποβλήτων, τα οποία, μέσα από τη διαδικασία της κομποστοποίησης, αξιοποιούνται ως φυσικό λίπασμα για την ενίσχυση της ανάπτυξης των φυτών, αναδεικνύοντας στην πράξη την αρχή της κυκλικής διαχείρισης των πόρων. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον τρόπο χρήσης του και την ωφέλεια που προσφέρει σε επίπεδο μείωσης των απορριμμάτων αλλά και στην ουσιαστική αξιοποίησή των οικιακών αποβλήτων για τη δημιουργία φυσικού, υψηλής ποιότητας λιπάσματος. Με τη συνδρομή των οικογενειών τους, οι μαθητές κατέφθαναν τα πρωινά με σακούλες οργανικών αποβλήτων για τον κομποστοποιητή. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την έννοια της ανακύκλωσης οργανικών υλικών και της κυκλικής οικονομίας, κατανοώντας έμπρακτα τη σημασία της υπεύθυνης διαχείρισης των απορριμμάτων.

Η φροντίδα του κήπου εντάχθηκε στην καθημερινή σχολική ζωή. Οι μαθητές επισκέπτονταν τον χώρο με τη συνοδεία εκπαιδευτικών, αναλαμβάνοντας εργασίες όπως το πότισμα, το σκάλισμα, το ξεχορτάριασμα και σε μεταγενέστερο στάδιο, τη συγκομιδή των προϊόντων. Στη σχολική αυλή είχαν αναρτηθεί εβδομαδιαίοι πίνακες με συγκεκριμένες εργασίες, όπως για παράδειγμα: «Εθελοντές για κομπόστ», «Εθελοντές για πότισμα» κ.ο.κ. Οι μαθητές δήλωναν το όνομά τους και σε ποιο διάλειμμα επιθυμούσαν να πάνε για την αντίστοιχη εργασία. Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν τόσο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων όσο και στο ολοήμερο πρόγραμμα. Οι μαθητές με υπομονή και επιμονή επιδίωκαν καθημερινή επαφή με τον κήπο ακόμη κι όταν δεν συνέτρεχε λόγος για κάποια εργασία. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένας σημαντικός αριθμός από αυτούς συνέχισαν να επισκέπτονται και να φροντίζουν τον κήπο ακόμη και μετά το κλείσιμο του σχολείου, γεγονός που αναδεικνύει τον βαθμό εμπλοκής και το αίσθημα προσωπικής ευθύνης που ανέπτυξαν.

Η διεύθυνση του σχολείου είχε έγκαιρα προμηθευτεί με τη διαδικασία που προβλέπεται εργαλεία κηπουρικής γεγονός που ήταν απαραίτητο για την υλοποίηση του προγράμματος. Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών ενθάρρυνε τη λήψη πρωτοβουλιών των μαθητών και την ενασχόλησή τους με τον σχολικό κήπο. Επέβλεπαν τη χρήση εργαλείων από τους μαθητές, τους συνόδευαν στον κήπο, ενίσχυαν την εμπλοκή όλων των μαθητών και τους ενθάρρυναν να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας.

Τον καιρό της συγκομιδής ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν έκδηλος. Πολλοί από αυτούς παρακινήθηκαν να δοκιμάσουν λαχανικά που ως τότε απέφευγαν και κάποιοι έπεισαν τις οικογένειές τους να καλλιεργήσουν κάποια από αυτά στο σπίτι τους. Η φιλοξενία δράσεων στο σχολείο συνοδευόταν με κέρασμα λαχανικών και μυρωδικών από τον σχολικό κήπο.

Ο σχολικός κήπος πέρα από ένα βιωματικό εργαστήρι μάθησης ενίσχυσε με συνεκτικούς δεσμούς τη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικοί και μαθητές απόλαυσαν την ηρεμία που προσέφερε η φύση καθ’ όλη τη διάρκεια των εποχών. Οι εντάσεις και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών που εκδηλώνονται πιο συχνά και πιο έντονα προς το τέλος του σχολικού έτους είχαν μειωθεί σημαντικά. Επίσης, διαπιστώθηκε μείωση στη διαρροή μαθητών που ανήκουν σε ειδικές ομάδες. Η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή τους στη διάρκεια του προγράμματος ήταν αξιοσημείωτη.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθοδολογία

Η υλοποίηση του προγράμματος στηρίχθηκε στις αρχές της βιωματικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της μάθησης μέσω έργου (project-based learning). Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, ανέλαβαν συγκεκριμένους ρόλους και ευθύνες και κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προέκυπταν κατά τη λειτουργία του σχολικού κήπου, όπως η σύσταση ομάδων, η οργάνωση εργασιών, η λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση των πόρων. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ενισχύθηκε μέσω συζητήσεων, διαμοιρασμού ιδεών και κοινής λήψης αποφάσεων, γεγονός που συνέβαλε στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών αρχικά είχε διατυπώσει τον προβληματισμό του σχετικά με την εύρεση επαρκούς χρόνου για την ενασχόληση των μαθητών στον κήπο μέσα στα αυστηρά ελεγχόμενα ωράρια των μαθημάτων. Η εμπλοκή των μαθητών στα διαλείμματα, στη διάρκεια των εργαστηρίων δεξιοτήτων και στο ολοήμερο πρόγραμμα διευκόλυναν τη λειτουργία του κήπου χωρίς να παρακωλύεται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Από την αρχή υλοποίησης του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί διατύπωναν την ανάγκη ύπαρξης περισσότερου χρόνου για να προετοιμάσουν τα μαθησιακά αντικείμενα αξιοποιώντας τις ευκαιρίες μάθησης που έδινε ο σχολικός κήπος. Σταδιακά, η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε καθώς το σύνολο των εκπαιδευτικών άρχισε να κοινοποιεί τις καλές πρακτικές και να αναπτύσσεται μια εποικοδομητική συνεργασία. Ο ρόλος τους σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν υποστηρικτικός και καθοδηγητικός απέναντι στους μαθητές ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια και την ενεργητική συμμετοχή τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία, όπως: α) η συστηματική παρατήρηση και το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, στα οποία καταγράφονταν η στάση των μαθητών και οι δυσκολίες που προέκυπταν, β) συζητήσεις, μέσα από τις οποίες οι μαθητές εξέφραζαν τις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους.

Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στα παραπάνω, τα οποία αποτελούν ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν η συστηματική παρατήρηση της συμμετοχής και της συνεργασίας των μαθητών, οι συζητήσεις αναστοχασμού, καθώς και η καταγραφή των εμπειριών και των συμπερασμάτων τους, με έμφαση τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στα αποτελέσματά της.

Αποτελέσματα και παιδαγωγικά οφέλη

Τα αποτελέσματα του προγράμματος υπήρξαν ιδιαίτερα θετικά τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Οι μαθητές ανέπτυξαν πρακτικές γνώσεις σχετικά με τη φύση, την καλλιέργεια φυτών και τη βιώσιμη διαχείριση των φυσικών πόρων μέσα από δραστηριότητες όπως το φύτεμα, το πότισμα, τη λίπανση και τη συλλογή προϊόντων. Παράλληλα, καλλιεργήθηκαν οι δεξιότητες της συνεργασίας καθώς οι μαθητές οργάνωναν τις ομάδες τους, μοιράζονταν ρόλους και συντονίζονταν για την επίτευξη κοινών στόχων αλλά και της υπευθυνότητας, καθώς φρόντιζαν τα φυτά και διαχειρίζονταν τους διαθέσιμους πόρους του κήπου.

Σε συναισθηματικό επίπεδο, η συμμετοχή στις καθημερινές και εποχικές δραστηριότητες του κήπου ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση των μαθητών και προώθησε θετικές στάσεις απέναντι στη σχολική μάθηση, καθώς έβλεπαν άμεσα τα αποτελέσματα της δουλειάς τους. Ο σχολικός κήπος λειτούργησε επίσης ως χώρος σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινότητα, μέσα από δράσεις όπως η παρουσίαση της σοδειάς σε γονείς, συνεργασία με τοπικούς φορείς και η διοργάνωση μικρών εκδηλώσεων ή εργαστηρίων, ενισχύοντας το αίσθημα κοινωνικής συμμετοχής.

Επιπλέον, η εμπλοκή των μαθητών σε πραγματικά προβλήματα, όπως η ανάγκη υδροδότησης του κήπου μέχρι να τοποθετηθεί αυτόματο πότισμα και η βελτίωση της οργάνωσης του κήπου, καλλιέργησε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων. Οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται, να συζητούν διαφορετικές ιδέες και να προτείνουν λύσεις, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσαν την υπευθυνότητα, την αυτονομία και την επιμονή τους, παρατηρώντας την εξέλιξη των φυτών και της συλλογικής τους δουλειάς.

Τέλος, η βιωματική εμπειρία του σχολικού κήπου συνέδεσε τη μάθηση με την καθημερινή ζωή και τον πραγματικό κόσμο, καθιστώντας τη γνώση ουσιαστική. Στη συνέχεια παρουσιάζονται διαγραμματικά τα οφέλη που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων:

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων

Θεματική κατηγορία	*Δείκτες - παρατηρήσεις*	*Ενδεικτικά ευρήματα*
Γνωστικά οφέλη	*Κατανόηση φυσικών διεργασιών, κύκλων ζωής, καλλιέργειας*	*Οι μαθητές αναγνώριζαν τις ανάγκες των φυτών (νερό, φως, έδαφος) και μπορούσαν να εξηγήσουν βασικές έννοιες οικοσυστήματος*
Περιβαλλοντική συνείδηση	*Στάση απέναντι στο περιβάλλον, ανακύκλωση, κομποστοποίηση*	*Αυξημένη συμμετοχή στην κομποστοποίηση και μεταφορά πρακτικών στο σπίτι*
Κοινωνικές δεξιότητες	*Συνεργασία, ομαδική εργασία, ανάληψη ρόλων, επικοινωνία μεταξύ των μελών, ενεργητική συμμετοχή*	*Οι μαθητές εργάζονταν ομαδικά, μοιράζονταν ευθύνες και λάμβαναν από κοινού αποφάσεις*
Υπευθυνότητα	*Φροντίδα φυτών, συνέπεια στις εργασίες*	*Σταθερή συμμετοχή σε πότισμα, καθαρισμό φροντίδα του κήπου, συγκομιδή καρπών*
Συναισθηματική εμπλοκή	*Ενδιαφέρον, ενθουσιασμός, το αίσθημα του ανήκειν, σεβασμός στη φύση και στον κόπο της δουλειάς*	*Ενθουσιασμός κατά τη συγκομιδή και εθελοντική συμμετοχή ακόμη και εκτός ωραρίου*

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η συμμετοχή των μαθητών στον σχολικό κήπο λειτούργησε πολυδιάστατα, συμβάλλοντας τόσο στην ενίσχυση των γνωστικών τους δεξιοτήτων όσο και στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η εμπειρία του σχολικού κήπου στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα αναδεικνύει τη δυναμική της βιωματικής και αειφόρου εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές συμμετείχαν σε πρακτικές δραστηριότητες όπως η φύτευση, η φροντίδα των φυτών, η κομποστοποίηση, η διαχείριση νερού και η συνεργασία με γονείς και τοπικούς φορείς, καλλιεργώντας δεξιότητες συνεργασίας, υπευθυνότητας, κριτικής σκέψης και αυτονομίας. Παράλληλα, η δράση του σχολικού κήπου ενίσχυσε την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών και τη σύνδεση της σχολικής μάθησης με την καθημερινή ζωή και την κοινωνία.

Η συγκεκριμένη εμπειρία μπορεί να συνδεθεί με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs): την καλλιέργεια τροφίμων και τη διαχείριση πόρων που συμβάλλει στη μείωση της πείνας και στην υπεύθυνη κατανάλωση (SDG 2 & 12), τη φυσική δραστηριότητα και τη συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις που ενισχύουν την υγεία και ευημερία (SDG 3) καθώς και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών που προάγει την ισότητα των φύλων και τη μείωση ανισοτήτων (SDG 5 & 10). Μέσα από τη συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινότητας προωθείται η βιωσιμότητα των πόλεων και η κοινωνική συμμετοχή (SDG 11 & 17), ενώ η ευαισθητοποίηση για τη φύση, τα φυτά, τα έντομα και τους υδάτινους πόρους ενισχύει τη ζωή στη στεριά και στο νερό και την δράση για το κλίμα (SDG 13, 14, 15). Η εμπλοκή των μαθητών σε

σχεδιασμό, οργάνωση και λήψη αποφάσεων καλλιεργεί υπευθυνότητα, δημιουργικότητα και δημοκρατικές διαδικασίες (SDG 4, 8, 9 & 16).

Συμπερασματικά ο σχολικός κήπος μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων πολιτών. Προτείνεται η συστηματική ένταξη παρόμοιων δράσεων στο σχολικό πρόγραμμα και η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου και τοπικής κοινότητας, ώστε η μάθηση να αποκτά ουσιαστικό και διαρκές νόημα.

Βιβλιογραφία:

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

Blair, D. (2009). *The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening.* Journal of Environmental Education, 40(2), 15–38.

Δημητρίου, Α. (2009*).* Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία και εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*.* Αθήνα: Πεδίο.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Mims, C. (2003). *Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation.* Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal, 6(1), 1.

Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. New York: Routledge.

Plaka, V., & Skavanis, C. (2016). *The feasibility of school gardens as an educational approach in Greece: A survey of Greek schools.* International Journal of Innovation and Sustainable Development, 10(2), 1.

Tilbury, D. (1995). *Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education.* Environmental Education Research, 1(2), 195–212.

UNESCO. (2014). *Education for sustainable development*. Paris: Author.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: Author.

Williams, D. R., & Dixon, P. S. (2013). *Impact of garden-based learning on academic outcomes.* Review of Educational Research, 83(2), 211–235.

Φλογαΐτη, Ε., & Λιοναράκου, Γ. (2009). *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αρχάνες: ΚΠΕ Αρχανών.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Ενσωματώνοντας την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στη σχολική κουλτούρα: Η εμπειρία ενός Αειφόρου Σχολείου

Ελένη Νικολουδάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, PhD
Πηνελόπη Βουτσινά
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MSc
Γεωργία Ζαχαριουδάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
Στυλιανή Μαντά
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
Σοφία Σαριδάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

*Η έννοια του Αειφόρου Σχολείου βασίζεται στην υιοθέτηση πρακτικών που προάγουν την προστασία του περιβάλλοντος, τη συμπερίληψη, την κοινωνική υπευθυνότητα, και στην εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Δεν αφορά μεμονωμένες δράσεις, αλλά μια βαθύτερη αλλαγή κουλτούρας σε όλη τη σχολική κοινότητα, που προσανατολίζεται προς τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη σύνδεσή της με τους **17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs)**.*

Από φέτος και για τα επόμενα τρία χρόνια το 3/θ Νηπιαγωγείο Μισιρίων Ρεθύμνου, έχει διακριθεί ως Αειφόρο Σχολείο από την Aeiforum, μέλος του Greening Education Partnership της Unesco. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την πορεία που ακολουθήθηκε μέχρι την πιστοποίηση του σχολείου, δίνοντας έμφαση στο συλλογικό χαρακτήρα των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την Αειφορία ακολουθήθηκε οριζόντια, σε όλες τις διδακτικές ενότητες και από όλα τα τμήματα. Υιοθετήθηκαν σημαντικές ρουτίνες που ενισχύουν τη στροφή της σχολικής κοινότητας προς την Αειφορία, ενώ ταυτόχρονα, το σχολείο άνοιξε τα όρια του συμπεριλαμβάνοντας και εμπλέκοντας στις δράσεις τους την οικογένεια, την κοινότητα και ειδικούς.

Η εμπειρία αυτή απέδειξε ότι όταν το σχολείο λειτουργεί ως ζωντανός οργανισμός μάθησης και συνεργασίας, μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα αλλαγής προς ένα πιο δίκαιο, συμμετοχικό και αειφόρο μέλλον.

Λέξεις Κλειδιά: Αειφόρο σχολείο, ενεργοί πολίτες, βιώσιμη ανάπτυξη, βιωματικές δράσεις, ολιστική προσέγγιση

Εισαγωγή

Το νέο σχέδιο δράσης που εγκρίθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη το 2015 με τίτλο «Μετασχηματίζοντας τον κόσμο μας: η Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη» με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης αποτελεί σημείο αναφοράς για την εκ νέου κατανόηση της ανάγκης εκπαίδευσης στο ζήτημα αυτό (ΚΜΟΠ, 2024). Η εκπαίδευση τοποθετείται ως βασικός παράγοντας στην παγκόσμια προσπάθεια επίτευξης αυτών των 17 στόχων, οι οποίοι μπορούν να θεωρηθούν ως η βασική πρόκληση της ανθρωπότητας. Τονίζεται

μάλιστα ρητά η ανάγκη για εισαγωγή και εφαρμογή εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την παγκόσμια πολιτειότητα και καλούνται τα κράτη μέλη του ΟΗΕ να διασφαλίσουν ότι, έως το 2030, όλοι οι μαθητές θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν το βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την προαγωγή της κουλτούρας της ειρήνης, και της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη (ΚΜΟΠ, 2024˙ UNESCO, 2023).

Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη παρέχει στους μαθητές όλων των ηλικιών τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν παγκόσμιες προκλήσεις, όπως η κλιματική αλλαγή, η απώλεια της βιοποικιλότητας, η μη βιώσιμη χρήση των πόρων. Δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές όλων των ηλικιών να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να αναλαμβάνουν ατομική και συλλογική δράση για την αλλαγή της κουλτούρας και τη φροντίδα του πλανήτη (Bianch, et al., 2022˙ UNESCO, 2024).

Από την άλλη, η εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα αναφέρεται σε μια εκπαίδευση που επιτρέπει στους ανθρώπους να αναστοχάζονται κριτικά για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν. Περιλαμβάνει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ποικιλομορφίας, και προσδοκά σε μια αξιοπρεπή ζωή για όλους, τώρα και στο μέλλον (Dublin Declaration, 2022). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα αποτελεί σημαντικό συμπλήρωμα της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, η οποία πρέπει να ενσωματωθεί στο σύνολό της, τόσο στα εκπαιδευτικά συστήματα, όσο και στην κοινωνία.

Όπως υποστηρίζει η UNESCO, η έμφαση σε ένα αειφόρο μέλλον αποδίδεται καταλληλότερα ως ένας μακροπρόθεσμος και δυναμικός στόχος, ο οποίος αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μορφών ζωής, καθώς και στη διατήρηση της ισορροπίας του πλανήτη στο σύνολό του. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί το ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες θα οργανώνονται και θα υλοποιούνται με τέτοιον τρόπο ώστε να μην υπερβαίνουν τα όρια του πλανήτη, διασφαλίζοντας τόσο την παρούσα όσο και τη μελλοντική δυνατότητα ζωής και ευημερίας. Οι άνθρωποι, συνεπώς, καλούνται να αναλάβουν ενεργό δράση, προκειμένου να συμβάλουν στη διαμόρφωση και υποστήριξη ενός περισσότερο αισιόδοξου και αειφόρου μέλλοντος. Όλες οι μορφές μάθησης —η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη— θεωρούνται φορείς καίριας σημασίας για τη διασφάλιση της ανάπτυξης των ικανοτήτων βιωσιμότητας κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, της σταδιακής αφομοίωσής τους κατά τη μετέπειτα παιδική ηλικία και την εφηβεία, καθώς και της εμπεριστατωμένης κατανόησής τους κατά την ενηλικίωση. Παράλληλα, οι εν λόγω μορφές μάθησης υποστηρίζουν τη συνεχή εμπέδωση και ενίσχυση των ικανοτήτων αυτών καθ’ όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του ατόμου, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο της δια βίου μάθησης στην αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων (Bianchi, et al., 2022).

Ως εκ τούτου, ένα στοχευμένο σχέδιο για τη βιωσιμότητα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να αντικατοπτρίζει αυτή την ισορροπία διαστάσεων, θεμάτων και ενδιαφερόντων. Πολλά από τα θέματα που σχετίζονται με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης είναι ήδη επαρκώς ενσωματωμένα στα προγράμματα σπουδών ή μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν στη διδακτική πρακτική. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, οι αξίες της βιωσιμότητας είναι ορατές σχεδόν σε όλα τα θεματικά πεδία μέσα από στόχους που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων και την υιοθέτηση στάσεων και δεξιοτήτων προς αυτή την κατεύθυνση (Πεντέρη, και συν.,2022α). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού επίσης αναφέρονται διδακτικές πρακτικές που ενισχύουν τη συμπερίληψη, τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη ευθύνης κ.α., ώστε σταδιακά να ενεργούν υπεύθυνα προς ένα πιο βιώσιμο και δίκαιο κόσμο (Πεντέρη, και συν. 2022β).

Εφαρμογή στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Η πορεία ενός σχολείου προς την καλλιέργεια ικανοτήτων βιωσιμότητας είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα ακόμη μάθημα που πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών. Πρόκειται για μια συνολική προσέγγιση που είναι ορατή στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Η διαφοροποιημένη μάθηση, οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις, η βιωματική συμμετοχή των μαθητών είναι χαρακτηριστικά των μαθησιακών διαδικασιών κατάλληλων προς αυτή την κατεύθυνση.

Το σχολείο μπορεί να εφαρμόσει τις αρχές της αειφορίας σε διάφορα επίπεδα, όπως την ένταξη της στις αποφάσεις, τις ρουτίνες του, στην έλλογη κατανάλωση πόρων και ενέργειας, στη διάθεση των αποβλήτων κ.α. Επίσης, ένα σημαντικό σημείο είναι η ενίσχυση της εξωστρέφειας του, ώστε να παρέχονται νέες ευκαιρίες μάθησης που εμπλουτίζουν τη μάθηση στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα θα ενισχύονται και οι επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Δεδομένης, λοιπόν, της πολυπλοκότητας και του ανοικτού χαρακτήρα της βιώσιμης ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί στόχοι της εκπαίδευσης που οδεύει προς αυτή την κατεύθυνση οφείλουν να διαμορφώνονται με τρόπο που να ενισχύει μαθησιακές διαδικασίες που έχουν προστιθέμενη αξία. Ειδικότερα, οι διαδικασίες μάθησης θα πρέπει να επιτρέπουν στους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και να εξετάζουν ζητήματα που άπτονται της αειφορίας, λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις της. Παράλληλα, οι μαθητές χρειάζεται να ενδυναμώνονται, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και να αναπτύσσουν υπεύθυνες στάσεις και πρακτικές δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος και την προώθηση μιας δίκαιης και συμπεριληπτικής κοινωνίας. Επιπλέον, η ποικιλομορφία των μαθητών οφείλει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την επιλογή του μαθησιακού περιεχομένου, ενώ για την ενίσχυση της εσωτερικής τους παρακίνησης κρίνεται σημαντικό οι διερευνήσεις τους να συνδέονται με πραγματικές και σύγχρονες προκλήσεις (ΚΜΟΠ, 2024).

Σχέδιο Βιωσιμότητας

Σε μια σχολική κοινότητα, οι αποτελεσματικές δράσεις και οι επιτυχημένες αλλαγές ξεκινούν με ένα άρτια μελετημένο σχέδιο. Ένα τέτοιο σχέδιο χρησιμεύει ως χάρτης και θα πρέπει να παρουσιάζει με σαφήνεια οδηγίες για την ενσωμάτωση των απαραίτητων γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής και να περιγράφει λεπτομερώς τις διαδικασίες για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την παρακολούθηση των σχετικών δράσεων (ΚΜΟΠ, 2024).

Ένα σχέδιο βιωσιμότητας περιλαμβάνει αρχικά την επιλογή στόχων, αφού πρώτα έχουν εκτιμηθεί τα δυνατά και αδύνατα σημεία της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια για την κάλυψη των στόχων αυτών, προτείνεται το σχέδιο να κινείται σε τρία βασικά ζητήματα. Αρχικά στη χρήση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και τη συμπερίληψη εννοιών και θεμάτων αειφορίας οριζόντια σε όλα τα μαθήματα. Στη συνέχεια κομβικής σημασίας είναι η εξωστρέφεια του σχολείου, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, δίκτυα και ειδικούς για την παροχή πρακτικής εμπειρίας και την αντιμετώπιση προβλημάτων της εκάστοτε κοινότητας. Τέλος, είναι σημαντική η αξιολόγηση των δράσεων ώστε να αναπτύσσονται οι μηχανισμοί για την παρακολούθηση της προόδου (ΚΜΟΠ, 2024).

Ο βασικός στόχος ενός σχεδίου βιωσιμότητας κάθε σχολείου, δεν πρέπει φυσικά να είναι η λήψη οποιασδήποτε πιστοποίησης και αναγνώρισης, αλλά η προσφορά στους μαθητές δράσεων με νόημα και προστιθέμενη αξία, ώστε τελικά να αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, και να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες που συμβάλλουν σε έναν πιο δίκαιο και βιώσιμο κόσμο (Bianchi, et al., 2022).

Το Αειφόρο Σχολείο-Aeiforum.eu

Η οργάνωση Aeiforum, αποτελεί μια μη κερδοσκοπική οργάνωση που στόχο έχει την καλλιέργεια αειφόρας κουλτούρας στα σχολεία. Η Aeiforum, πιστοποιεί σχολεία ως Αειφόρα για τρία έτη, και καθώς είναι μέλος πλέον της Green Education Partnership της UNESCO, η πιστοποίηση που παρέχει έχει διεθνή αναγνώριση. Τα σχολεία που επιθυμούν να πιστοποιηθούν καταθέτουν το ημερολόγιο των δράσεων που έκαναν καθ' όλη τη σχολική χρονιά, όπου πρέπει να φαίνεται το Σχέδιο Δράσης του σχολείου, και ο συλλογικός χαρακτήρας των δράσεων. Οι δράσεις των σχολείων ακολουθούν συγκεκριμένους δείκτες του Αειφόρου Σχολείου, που είναι χωρισμένοι σε τρεις κατηγορίες: Παιδαγωγικοί, Κοινωνικοί και Περιβαλλοντικοί δείκτες.

Κάθε σχολείο επιλέγει τους στόχους που θα τοποθετήσει κατά προτεραιότητα στο Ετήσιο Σχέδιο δράσης του, χωρίς να παραλείπει και την κάλυψη και άλλων δεικτών. Οι δείκτες δρουν βοηθητικά ως ένας χάρτης δράσεων, αλλά σε καμία περίπτωση δεν προτείνεται να γίνεται ένα «κυνήγι» δεικτών, που θα είχε σαν αποτέλεσμα την ενασχόληση των παιδιών με δράσεις που δεν θα είχαν νόημα για αυτά. Η επιλογή της οργάνωσης Aeiforum, ως οδηγό για τη στροφή του σχολείου μας προς μια εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα, έγινε καθώς φάνηκε να είναι πλήρης δίνοντας έμφαση στο σύνολο των 17 στόχων βιώσιμης ανάπτυξης, αποφεύγοντας την έμφαση μόνο σε ότι είχε να κάνει με περιβαλλοντικούς δείκτες. Επίσης, παρέχεται διαρκής ενημέρωση για τους εκπαιδευτικούς μέσα από διαδικτυακές συναντήσεις και υποστήριξη από τους υπεύθυνους αν ζητηθεί.

Δράσεις προς την Αειφορία

Κατά την οργάνωση του Σχεδίου Δράσης του σχολείου μας, αποφασίστηκε να δοθεί έμφαση στην κάλυψη περιβαλλοντικών δεικτών, καθώς εκεί φάνηκε να υπάρχουν αδύναμα σημεία. Ένας δεύτερος στόχος αφορούσε στην ανάδειξη πρακτικών που ήδη πραγματοποιούνταν και απ΄ότι φάνηκε εντάσσονταν ήδη σε κοινωνικούς ή παιδαγωγικούς δείκτες. Πέρα από την υιοθέτηση μιας αειφόρας ματιάς στις διερευνήσεις που θα γίνονταν με τα παιδιά, δόθηκε έμφαση και στην καθιέρωση ρουτινών του σχολείου, όπως η δημιουργία μεικτών ομάδων εργασίας του σχολείου με συμμετοχή παιδιών από όλα τα τμήματα. Τέλος, κρίθηκε σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου μας, ώστε να ενημερώνονται για σχετικά ζητήματα και να διευκολυνθεί το εκπαιδευτικό τους έργο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν πολλά σεμινάρια είτε από την οργάνωση Aeiforum, είτε από άλλα δίκτυα που είχαν κάτι σχετικό να παρουσιάσουν.

Παρακάτω, περιγράφονται κάποιες από τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν, και παρουσιάζονται ανάλογα με τους δείκτες του Αειφόρου Σχολείου στους οποίους ανήκουν.

Παιδαγωγικοί δείκτες

Οι παιδαγωγικοί δείκτες περιλαμβάνουν δράσεις που σχετίζονται με παιδοκεντρικές και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, την προσθήκη μιας αειφόρας ματιάς σε όλες τις δράσεις του σχολείου, εκδηλώσεις, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών κ.α.

Μια δράση που ξεχώρισε στους παιδαγωγικούς δείκτες ήταν η υιοθεσία παραλίας Μισιρίων. Το σχολείο συμμετέχει στο πρόγραμμα της WWF "Adopt a Beach" , και ανέλαβε την προστασία ενός κομματιού της παραλίας, η οποία είναι σε μικρή απόσταση από το σχολείο, αλλά και με συχνή επισκεψιμότητα από τα παιδιά στον ελεύθερο τους χρόνο. Τα παιδιά στα πλαίσια αυτού του προγράμματος πραγματοποιούν 3-4 εθελοντικούς καθαρισμούς ανά σχολικό έτος, ενώ παράλληλα συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στο σχολείο που έχουν σχέση με την προστασία του θαλάσσιου οικοσυστήματος.

Εκτός από τη δέσμευση του σχολείου σχετικά με τους καθαρισμούς της παραλίας, κάθε τμήμα ανέλαβε την διερεύνηση μιας θεματικής ενότητας σε βάθος, μελετώντας το υπό μια αειφόρα οπτική. Πιο συγκεκριμένα καθένα από τα τρία τμήματα ασχολήθηκαν με μια από τις εξής θεματικές ενότητες: (α) Διατροφή με έμφαση στη μείωση της σπατάλη τροφής, (β) Πηγές ενέργειας με έμφαση στην εξοικονόμηση ενέργειας και πράσινους τρόπους ενέργειας και (γ) Ανακύκλωση και επαναχρησιμοποίηση, με έμφαση στη μείωση των σκουπιδιών. Τα παραγόμενα από κάθε διερεύνηση παρουσιάστηκαν ανάμεσα στα τμήματα, και κοινοποιήθηκαν και στους γονείς των παιδιών. Φυσικά, πέρα από αυτές τις τρεις θεματικές ενότητες, αειφόρα οπτική δίνονταν σε όσες θεματικές ενότητες ήταν εφικτό.

Η στροφή προς την αειφορία ακολουθήσε και τη δανειστική βιβλιοθήκη σε όλες τις τάξεις, η οποία και άλλαξε ύφος. Έτσι, αρκετά βιβλία της δανειστικής βιβλιοθήκης, συνοδεύονται πλέον από ένα παιχνίδι φτιαγμένο από ανακυκλώσιμα υλικά (π.χ. χαρτόκουτες, κούτες παπουτσιών κ.α). Τα παιχνίδια αυτά φτιάχνονταν είτε από τις εκπαιδευτικούς, είτε φτιάχνονταν μαζί με τα παιδιά. Πολλές φορές τα παιχνίδια ήταν τελικό παραγόμενο, μετά από την λήξη μιας διερεύνησης με τα παιδιά. Έτσι, η διάθεση αυτών των παιχνιδιών ήταν ένα μέσο διάχυσης στο οικογενειακό τους περιβάλλον των όσων έμαθαν τα παιδιά.

Κοινωνικοί και οργανωσιακοί δείκτες

Στους δείκτες αυτούς περιλαμβάνονταν η συγκρότηση του σχεδίου δράσης του σχολείου, ο καθορισμός των στόχων για όλη τη χρονιά, ενώ δίνονταν επίσης έμφαση στην συμπερίληψη, την αποδοχή, και τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Δράσεις που ξεχώρισαν ήταν η ενίσχυση της πολύγλωσσης βιβλιοθήκης του σχολείου μας και η ένταξη μη-Ελληνικών βιβλίων στη δανειστική βιβλιοθήκη. Ήδη από τα προηγούμενα έτη, υπήρχαν ήδη στις βιβλιοθήκες των τάξεων ξενόγλωσσα βιβλία σε διάφορες γλώσσες των μαθητών μας (Αλβανικά, Αραβικά, Ρωσικά), που ήρθαν στα χέρια μας από τους γονείς τους. Με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά και μεμονωμένες πρωτοβουλίες γονέων, η βιβλιοθήκη μας ενισχύθηκε με περισσότερα βιβλία, σε ακόμη περισσότερες γλώσσες και τα βιβλία πλέον είναι διαθέσιμα και για δανεισμό στο σπίτι από όλα τα παιδιά. Η πρωτοβουλία αυτή λαμβάνει πλήρη αποδοχή από τους γονείς των παιδιών, ενισχύοντας έτσι τη μείωση των αποκλεισμών και των διακρίσεων.

Σε αυτό προστέθηκε και η ανταλλακτική βιβλιοθήκη, όπου τα παιδιά έφερναν βιβλία που δεν χρειάζονταν και έπαιρναν δωρεάν ένα καινούριο. Η δράση αυτή ξεκίνησε ως μια δράση συμμετοχής στην πρωτοβουλία «Χάρισε ένα βιβλίο, δυνάμωσε το φως» από την ιστοσελίδα Elniplex, και τελικά εδραιώθηκε ως ρουτίνα στο σχολείο, λόγω της απήχησης που είχε στα παιδιά.

Σε μια τάξη του σχολείου γίνονταν ήδη από προηγούμενες χρονιές Μαθητικό Συμβούλιο, μέσα από το οποίο τα παιδιά πρότειναν ιδέες και λύσεις για προβλήματα που τους απασχολούσαν το δικό τους τμήμα. Οποτεδήποτε προέκυπτε ένα ζήτημα που αφορούσε όλο το σχολείο, τότε τα παιδιά απευθύνονταν ανεπίσημα στην προϊσταμένη του σχολείου, ή στις εκπαιδευτικούς των άλλων τμημάτων. Στην προσπάθειά μας για συλλογική δράση, η συζήτηση για τα κοινά θέματα, γίνονταν μέσα από Συμβούλιο όλου του σχολείου. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να γίνουν συνολικά τρία Συμβούλια σχολείου, ένα από τα οποία μάλιστα έγιναν με παρουσία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και να παρθούν αποφάσεις για ζητήματα που αφορούσαν τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της. Από τα Μαθητικά Συμβούλια (είτε τάξης, είτε σχολείου) προέκυψαν ως ιδέα οι ομάδες εργασίες του σχολείου.

Οι ομάδες εργασίες είναι μεικτές με μαθητές από όλα τα τμήματα και αφορούν τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Έτσι, δημιουργήθηκε η ομάδα κήπου που ανέλαβε να βρει τα σωστά φυτά από το γεωπόνο της γειτονιάς, να τα φυτέψει μαζί με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και στη συνέχεια να αναλάβει τη

φροντίδα τους. Αντίστοιχα, η ομάδα εξοικονόμησης νερού και ενέργειας φρόντιζε πριν το διάλλειμα να σβήνει τα φώτα και να κλείνει τις βρύσες αν κατά λάθος ήταν ανοιχτές. Η ομάδα κομποστοποιητή είχε το καθήκον να συλλέγει τα οργανικά σκουπίδια που τα παιδιά τοποθετούσαν στον καφέ κάδο ανακύκλωσης του σχολείου, και να τα αδειάζει στον κομποστοποιητή του σχολείου που βρίσκεται στην αυλή της τάξης.

Η εξωστρέφεια του σχολείου μας ενισχύθηκε μέσα από συμμετοχές σε διαγωνισμούς, όπως το διαγωνισμό ζωγραφικής της Helmepa, διαγωνισμό κατασκευής φωλιάς για τα πουλιά κ.α. Ο λόγος που ενισχύθηκε η εξωστρέφεια του σχολείου είναι το γεγονός ότι για τη συμμετοχή μας στους διαγωνισμούς ζητούσαμε πάντα τη βοήθεια ειδικών, δίνοντας έμφαση στην εμπειρία και τη γνώση που μπορούμε να αποκομίσουμε και όχι στο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα στο διαγωνισμό ζωγραφικής της Helmepa, με θέμα τα «Λιβάδια της Ποσειδωνίας», μας επισκέφθηκε ένας ωκεανολόγος, ο οποίος μίλησε στα παιδιά για τα Λιβάδια της Ποσειδωνίας και τη σημασία τους για το θαλάσσιο οικοσύστημα, γεμίζοντας τα παιδιά με πληροφορίες, και εικόνες που τους ήταν χρήσιμες για να αποτυπώσουν στη συνέχεια τις γνώσεις του σε μια ζωγραφιά. Αντίστοιχα το ίδιο γινόταν και για άλλους διαγωνισμούς, γεγονός που έφερε την εκπαιδευτική κοινότητα σε επαφή τόσο με ειδικούς, όσο και με οργανισμούς που παρείχαν υλικό διαδικτυακά. Η συνεργασία με ειδικούς για διάφορα ζητήματα ή διερευνήσεις που προέκυπταν στη σχολική πραγματικότητα, έγινε πλέον ένα σημαντικό μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας.

Η εξωστρέφεια του σχολείου ενισχύθηκε επίσης από τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά έργα eTwinning, όσο και από την υποδοχή εκπαιδευτικών και φοιτητών μέσω προγραμμάτων Erasmus που επισκέφθηκαν το σχολείο μας για Job Shadowing.

Περιβαλλοντικοί δείκτες

Οι περιβαλλοντικοί δείκτες περιελάμβαναν πιο πρακτικά ζητήματα, όπως την τοποθέτηση κάδων ανακύκλωσης, κομποστοποιητή, την επαναχρησιμοποίηση σκουπιδιών για κατασκευές κ.α. Ένας από του δείκτες περιελάμβανε τη δεντροφύτευση της αυλής του σχολείου, γεγονός που συνέπεσε με την ανάπλαση της αυλής μας, ένα έργο που πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του Δήμου Ρεθύμνης. Η αυλή μας λοιπόν, έγινε πιο πράσινη, καθώς σε ένα μεγάλο μέρος της το χαλασμένο τσιμέντο αντικαταστάθηκε με χώμα, δέντρα και θάμνους, ενώ τοποθετήθηκε ράμπα που διευκολύνει την πρόσβαση για όλους τους μαθητές.

Με τη συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων τοποθετήθηκαν κάδοι ανακύκλωσης σε κάθε τάξη, και ένας κάδος για οργανικά σκουπίδια στον κοινόχρηστο χώρο του σχολείου. Τοποθετήθηκε επίσης κομποστοποιητής στην αυλή του σχολείου, όπου και συγκεντρώνονται όλα τα οργανικά σκουπίδια. Επίσης τοποθετήθηκαν συλλέκτες βρόχινου νερού στις υδρορροές του κτιρίου, ώστε το νερό που μαζεύεται να χρησιμοποιείται για πότισμα. Τέλος, έγινε αλλαγή όλων των παλιών λαμπτήρων με λάμπες οικονομίας και αλλαγή των κλιματιστικών του σχολείου με πιο σύγχρονες και λιγότερο ενεργοβόρες συσκευές. Φυσικά οι παλιές λάμπες και τα παλιά κλιματιστικά δόθηκαν για ανακύκλωση στις αντίστοιχες υπηρεσίες.

Μέσα στις τάξεις έγιναν μικρές αλλά σημαντικές αλλαγές όπως η χρήση χαρτιών Α4 που υπό άλλες συνθήκες θα πετούσαμε (π.χ παλιές φωτοτυπίες) αλλά και περισσευμάτων διαφόρων υλικών όπως χαρτόνια, υφάσματα, ώστε να χρησιμοποιηθούν ελεύθερα από τα παιδιά για αυτοσχέδιες κατασκευές, ενώ πάντα δίνονταν έμφαση στη σωστή διαχείριση υλικών, ώστε να αποφεύγονται σπατάλες και αύξηση των σκουπιδιών. Οι κατασκευές που κάναμε μαζί με τα παιδιά επίσης γίνονταν κυρίως από ανακυκλώσιμα ή φυσικά υλικά. Τέλος, η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών περιορίστηκε κατά το δυνατόν στη χρήση ψηφιακών μέσων και όχι έντυπων μέσων.

Επόμενοι στόχοι

Η χρονιά 2024-2025 υπήρξε ιδιαίτερα παραγωγική για το σχολείο μας και οδήγησε τελικά στην πιστοποίηση του ως Αειφόρο για τα επόμενα τρία έτη. Στον απόηχο αυτής της προσπάθειας νέες ρουτίνες εδραιώθηκαν, ενώ τρόποι δράσης φάνηκε να αλλάζουν τόσο σε εκπαιδευτικούς και γονείς, όσο και στους μικρούς μας μαθητές. Φυσικά, η πορεία προς την Αειφορία δεν σταματά στη λήψη της πιστοποίησης, καθώς όπως φαίνεται η πορεία αυτή οδηγεί μόνο μπροστά. Ήδη νέοι στόχοι έχουν τεθεί και για τη φετινή χρονιά 2025-2026. Τη φετινή χρονιά προστέθηκε μια ακόμη ομάδα εργασίας παιδιών, αυτή της ανακύκλωσης ρούχων. Τα παιδιά της ομάδας αυτής σχεδιάζουν κούκλες και παιχνίδια τα οποία μετά ράβονται με παλιά υφάσματα και ρούχα. Το ράψιμο αναλαμβάνουν ενήλικες (γονείς, γιαγιάδες, εκπαιδευτικοί), ενώ ο σχεδιασμός, η επιλογή υφασμάτων και το γέμισμα των κουκλών γίνεται από τα παιδιά. Επίσης τοποθετήθηκε κάδος ανακύκλωσης μπαταριών, και το σχολείο συμμετέχει στο δίκτυο επιβράβευσης σχολείων. Τέλος, η υιοθεσία της παραλίας μας έδωσε για τη φετινή χρονιά (2025-2026) και την πιστοποίηση των «Μπλε» σχολείων και κατ΄ επέκταση το σχολείο μας ανήκει και στο δίκτυο European Blue Schools της Unesco .

Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να επιμορφώνονται από το δίκτυο της Aeiforum, ενώ συμμετέχουν σε δίκτυα αειφορίας σε τοπικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη συμμετοχή στα δίκτυα «Myth2Space», και «Ταπερίστας», για τα οποία έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί. Βασικός στόχος για φέτος είναι και η δημιουργία λαχανόκηπου, μέσα από την εκπόνηση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος που στόχο έχει την αύξηση της περιέργειας των παιδιών σχετικά με το χώμα (Curiosoil).

Συμπεράσματα

Η πορεία του σχολείου μας προς την Αειφορία φάνηκε να είναι ιδιαίτερα δημιουργική και επεφύλασσε πολλά νέα ταξίδια γνώσης και ανακάλυψης τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους ενήλικες που σχετίστηκαν με αυτό. Ακολουθώντας την αρχική μας στοχοθεσία τα παιδιά ενεπλάκησαν σε δράσεις που είχαν νόημα για αυτά και κυρίως σε δράσεις που είχαν προστιθέμενη αξία. Τα παιδιά υποστηρίχθηκαν ώστε να ανακαλύψουν, να εκτιμήσουν πραγματικά προβλήματα και να δράσουν ώστε να φέρουν την αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν τόσο στη διδασκαλία τους, όσο και στις καθημερινές τους αποφάσεις μια αειφόρα ματιά με αποτέλεσμα να αλλάξουν παλιές συνήθειες με νέες πιο βιώσιμες. Οι γονείς των παιδιών, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων στηρίζουν έμπρακτα τις προσπάθειες της σχολικής κοινότητας, προτείνοντας μάλιστα νέες ιδέες και συνεργασίες. Η εξωστρέφεια του σχολείου έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα να αναζητούνται με κάθε ευκαιρία εξωτερικοί συνεργάτες από την κοινότητα και ειδικοί επιστήμονες.

Το μεγαλύτερο κέρδος σαφώς δεν ήταν η επίτευξη του στόχου της πιστοποίησης, αλλά η διαδικασία που κινητοποίησε όλη τη σχολική κοινότητα και όσους εμπλέκονται με αυτή, να κινούνται προς ένα κοινό στόχο, αυτόν του να προσφέρουμε στα παιδιά αυθεντικές εμπειρίες που θα τα βοηθήσουν στο μέλλον να συμπεριφέρονται ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες.

Βιβλιογραφία

Aeiforum. (n.d.). *Aeiforum*. Retrieved from https://aeiforum.eu/

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M.(2022) GreenComp – Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων βιωσιμότητας. Bacigalupo, M., Punie, Y. (επιμελητές), EUR 30955 EL, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Λουξεμβούργο, 2022· ISBN 978-92 76-53216-3, doi:10.2760/374453, JRC128040

Curiosoil Project. (n.d.). *Curiosoil-Awakening soil curiosity to catalyze soil literacy*. Retrieved from https://curiosoil.eu/

Dublin Declaration (2022) The European Declaration on Global Education to 2050. Dublin; GENE. Retrieved from https://www.gene.eu/ge2050-congress

Elniplex. (n.d.). *Elniplex-Με το παιδί στο επίκεντρο*. Retrieved from https://www.elniplex.com

European Commission. (n.d.). *Network of European Blue Schools*. Retrieved from https://maritime-forum.ec.europa.eu/theme/ocean-literacy-and-blue-skills/ocean-literacy/network-european-blue-schools_en

ΚΜΟΠ – Κέντρο Κοινωνικής Δράσης και Καινοτομίας (Συντ.). (2024). *Aelia. Οδηγός για σχέδια βιωσιμότητας για εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. (Eramus+) Σε συνεργασία με: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ελλάδα), CARDET – Κέντρο Προώθησης της Έρευνας & της Ανάπτυξης στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία (Κύπρος), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Κύπρος), Western Balkans Institute (Σερβία), Centrul pentru Promovarea Învățării Permanente Timișoara Asociația (Ρουμανία), Südwind Verein für Entwicklungspolitik und Globale Gerechtigkeit (Αυστρία), Inspectoratul Școlar al Județului Argeș (Ρουμανία), Zavod za Unapređivanje Obrazovanja i Vaspitanja (Σερβία).

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό*. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542

UNESCO. (2023). *Education for sustainable development: What you need to know*. Retrieved from https://www.unesco.org

UNESCO. (2023). *Global citizenship and peace education*. Retrieved from https://www.unesco.org

UNESCO. (2023). *Education for sustainable development: What you need to know*. Retrieved from https://www.unesco.org

United Nations. (n.d.). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from https://sdgs.un.org/2030agenda

WWF Greece. (n.d.). *Υιοθέτησε μια παραλία*. Retrieved from https://adoptabeach.wwf.gr/yio8ethse-mia-paralia

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση



Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Μια κριτική αποτίμηση τριών χρόνων εφαρμογής (2021-2024) στην ελληνική πραγματικότητα

Φίλιππος Καρατζάς
Κ.Φ.Α Διευθυντής Γυμνασίου, MSc Educational Policy and Administration, MSc ΟΔΔΥΔΟΕ

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί πώς βιώνουν και πώς αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με εστίαση στην περίοδο 2021–2024. Η έρευνα στηρίχθηκε σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Πελοποννήσου (N=145), με στόχο να καταγράψει τις απόψεις τους για τη χρησιμότητα και τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας. Το βασικό ερώτημα ήταν αν η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο βελτίωσης ή αν παραμένει μια τυπική γραφειοκρατική υποχρέωση. Παρότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων έχει θεσμοθετηθεί ως μηχανισμός αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην πράξη συχνά γίνεται αντιληπτή ως μια «άνωθεν» διαδικασία, αποσυνδεδεμένη από τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου. Ενδεικτικά, το 77,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η διαδικασία συνιστά συμμόρφωση σε γραφειοκρατικές απαιτήσεις, ενώ η συνολική αποδοχή της αυτοαξιολόγησης εμφανίζεται χαμηλή (μέσος όρος 2,49 στην κλίμακα Likert). Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή των γονέων καταγράφεται ελάχιστη, καθώς μόλις 4,8% δηλώνει «αρκετά/πολύ» ως προς την εμπλοκή τους.

Μέσα από την αποτίμηση της τριετούς εφαρμογής αναδεικνύονται οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού και οι συνθήκες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους (έλλειψη ουσιαστικής ανατροφοδότησης, απουσία επιμόρφωσης και στήριξης, περιορισμένη εμπλοκή γονέων και μαθητών). Τέλος, φαίνεται πως η αυτοαξιολόγηση, παρά τη θεσμική της καθιέρωση, δεν έχει ακόμη ενσωματωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως παιδαγωγικό εργαλείο βελτίωσης και για πολλούς παραμένει τυπική διαδικασία χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, στάσεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική, γραφειοκρατική διαδικασία.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες μεταβολές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση στον οικονομικό, κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο, ανέδειξαν την ποιότητα της εκπαίδευσης ως κεντρικό ζήτημα διεθνούς ενδιαφέροντος. Παρότι ο όρος «ποιότητα» έχει τις ρίζες του στην οικονομική επιστήμη σύμφωνα με την OECD (2019), περίπου τα τρία τέταρτα των χωρών έχουν εντάξει στους στρατηγικούς τους στόχους τη βελτίωση της ποιότητας της. Η UNESCO (2021) υπενθυμίζει ότι το δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, αποτελεί βασικό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Τονίζει ακόμη ότι η αξιολόγηση πρέπει να αφορά τόσο τη σχολική μονάδα όσο και τον εκπαιδευτικό, ώστε να εξασφαλίζεται υψηλό επίπεδο παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2019), η αξιολόγηση σχολικής μονάδας είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής

στοιχείων για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά της. Στην Ευρώπη έως τις αρχές του 1990 κυριαρχούσε η εξωτερική αξιολόγηση. Από τη δεκαετία του 1990 και μετά εμφανίστηκε το «ρεύμα ποιότητας», το οποίο έστρεψε το ενδιαφέρον προς την εσωτερική αξιολόγηση και ειδικότερα την αυτοαξιολόγηση (MacBeath, 2001). Οι Ξωχέλλης (2006) και Φιλίππογλου (2022) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως συμμετοχική διαδικασία με δημοκρατικά χαρακτηριστικά. Θεωρούν ότι συμβάλλει περισσότερο από την εξωτερική αξιολόγηση στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων και στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, διεθνείς έρευνες (OECD, 2013) αναδεικνύουν ότι η επιτυχία της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τη διαφάνεια και την υποστήριξη από εξωτερικούς φορείς. Η Δραγώνα (2008) αναφέρει ως τέσσερα κλειδιά του Φινλανδικού μοντέλου, που θεωρείται πρότυπο, την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή τους, την ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων και τη δημοκρατική θεώρηση της αξιολόγησης. Αντίστοιχα, ο MacBeath (2001) υπογραμμίζει ότι η αυτοαξιολόγηση αποκτά ουσία μόνο όταν στηρίζεται σε κουλτούρα εμπιστοσύνης και διαλόγου. Δεν είναι υποχρέωση αλλά ανάγκη του σχολείου να αναστοχαστεί και να προσδιορίσει στόχους με βάση τις αξίες και τις ανάγκες του. Ο Cheng (2022) δίνει έμφαση στη λειτουργία εσωτερικών μηχανισμών βελτίωσης. Θεωρεί ότι η ουσιαστική αλλαγή προκύπτει από τον εσωτερικό αναστοχασμό του σχολείου και όχι από εξωτερικό έλεγχο. Παράλληλα, τονίζει τη σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Καραγιάννη, 2018).

Η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα αποτέλεσε θεσμική καινοτομία. Επιχείρησε να επηρεάσει τη λειτουργία, τις σχέσεις και την κουλτούρα των σχολείων (Καλτσονούδη & Τσούρμα, 2016). Ως καινοτομία νοείται μια παιδαγωγική παρέμβαση που μεταβάλλει νοοτροπίες, ρόλους και πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2012). Σύμφωνα με τον Βασιλείου (2018), η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία αποτελεί η ίδια μορφή καινοτομίας. Στοχεύει στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων κάθε σχολικής μονάδας. Η ουσιαστική εισαγωγή της επιχειρήθηκε με την απόφαση 30972/Γ1/2013, η οποία στόχευε στην ενδυνάμωση των σχολείων στη διαδικασία αυτοκριτικής και βελτίωσης. Παράλληλα, προσδοκούσε καλλιέργεια συνεργασίας και συνευθύνης (Πεδή & Αυγητίδου, 2013). Ως αποτέλεσμα, η υποχρεωτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης το σχολικό έτος 2012–2013 συνάντησε ποικίλες αντιδράσεις και δυσκολίες υλοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί την αντιμετώπισαν με έντονη δυσπιστία. Έτσι, κατέληξε να βιώνεται ως ακόμη μία «γραφειοκρατική διαδικασία» (Varkas, 2022, σ. 104). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. στην έκθεση του 2023 (σ. 25). Για την εφαρμογή της ΥΑ 108206/ΓΔ4/10-9-2021 (ΦΕΚ Β΄ 4189) αναφέρει ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας περιορίστηκε συχνά στην αποτύπωση γενικών δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο. Δεν αντιμετωπίστηκε ως ενεργή διαδικασία που εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να αποτελέσει εργαλείο ενίσχυσης της δημοκρατικής συμμετοχής και της αποκέντρωσης. Έτσι, στην πράξη η αυτοαξιολόγηση συχνά μετατρέπεται σε επιπλέον γραφειοκρατικό φορτίο (Varkas, 2022). Στην παρούσα μελέτη, η αυτοαξιολόγηση προσεγγίζεται θεωρητικά στο πλαίσιο της σχολικής βελτίωσης και της οργανωσιακής μάθησης, ως επαναλαμβανόμενος κύκλος συλλογής δεδομένων, στοχοθεσίας, σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων και ανατροφοδότησης. Με το σχήμα αυτό εξετάζεται η έκταση στην οποία η διαδικασία μετασχηματίζεται σε ουσιαστική πρακτική βελτίωσης ή περιορίζεται σε τυπική διεκπεραίωση. Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτέλεσαν την αφετηρία της παρούσας μελέτης.

Σκοπός της είναι να διερευνήσει αν η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στα έτη μετά την επανακαθιέρωσή της λειτουργεί κυρίως ως γραφειοκρατική διαδικασία ή ως εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας. Η έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στη συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο μετασχηματιστικής αλλαγής, εξετάζοντας παράλληλα τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να αποκτήσει ουσιαστική αξία. Μέσα από την κριτική αποτίμηση της τριετούς εφαρμογής και την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της

Περιφέρειας Πελοποννήσου, επιδιώκει να διατυπώσει προτάσεις που μπορούν να ενισχύσουν τον μετασχηματιστικό ρόλο της διαδικασίας και να την απομακρύνουν από μια διεκπεραιωτική προσέγγιση. Τα ερευνητικά ερωτήματα, οργανωμένα ιεραρχημένα γύρω από τον κεντρικό σκοπό της μελέτης, διατυπώνονται παρακάτω:

Ποια είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης μετά από τρία χρόνια;

Ποια είναι η αποδοχή της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς;

Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποδοχή ή την απόρριψη της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς;

Πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία για να ξεπεραστούν τα γραφειοκρατικά εμπόδια;

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης περιλαμβάνει μοντέλα που επηρέασαν καθοριστικά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής σκέψης και τον τρόπο με τον οποίο εννοείται η σχολική βελτίωση. Από τις πρώιμες προσεγγίσεις που εστίαζαν στη στοχοθεσία και στην επίτευξη προκαθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Tyler, 1949), η συζήτηση μετατοπίστηκε σταδιακά σε πιο σύνθετα μοντέλα που αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως δυναμική διαδικασία συνεχούς βελτίωσης. Ενδεικτικά, το μοντέλο CIPP (Stufflebeam, 1971) και συναφείς προσεγγίσεις συνέδεσαν την αξιολόγηση με το πλαίσιο, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα, ενώ παράλληλα ανέδειξαν τη σημασία της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού. Στο ίδιο πνεύμα, σύγχρονες ευρωπαϊκές προσεγγίσεις, όπως το EFQM, προωθούν μια ολιστική θεώρηση της σχολικής μονάδας, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση μέσα από ηγεσία, στρατηγική και συστηματική αξιοποίηση δεδομένων (Kanji & Tambi, 1999· EFQM, 2020). Οι κατευθύνσεις αυτές ευθυγραμμίζονται με τη σύγχρονη ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση, η οποία αναδεικνύει τη σχολική μονάδα ως οργανισμό που μαθαίνει και αναστοχάζεται διαρκώς (ET2020 Working Group Schools, 2020).

Η αυτοαξιολόγηση των σχολείων αναδείχθηκε σταδιακά ως κεντρικό εργαλείο αυτής της φιλοσοφίας ποιότητας. Ο MacBeath (2001, 2006) υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να περιορίζεται σε τεχνική διαδικασία. Αποτελεί συλλογικό αναστοχασμό που απαιτεί καλλιέργεια εμπιστοσύνης και ουσιαστική συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η διεύθυνση και οι γονείς χρειάζεται να συμμετέχουν ενεργά ώστε στόχοι, προσδοκίες και ανάγκες να συνδιαμορφώνονται. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Σολομών (1999) τόνιζε την ανάγκη ανάπτυξης εσωτερικής αυτογνωσίας της σχολικής μονάδας και ενίσχυσης των μηχανισμών που οδηγούν σε στοχαστικές αλλαγές. Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) περιγράφουν την αυτοαξιολόγηση ως δημοκρατική διαδικασία που ενισχύει τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διεθνώς, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης διαφοροποιείται σημαντικά. Στην Ιρλανδία και τη Σκωτία χρησιμοποιούνται ολοκληρωμένα πλαίσια που συνδέουν την αυτοαξιολόγηση με τη σχολική βελτίωση και επιδιώκουν κλίμα συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης (UK Government, 2024· Nuffield Foundation, 2021). Η Φινλανδία έχει οικοδομήσει μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής της επιτυχίας πάνω στην εμπιστοσύνη, στη συνεχή επιμόρφωση και στην ευθύνη των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να αξιολογούν την εργασία τους (FINEEC, 2025· Δραγώνα, 2008). Στον αντίποδα, συστήματα όπως της Γαλλίας και της Γερμανίας διατηρούν πιο συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά και η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί περισσότερο συμπληρωματικά προς εξωτερικούς μηχανισμούς επιθεώρησης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, το μοντέλο λογοδοσίας του OFSTED δημιουργεί μια ιδιαίτερη πραγματικότητα. Τα σχολεία καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε εσωτερική ανάπτυξη και εξωτερικό έλεγχο (Munoz-Chereau & Ehren, 2021).

Στην Ελλάδα, η ιστορική πορεία της αυτοαξιολόγησης αποκαλύπτει προσδοκίες αλλά και δυσκολίες εφαρμογής. Η πρώτη συστηματική προσπάθεια έγινε το 1997–1999 με το πειραματικό πλαίσιο ΣΕΠΠΕ του Σολομών. Εισήγαγε δείκτες ποιότητας και μεθοδολογικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Παρά τις θετικές ενδείξεις, οι επόμενες νομοθετικές πρωτοβουλίες (ν. 2986/2002, ν. 3848/2010) δεν προχώρησαν σε ευρεία εφαρμογή. Το 2013 επιχειρήθηκε γενικευμένη εφαρμογή μέσω δράσεων του ΙΕΠ. Η διαδικασία συνάντησε ισχυρές αντιστάσεις που σχετίζονταν με την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, την ανεπαρκή επιμόρφωση και τον φόβο σύνδεσης με τιμωρητικές πρακτικές (Varkas, 2022). Το σύγχρονο πλαίσιο θεσμοθετήθηκε με την ΥΑ 108906/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 140/Β), η οποία περιέγραψε διαδικασία τριών φάσεων. προγραμματισμός, εφαρμογή και αποτίμηση. Η πρόθεση ήταν να ενισχυθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσω συμμετοχικών διαδικασιών, τεκμηριωμένου σχεδιασμού και αναστοχασμού. Ωστόσο, η πράξη συχνά έδειξε αποκλίσεις. Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023) κατέγραψε ότι σε πολλές σχολικές μονάδες η αυτοαξιολόγηση περιορίστηκε σε αποτύπωση δράσεων, χωρίς ουσιαστική εμπλοκή των μελών της σχολικής κοινότητας και χωρίς διάθεση αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί συχνά τη βίωσαν ως ακόμη μία γραφειοκρατική υποχρέωση (Varkas, 2022). Η διεθνής βιβλιογραφία και η ελληνική εμπειρία συγκλίνουν στο ότι η επιτυχία της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται από προϋποθέσεις. Επαρκής επιμόρφωση, κουλτούρα συνεργασίας, υποστήριξη από εξωτερικούς φορείς, εμπλοκή όλων των μελών, χρόνος για αναστοχασμό και αποσύνδεση από λογικές ελέγχου (OECD, 2013· MacBeath, 2001). Όταν αυτές οι προϋποθέσεις υπάρχουν, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός μετασχηματιστικής αλλαγής. Ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία και οδηγεί σε ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Μεθοδολογία

Η έρευνα εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας την περίοδο 2021–2024. Στόχος ήταν να αποτυπωθεί η εμπειρία τους από τα τρία χρόνια εφαρμογής και να εξεταστεί πώς αξιολογούν την πορεία και τα αποτελέσματα της διαδικασίας, πώς την αντιμετώπισαν στην καθημερινή σχολική πρακτική, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη στάση τους απέναντί της και ποιες βελτιώσεις θεωρούν αναγκαίες ώστε να λειτουργεί πιο ουσιαστικά.

Αυτά τα σημεία αποτέλεσαν και τους άξονες της έρευνας, πάνω στους οποίους οργανώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος, καθώς επιτρέπει συστηματική καταγραφή στάσεων σε μεγαλύτερο δείγμα. Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Στην πράξη, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε σχολικές μονάδες του Νομού Αρκαδίας, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχουν απαντήσεις από σχολεία, μικρά και μεγάλα από αστικές και αγροτικές περιοχές. Συμμετείχαν 145 εκπαιδευτικοί και η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και προαιρετική.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ερωτηματολόγιο 43 κλειστών ερωτήσεων, σχεδιασμένο με βάση τη βιβλιογραφία και την εμπειρική γνώση του πεδίου. Οι πρώτες 10 ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών και συμμετοχή σε προηγούμενες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Οι υπόλοιπες 33 ερωτήσεις κατανέμονταν στους τέσσερις άξονες της έρευνας. Αποτίμηση της αυτοαξιολόγησης (12–17). Βαθμός αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα (18–25). Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών (26–34). Η ερώτηση 35 αφορούσε τα κίνητρα που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αποδοχή της διαδικασίας και διατυπώθηκε ως ερώτηση πολλαπλών επιλογών και προτάσεις βελτιωσης της διαδικασίας (36-43).Για τις 32 ερωτήσεις των τεσσάρων αξόνων χρησιμοποιήθηκε κλίμακα πεντάβαθμη Likert (1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Λίγο,

4=Αρκετά, 5=Πολύ). Επιπλέον, για τις ανάγκες της ανάλυσης, υπολογίστηκε για κάθε άξονα σύνθετη μεταβλητή ως μέσος όρος των επιμέρους items του αντίστοιχου άξονα (12–17, 18–25, 26–34, 36–43). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο Google Forms και παρέμεινε διαθέσιμο για είκοσι ημέρες, από 20 Ιανουαρίου έως 10 Φεβρουαρίου 2025. Η εγκυρότητα του εργαλείου ελέγχθηκε με πιλοτική εφαρμογή σε έξι εκπαιδευτικούς και οδήγησε σε βελτίωση διατυπώσεων. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας υπολογίστηκε με τον δείκτη Cronbach's alpha. Για το σύνολο των 32 ερωτήσεων των αξόνων ήταν 0,917, τιμή που υποδεικνύει εξαιρετική αξιοπιστία. Η ανάλυση έγινε με SPSS 29, αξιοποιώντας Περιγραφική Στατιστική και ελέγχους συσχέτισης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 145 εκπαιδευτικοί. Οι 125 (86,2%) προέρχονται από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι 20 (13,8%) από την Πρωτοβάθμια. Ως προς το φύλο, καταγράφεται υπεροχή των γυναικών (69%) έναντι των ανδρών (31%). Η ηλικιακή κατανομή αναδεικνύει έναν σαφώς «γερασμένο» πληθυσμό. Το 49% των συμμετεχόντων ανήκει στην ομάδα 51–60 ετών. Αν προστεθεί και το 8,3% των άνω των 60 ετών, συνολικά το 57,3% είναι άνω των 50 ετών. Το στοιχείο αυτό εναρμονίζεται με τη γενικότερη εικόνα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών αντιστοιχούν περίπου στα δύο τρίτα του συνόλου (Κατσωνόπουλος, 2024). Ιδιαίτερης σημασίας είναι και το γεγονός ότι 94 εκπαιδευτικοί (64,8%) δηλώνουν προσόντα πέραν του τίτλου διορισμού. Πρόκειται για ένδειξη υψηλού «εκπαιδευτικού κεφαλαίου» που, θεωρητικά, θα μπορούσε να ευνοεί τη λογική της εσωτερικής αξιολόγησης. Συνεπώς, το δείγμα αφορά ένα σώμα εκπαιδευτικών ηλικιακά ώριμο, με σημαντικό ποσοστό επιπλέον προσόντων. Είναι ένα σώμα που έχει βιώσει προηγούμενες κυκλικές μεταρρυθμίσεις και συχνά φέρει τη μνήμη παλαιότερων αμφισβητούμενων εφαρμογών.

Περιορισμοί

Η έρευνα βασίζεται σε μη πιθανολογικό, αυτοεπιλεγμένο δείγμα εκπαιδευτικών της Περιφέρειας Πελοποννήσου, συνεπώς τα ευρήματα δεν γενικεύονται στον συνολικό πληθυσμό. Τα δεδομένα είναι από τις απαντήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων, ενώ σε ορισμένους ελέγχους χ^2 παρατηρούνται χαμηλές αναμενόμενες συχνότητες, στοιχείο που απαιτεί προσεκτική ερμηνεία.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων παρουσιάζονται συστηματικά με αναφορά στο στατιστικό ελέγχου, τους βαθμούς ελευθερίας (όπου εφαρμόζεται), την τιμή p και, όπου είναι δυνατό, μία ένδειξη μεγέθους επίδρασης.

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποια είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης μετά από τρία χρόνια;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε με έξι ερωτήσεις (12–17) και αφορά το αν, μετά από τρία χρόνια εφαρμογής, η αυτοαξιολόγηση «άλλαξε» την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η γενική εικόνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν ουσιαστικές βελτιώσεις. Οι απαντήσεις συγκεντρώνονται κυρίως στο χαμηλό μέρος της κλίμακας και ο μέσος όρος κινείται στη βαθμίδα «λίγο», γεγονός που αποτυπώνει συγκρατημένη έως αρνητική στάση. Το 51,7% εκτιμά ότι η επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης είναι από «ελάχιστη» έως «καθόλου», ενώ το 54,4% δηλώνει ότι μετά την τριετή εφαρμογή δεν παρατηρούνται ουσιαστικές αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου. Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (77,9%) θεωρεί από «αρκετά» έως «πολύ» ότι η αυτοαξιολόγηση έχει κυρίως γραφειοκρατικό χαρακτήρα και δεν λειτουργεί ως εργαλείο πραγματικής βελτίωσης. Επιπλέον, το 69,8% αναφέρει ότι η διαδικασία δεν έχει ενσωματωθεί στην κουλτούρα των σχολικών

μονάδων και παραμένει περισσότερο μια ετήσια υποχρέωση. Στο ίδιο πνεύμα, το 74,5% δηλώνει ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνει αξιοποιείται από «λίγο» έως «καθόλου». Συνολικά, τα δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι θεωρητικοί στόχοι της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή η ουσιαστική αναβάθμιση της ποιότητας και η βελτίωση της σχολικής λειτουργίας, δεν φαίνεται να έχουν επιτευχθεί στον βαθμό που θα αναμενόταν μετά από τρία χρόνια εφαρμογής. Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με μελέτες που δείχνουν ότι, όταν η αυτοαξιολόγηση δεν συνοδεύεται από ουσιαστική ανατροφοδότηση και μηχανισμούς αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, δυσκολεύεται να λειτουργήσει ως εργαλείο σχολικής βελτίωσης και τείνει να εκλαμβάνεται ως τυπική διαδικασία (MacBeath, 2006· OECD, 2013· Φιλίππογλου, 2022).

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ποια είναι η αποδοχή της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε με οκτώ ερωτήσεις (18–25) και εξετάζει τον βαθμό αποδοχής της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, όχι ως θεωρητική ιδέα αλλά ως εφαρμοζόμενη πρακτική μέσα στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αποδοχή είναι συνολικά περιορισμένη και σε αρκετές διαστάσεις εμφανίζεται ιδιαίτερα χαμηλή. Ενδεικτικά, μόλις το 17,3% συμφωνεί «Αρκετά» ή «Πολύ» ότι η διαδικασία αντανακλά τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής κοινότητας, στοιχείο που υποδηλώνει αδύναμη ταύτιση της αυτοαξιολόγησης με την καθημερινότητα του σχολείου. Παράλληλα, μόνο το 33,1% δηλώνει ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, κάτι που πρακτικά σημαίνει ότι περίπου δύο στους τρεις δεν νιώθουν δέσμευση ή δεν εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία. Ακόμη πιο έντονη είναι η εικόνα ως προς τη συμμετοχή των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς η εμπλοκή των γονέων καταγράφεται σχεδόν ανύπαρκτη (4,8%), ενώ και η εμπλοκή των μαθητών παραμένει χαμηλή (11,7%). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η αυτοαξιολόγηση βιώνεται κυρίως ως εσωτερική διοικητική-οργανωτική υποχρέωση και όχι ως συμμετοχική διαδικασία με χαρακτηριστικά συλλογικότητας. Μόνο το 26,2% δηλώνει ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με οφέλη για την προσωπική του βελτίωση, ενώ ακόμη χαμηλότερο είναι το ποσοστό εκείνων που τη θεωρούν ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης (22,7%). Με άλλα λόγια, για την πλειοψηφία η διαδικασία δεν μεταφράζεται σε κάτι άμεσα αξιοποιήσιμο στο παιδαγωγικό έργο ή στη βελτίωση της διδασκαλίας. Η σχετικά υψηλότερη θετική αποτίμηση εντοπίζεται στο κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της διαδικασίας (35,8%), ωστόσο και εδώ η θετικότητα παραμένει μειοψηφία. Τέλος, ιδιαίτερα χαμηλή είναι η πίστη στην ουσιαστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (13,1%), εύρημα που ενισχύει την εικόνα ότι η διαδικασία συχνά ολοκληρώνεται τυπικά, χωρίς συνέχεια, ανατροφοδότηση και μετρήσιμη επίδραση στη σχολική λειτουργία. Συνεπώς, η χαμηλή αποδοχή δεν φαίνεται να οφείλεται στην ιδέα της αυτοαξιολόγησης καθαυτής, αλλά στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται, στη χαμηλή συμμετοχικότητα και κυρίως στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να δουν χειροπιαστή αξιοποίηση και αποτέλεσμα. Η περιορισμένη αποδοχή της διαδικασίας συμφωνεί με την Ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η αυτοαξιολόγηση γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς μόνο όταν συνδέεται με συμμετοχικές πρακτικές, χειροπιαστά οφέλη και ουσιαστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στη σχολική πράξη (MacBeath, 2006· OECD, 2013· Varkas, 2022).

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποδοχή ή την απόρριψη της αυτοαξιολόγησης;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε με εννέα ερωτήσεις (26–34) και αφορά τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αποδοχή ή η απόρριψη της διαδικασίας εξαρτάται κυρίως από τις συνθήκες εφαρμογής της και λιγότερο από τη θεωρητική της αξία. Ο φόρτος εργασίας αναδεικνύεται ως ο ισχυρότερος ανασταλτικός παράγοντας, καθώς το 80,0% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η αύξηση του καθημερινού φόρτου

εργασίας επηρεάζει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Παράλληλα, ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (82,7%) αντιλαμβάνεται τη διαδικασία ως μορφή εξωτερικής συμμόρφωσης στις εντολές του ΥΠΑΙΘΑ και όχι ως εσωτερική ανάγκη του σχολείου. Σημαντικός παράγοντας απόρριψης είναι και η ασάφεια της διαδικασίας, καθώς το 66,2% θεωρεί ότι τα κριτήρια και ο παιδαγωγικός της προσανατολισμός δεν είναι επαρκώς σαφή. Αντίθετα, η υποστήριξη του Διευθυντή εμφανίζεται ως ο βασικός ενισχυτικός παράγοντας αποδοχής, με το 73,1% να δηλώνει ότι η ενεργή στήριξη της σχολικής ηγεσίας επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή. Συνολικά, τα ευρήματα αποτυπώνουν μια σχολική πραγματικότητα όπου ο συνδυασμός φόρτου εργασίας, αντίληψης συμμόρφωσης και ασάφειας οδηγεί σε απόρριψη της διαδικασίας, ενώ η διοικητική υποστήριξη λειτουργεί ως ο βασικός παράγοντας που μπορεί να μετριάσει την αρνητική στάση. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνει ερευνητικά ευρήματα που υπογραμμίζουν ότι οι γραφειοκρατικές πιέσεις και η περιορισμένη αυτονομία υπονομεύουν τον βελτιωτικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης, ενώ η υποστηρικτική σχολική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά (Fullan, 2011· Bourrelou & Fragkos, 2023· Brinia et al., 2023).

Ερευνητικό Ερώτημα 4: Πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία ώστε να ξεπεραστούν τα γραφειοκρατικά εμπόδια;

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτήσεων του Άξονα 4, θεωρούν απαραίτητο τον μετασχηματισμό της αυτοαξιολόγησης, ώστε να ενισχυθεί η χρησιμότητά της και να μειωθούν οι γραφειοκρατικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα στην ερώτηση 36, σχετικά με το κατά πόσο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα έπρεπε να στηρίζεται στη λογική του «Οργανισμού που Μαθαίνει» (Learning Organization), το 85,5% συμφωνεί «αρκετά» και «πολύ» υπέρ της συγκεκριμένης κατεύθυνσης. Οι μέσοι όροι των υπόλοιπων ερωτήσεων του άξονα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις προτάσεις βελτίωσης. Η γενική αυτή στάση εξειδικεύεται σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις, καθώς το 83,5% συμφωνεί «αρκετά» και «πολύ» ότι η διαδικασία θα ήταν αποτελεσματικότερη αν επικεντρωνόταν κάθε φορά σε συγκεκριμένες λειτουργίες, το 75,2% εκτιμά «αρκετά» και «πολύ» ότι η ενσωμάτωση καλών πρακτικών και παραδειγμάτων από άλλες σχολικές μονάδες θα διευκόλυνε τη διαδικασία, ενώ το 69% δηλώνει «αρκετά» και «πολύ» ότι η ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα αποτελεί βασική προϋπόθεση για να αποκτήσει νόημα η αυτοαξιολόγηση. Η έμφαση των εκπαιδευτικών σε στοχευμένες παρεμβάσεις, ανατροφοδότηση και αξιοποίηση καλών πρακτικών ευθυγραμμίζεται με αποτελεσματα ερευνών που αντιμετωπίζουν την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο οργανωσιακής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης και όχι ως τυπική διοικητική υποχρέωση (MacBeath, 2006· Timperley & Parr, 2009· Fullan, 2011). Στο ίδιο ερώτημα, μέσω της Ερώτησης 35, εξετάστηκαν και τα μη οικονομικά κίνητρα που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συμμετοχή. Τα ευρήματα δείχνουν προτίμηση σε κίνητρα που συνδέονται με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, το 42,8% θεωρεί ως πιο αποτελεσματικό κίνητρο τη δωρεάν παροχή επιμορφώσεων και το 34,5% την άδεια συμμετοχής σε επιμορφώσεις. Αντίθετα η επιβράβευση από τον Διευθυντή (6,2%) και η μοριοδότηση για επαγγελματική ανέλιξη (16,6%) δεν λειτουργούν ως ισχυρά κίνητρα. Η εικόνα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται περισσότερο από παρεμβάσεις που τους στηρίζουν άμεσα και ενισχύουν τις δυνατότητές τους, παρά από τυπικές μορφές αναγνώρισης.

Συσχετίσεις μεταξύ ερωτήσεων και δημογραφικών χαρακτηριστικών

Στη συνέχεια εξετάστηκαν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και βασικών μεταβλητών, ώστε να εντοπιστούν ομάδες με διαφοροποιημένες στάσεις ή επίπεδα συμμετοχής. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με ελέγχους χ^2 για κατηγορικές μεταβλητές και με μη παραμετρικούς ελέγχους (Kruskal–Wallis και Mann–Whitney U) όπου απαιτούνταν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως προς το φύλο δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της ενεργής συμμετοχής στην

αυτοαξιολόγηση ($\chi^2(1, N=145)=1,813$, $p=0,178$). Αντίθετα, η ηλικία εμφάνισε στατιστικά σημαντική σχέση με τη συμμετοχή ($\chi^2(4, N=145)=17,665$, $p<0,001$), με μέτριο μέγεθος επίδρασης (Cramer's $V=0,349$) που δείχνει μια σαφή, υπολογίσιμη σχέση, η οποία δεν είναι τυχαία. Η κατανομή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών, καθώς και όσοι είναι άνω των 60 ετών, δηλώνουν καθολική συμμετοχή, ενώ στην ομάδα 31–40 ετών παρατηρείται σχεδόν ισόρροπη κατανομή συμμετοχής/μη συμμετοχής. Η προϋπηρεσία εμφάνισε επίσης στατιστικά σημαντική σχέση με τη συμμετοχή ($\chi^2(4, N=145)=17,876$, $p=0,001$), με μέτριο μέγεθος επίδρασης (Cramer's $V=0,351$) γεγονός που δείχνει ότι η προϋπηρεσία συνδέεται ουσιαστικά με τη συμμετοχή. Περιγραφικά, η ομάδα έως 5 έτη προϋπηρεσίας εμφανίζει υψηλότερη μη συμμετοχή, ενώ στις ομάδες 15–25 και 25–35 έτη καταγράφονται υψηλά επίπεδα συμμετοχής. Παράλληλα, στη μεταβλητή «Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή» καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις ανά ομάδα προϋπηρεσίας σε επιμέρους δείκτες. Οι έλεγχοι με Kruskal–Wallis έδειξαν εντονότερη επίδραση στις ομάδες 5–15 και 25–35 ετών προϋπηρεσίας για τον φόρτο/καθημερινές υποχρεώσεις ($H(4, N=145)=12,268$, $p=0,015$, $\varepsilon^2\approx0,06$) και για την αντίληψη ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί συμμόρφωση στις αποφάσεις του ΥΠΑΙΘΑ ($H(4, N=145)=15,205$, $p=0,004$, $\varepsilon^2\approx0,08$). Τα επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα δεν συνδέθηκαν στατιστικά σημαντικά με την ενεργή συμμετοχή ($\chi^2(1, N=145)=3,335$, $p=0,068$, (Cramer's $V=0,152$). Ωστόσο, η ύπαρξη επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων διαφοροποιεί την αντίληψη για την αυτοαξιολόγηση ως στοιχείο επαγγελματικής ανάπτυξης (E23) (Mann–Whitney $U=1895,5$, $Z=-2,138$, $p=0,033$, $r=0,18$). Ισχυρή διαφοροποίηση εμφανίστηκε στην εργασιακή σχέση ($\chi^2(1, N=145)=16,093$, $p<0,001$, Cramer's $V=0,333$), ενώ όσοι κατέχουν θέση ευθύνης εμφανίζουν συνολικά θετικότερη στάση απέναντι στη διαδικασία (Mann–Whitney U, $p<0,005$). Τέλος, το τρίπτυχο «γραφειοκρατία–συμμόρφωση–φόρτος» εμφανίζει στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις: γραφειοκρατία–συμμόρφωση (Spearman's $\rho=0,544$, $p<0,001$), γραφειοκρατία–φόρτος ($\rho=0,284$, $p<0,001$) και συμμόρφωση–φόρτος ($\rho=0,319$, $p<0,001$) ($N=145$), δείχνοντας ότι οι αντιλήψεις περί γραφειοκρατικής/επιβαλλόμενης εφαρμογής συνδέονται με την ανάδειξη του φόρτου εργασίας ως ανασταλτικού παράγοντα.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συνολικά, από τα δεδομένα προκύπτει ότι μετά από τρία χρόνια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης δεν καταγράφονται ουσιαστικές βελτιώσεις στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Δεν φαίνεται επίσης ότι η διαδικασία έχει εδραιωθεί ως σταθερή πρακτική βελτίωσης. Η αυτοαξιολόγηση δεν έχει ενσωματωθεί σε επίπεδο σχολικής κουλτούρας ως συλλογική και συστηματική διαδικασία, γεγονός που περιορίζει τη δυναμική της ως μηχανισμού σχολικής ανάπτυξης. Το συμπέρασμα συμφωνεί με τις έρευνες Πίου (2013), Φιλίππογλου (2022), MacBeath (2006), Fullan (2011) και OECD (2013), οι οποίες αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής αυτοαξιολόγησης εξαρτάται από σαφή προσανατολισμό, κοινά αποδεκτούς στόχους και συμμετοχικές διαδικασίες, ώστε να συνδέεται ουσιαστικά με τη σχολική βελτίωση. Παράλληλα, η αποδοχή της διαδικασίας παραμένει περιορισμένη και συνδέεται κυρίως με τον τρόπο εφαρμογής της. Όταν η αυτοαξιολόγηση προσλαμβάνεται ως υποχρεωτική συμμόρφωση και όχι ως εργαλείο εσωτερικής ανάπτυξης, μειώνεται η διάθεση ουσιαστικής εμπλοκής και ενισχύεται η αίσθηση τυπικής διεκπεραίωσης. Ο φόρτος εργασίας αναδεικνύεται ως κεντρικός ανασταλτικός παράγοντας. Η συσχέτιση γραφειοκρατίας, συμμόρφωσης και φόρτου συγκροτεί κοινό μοτίβο αρνητικής στάσης. Το εύρημα συμφωνεί με τη θέση ότι ο γραφειοκρατικός προσανατολισμός οδηγεί σε αποδυνάμωση του βελτιωτικού νοήματος, ιδιαίτερα όταν η εφαρμογή συνδέεται με αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις (Bourrelou & Fragkos, 2023· MacBeath, 2006· Fullan, 2011). Είναι επίσης συνεπές με τον Varkas (2022), που υπογραμμίζει την ανάγκη μετακίνησης από τη λογική τυπικής συμμόρφωσης προς τη λογική ενεργού συμμετοχής. Τέλος, η ενεργός συμμετοχή επηρεάζεται από τις συνθήκες εφαρμογής και το πλαίσιο υποστήριξης. Η περιορισμένη διαθεσιμότητα κατάλληλων εργαλείων και η

απουσία σταθερών υποστηρικτικών μηχανισμών συνδέονται με χαμηλότερη δέσμευση και χαμηλότερη αποδοχή. Το εύρημα ευθυγραμμίζεται με πορίσματα που δείχνουν ότι η εμπλοκή δυσχεραίνεται όταν δεν υπάρχουν σαφείς δομές υποστήριξης, καθοδήγηση και λειτουργικές προϋποθέσεις (O'Brien, 2014· Βασιλείου & Μπαγάκη, 2020· Πεδή & Αυγητίδου, 2013).

Στις συσχετίσεις με τα δημογραφικά, το φύλο δεν διαφοροποιεί τη συμμετοχή, ενώ η ηλικία, η προϋπηρεσία και κυρίως η εργασιακή σχέση διαφοροποιούν την ενεργή εμπλοκή. Η έντονη διαφοροποίηση μόνιμων και αναπληρωτών δείχνει ότι η σταθερότητα και η συνέχεια στο σχολείο συνδέονται με την ουσιαστική συμμετοχή. Επιπλέον, όσοι κατέχουν θέση ευθύνης εμφανίζουν θετικότερη στάση, στοιχείο που συνδέεται με μεγαλύτερη εμπλοκή και καλύτερη εικόνα των σκοπών της διαδικασίας. Το αποτέλεσμα συμφωνεί με τα συμπεράσματα των Brinia et al. (2023), όπου οι Διευθυντές σχολικών μονάδων αντιμετωπίζουν την αυτοαξιολόγηση ως αναγκαία και δυνητικά χρήσιμη. Τέλος, η ύπαρξη επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων διαφοροποιεί την αντίληψη για την αυτοαξιολόγηση ως στοιχείο επαγγελματικής ανάπτυξης (E23).

Με βάση τα παραπάνω, οι προτάσεις κινούνται σε τρεις κατευθύνσεις.

Πρώτον, απλοποίηση και λειτουργική αναμόρφωση της εφαρμογής, ώστε να μειωθεί το διοικητικό βάρος και να ενισχυθεί η ουσία της διαδικασίας με καθαρή αλληλουχία δεδομένα, στόχοι, δράσεις και αποτίμηση. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η ανάγκη συστηματικής ενημέρωσης και επανατοποθέτησης του σκοπού, της μεθοδολογίας και των αναμενόμενων, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση του βελτιωτικού χαρακτήρα και η δέσμευση στη διαδικασία ως συλλογική πρακτική.

Δεύτερον, ενίσχυση της εξωτερικής υποστήριξης και της ανατροφοδότησης, ώστε το σχολείο να μπορεί να αξιοποιεί τα αποτελέσματα και να μη μένει στη διαδικαστική ολοκλήρωση. Στην κατεύθυνση αυτή κρίνεται αναγκαία και μια συνολική αποτίμηση από το Υπουργείο μετά την τριετή εφαρμογή, με αξιολόγηση επιτευγμάτων, δυσκολιών και προϋποθέσεων αποτελεσματικότερης εφαρμογής, ώστε να προκύψουν τεκμηριωμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Τρίτον, σύνδεση της συμμετοχής με στοχευμένες επιμορφώσεις και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς τα κίνητρα που προτιμώνται είναι όσα έχουν άμεσο πρακτικό όφελος και ενισχύουν τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού. Η κατεύθυνση αυτή είναι συνεπής με τη θέση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει τον αντίκτυπο της αξιολόγησης όταν είναι ουσιαστική και εφαρμοσμένη (Timperley & Parr, 2009), καθώς και με την ανάγκη για σαφείς στόχους και συμμετοχικότητα ως προϋποθέσεις επιτυχίας (OECD, 2013).

Καταληκτικά, η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να ριζώσει στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν δεν συνδεθεί με την ουσία του παιδαγωγικού έργου, τη συνεργασία και ένα κοινό όραμα. Η αυτοαξιολόγηση έχει αξία μόνο όταν ξεπερνά τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα και γίνεται εργαλείο αναστοχασμού, ουσιαστικής συζήτησης και συλλογικής ευθύνης. Αν δεν ενταχθεί οργανικά στην καθημερινή ζωή της σχολικής μονάδας, θα παραμένει άσκηση επί χάρτου. Το στοίχημα επομένως είναι βαθιά παιδαγωγικό και πολιτισμικό (MacBeath, 1999).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023). Ετήσια έκθεση 2023. Retrieved from https://adippde.gr/%ce%b5%cf%84%ce%ae%cf%83%ce%b9%ce%b1%ce%ad%ce%ba%ce%b8%ce%b5%cf%83%ce%b7-2023/

Αρβανίτη, Σ., Καραγεώργος, Α., & Παπαδοπούλου, Μ. (2024). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και ηγεσία: Εμπειρίες από την ελληνική πραγματικότητα. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(2), 104–124. doi:10.12681/thea.33878

Δραγώνα, Θ. (2008). Η εκπαίδευση ως πολιτισμικό δικαίωμα: Ζητήματα πολιτικής και διαπολιτισμικότητας. Στο Α. Δαμανάκης (Επιμ.), *Μεταναστευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα* (σσ. 55–72). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (2019). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: 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.

Πεδή, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας «Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» στο ελληνικό σχολείο: Πρώτες διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55, 153–171.

Πίος, Σ. (2013). *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού*. Αθήνα: ΕΚΤ ePublishing.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση και η αξιολόγησή της*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourrelou, V., & Fragkos, S. (2023). Self-evaluation as a change in the Greek education system (general and special education): A critical overview of this project. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(1). doi:10.47191/ijsshr/v6-i1-45

Brinia, V., Papantoniou, E., & Panagiotopoulos, G. (2023). Attitudes and perceptions of school principals about the contribution of evaluation to the efficient operation of schools both at the administrative and educational levels. *Education Sciences*, 13(4), 366. doi:10.3390/educsci13040366

EFQM. (2020). The EFQM model 2020. Brussels, Belgium: EFQM.

European Commission. (2020). *Quality assurance for school development: Guiding schools to better teaching and learning (ET 2020 Working Group Schools).* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e738956d-688a-11ea-b735-01aa75ed71a1

Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kanji, G. K., & Tambi, A. M. (1999). *Total quality management in UK higher education institutions*. Total Quality Management, 10(1), 129–153.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London, England: Routledge.

MacBeath, J. (2001). *Self-evaluation in the global classroom.* London, England: RoutledgeFalmer.

MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. London, England: Routledge.

Muñoz-Chereau, B., & Ehren, M. C. M. (2021). School self-evaluation for school improvement: An analysis of policy and practice in Chile and England. Ed*ucational Assessment, Evaluation and Accountability,* 33(2), 145–169. doi:10.1007/s11092-020-09347-2

O'Brien, J., McNamara, G., & O'Hara, J. (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 169–177.

OECD. (2013). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. Paris, France: *OECD Publishing*.

OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris, France: *OECD Publishing.* doi:10.1787/f8d7880d-en

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19–25.

Timperley, H., & Parr, J. (2009). What is this lesson about? Instructional processes and student understandings. *Curriculum Journal*, 20(1), 43–60.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris, France: UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000037970

Varkas, M. (2022). School self-evaluation: A bureaucratic obligation or an opportunity for school development and education quality improvement. *International Journal of Advances in Education*, 8(22), 102–118. doi:10.18768/ijaedu.1070055

Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Δημήτριος Παπαηλιού
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά διαχρονικά ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πεδίο προβληματισμού, το οποίο συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μια θεωρητική/βιβλιογραφική επισκόπηση, εξετάζει τον ρόλο της αξιολόγησης στη σημερινή εποχή, ως μηχανισμού επαγγελματικής ενδυνάμωσης, ανατροφοδότησης και ανάπτυξης, διερευνώντας παράλληλα τις σύγχρονες αντιφάσεις που τη συνοδεύουν ως έννοια και ως πρακτική.

Ειδικότερα, επιχειρείται η αποσαφήνιση του σκοπού και της λειτουργίας της αξιολόγησης: σε τι αποσκοπεί, με ποια διαδικασία υλοποιείται, με ποιες μορφές επαγγελματικής μάθησης μπορεί να συνδεθεί και προς ποια κατεύθυνση δύναται να οδηγήσει. Εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τα προσόντα και τον ρόλο των αξιολογητών, τη φύση και τις συνέπειες των αξιολογικών κρίσεων, καθώς και τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, συζητείται η εννοιολογική και λειτουργική μετατόπιση από την «αξιολόγηση» προς την «ανατροφοδότηση». Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει αναθεώρηση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου, αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και ενίσχυση των μηχανισμών συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η εργασία υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης μόνο όταν εδράζεται σε σαφή, αξιόπιστα και παιδαγωγικά κριτήρια, εφαρμόζεται από κατάλληλα καταρτισμένους αξιολογητές και εντάσσεται σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, διαλόγου και συνεχούς επιμόρφωσης. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η αξιολόγηση παύει να λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου και καθίσταται διαδικασία ενδυνάμωσης και αυτοβελτίωσης, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης και παιδαγωγικής εξέλιξης. Η συνεισφορά της εργασίας έγκειται στην ανάδειξη της ανάγκης μετάβασης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από ελεγκτικό σε αναπτυξιακό μοντέλο, βασισμένο στην ανατροφοδότηση και την επαγγελματική μάθηση. Παράλληλα, διατυπώνει προτάσεις για τη βελτίωση του υφιστάμενου πλαισίου αξιολόγησης, με στόχο την ενίσχυση της αξιοπιστίας, της λειτουργικότητας και του παιδαγωγικού του προσανατολισμού.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, ανατροφοδότηση, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ενίσχυση του ρόλου της σχολικής μονάδας ως φορέα μάθησης και καινοτομίας. Σε γενικούς όρους, η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως συνεχής, συστηματική και αλληλεπιδραστική διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει γνώσεις, δεξιότητες και αναστοχαστική ικανότητα, με στόχο την αναβάθμιση της πρακτικής του και την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις (Day, 1999). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει

τόσο ατομικές όσο και συλλογικές μορφές μάθησης και υποστήριξης. Βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν η επιστημονική και παιδαγωγική ενημέρωση, η διδακτική τεχνογνωσία, η διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς και η ικανότητα συνεργασίας και αυτοαξιολόγησης (Hargreaves & Fullan, 2015· Παπαγιαννάκη, 2019).

Επιπλέον, οργανισμοί και μελέτες εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύουν ότι η στοχευμένη επιμόρφωση, οι διαδικασίες συνεργατικής μάθησης εντός του σχολείου (π.χ. συνδιδασκαλία, ετεροπαρατήρηση), η θετική σχολική κουλτούρα και η ποιοτική ανατροφοδότηση από συναδέλφους και στελέχη εκπαίδευσης λειτουργούν ως επιταχυντές της επαγγελματικής εξέλιξης (OECD, 2013). Στο σημείο αυτό, η αξιολόγηση αποκτά κρίσιμη σημασία: συνδέεται ουσιαστικά με την επαγγελματική ανάπτυξη όταν δεν περιορίζεται σε λογικές ελέγχου, αλλά εντάσσεται σε πλαίσιο αναστοχασμού, υποστήριξης και ενδυνάμωσης. Ιδίως η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να τροφοδοτεί στοχευμένες διαδρομές επιμόρφωσης και να ενισχύει πρακτικές μάθησης στο σχολείο, εφόσον παράγει ερμηνεύσιμα δεδομένα για τη διδασκαλία και τις ανάγκες ανάπτυξης δεξιοτήτων (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Συνολικά, η επαγγελματική ανάπτυξη εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να εξελίσσει διαρκώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές του σε ένα περιβάλλον συνεχών κοινωνικών, τεχνολογικών και παιδαγωγικών αλλαγών, ενισχύοντας τη συνοχή μεταξύ προσωπικής επαγγελματικής πορείας και σχολικής βελτίωσης.

Η παρούσα εργασία αποτελεί θεωρητική/βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία αποσκοπεί στη σύνθεση και κριτική αποτίμηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη. Η επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης κρίνεται κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την εννοιολογική ανάλυση του φαινομένου και τη συστηματική παρουσίαση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών ευρημάτων. Οι βιβλιογραφικές πηγές επιλέχθηκαν με θεματικά, χρονικά και θεωρητικά κριτήρια: δόθηκε έμφαση σε μελέτες που αναλύουν τη διαχρονική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τις σημαντικές θεσμικές και παιδαγωγικές μεταβολές που τη διαμόρφωσαν, καθώς και τις διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (ελεγκτικές, διαμορφωτικές και αναπτυξιακές). Παράλληλα, συμπεριλήφθηκαν εργασίες που εξετάζουν τη σχέση αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και επαγγελματικής μάθησης, καθώς και μελέτες που αναλύουν το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει τον ρόλο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως μηχανισμού επαγγελματικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, εξετάζει το ερώτημα κατά πόσο και υπό ποιες προϋποθέσεις η αξιολόγηση μπορεί να μετασχηματιστεί από μηχανισμό ελέγχου σε διαδικασία ανατροφοδότησης και επαγγελματικής μάθησης. Παράλληλα, επιχειρεί να αναδείξει βασικές προκλήσεις του ισχύοντος πλαισίου στην ελληνική εκπαίδευση και να διατυπώσει προτάσεις βελτίωσης με αναπτυξιακό προσανατολισμό.

1. Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αποτελεί θεσμό με μακρά ιστορία, που ανάγεται ήδη στα πρώτα χρόνια συγκρότησης του ελληνικού κράτους (Γρόλλιος, Λιάμπας, & Τζήκας, 2002). Από το 1830 και εξής, συνδέθηκε στενά με τον έλεγχο της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της επαγγελματικής συμπεριφοράς των δασκάλων, με κύριο στόχο τη διασφάλιση της κρατικής εποπτείας στην εκπαίδευση. Κεντρικό ρόλο είχε ο επιθεωρητής, ο οποίος πραγματοποιούσε συχνά αιφνιδιαστικές επισκέψεις στα σχολεία και διέθετε εκτεταμένες εξουσίες, που μπορούσαν να φτάσουν μέχρι και την απόλυση του εκπαιδευτικού (Ιωσηφίδου, 2020). Στις επόμενες δεκαετίες, η αξιολόγηση δεν περιορίστηκε αποκλειστικά στους επιθεωρητές. Στο πλαίσιο των Επιθεωρητικών Επιτροπών (1834–1894), στην κρίση των εκπαιδευτικών συμμετείχαν ποικίλοι τοπικοί και θεσμικοί παράγοντες, όπως δήμαρχοι, κληρικοί,

νομάρχες και άλλοι εκπρόσωποι της τοπικής εξουσίας (Ιωσηφίδου, 2020). Οι επιτροπές αυτές είχαν έντονα πειθαρχικό χαρακτήρα, γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση κλίματος φόβου και εξάρτησης. Με την πάροδο του χρόνου, σημαντικό μέρος της εξουσίας συγκεντρώθηκε στους δημάρχους, ενισχύοντας την τοπική πολιτική επιρροή στην εκπαίδευση (Παυλίδου, 2017).

Στα τέλη του 19ου αιώνα επιχειρήθηκε αναδιοργάνωση με τη σύσταση νομαρχιακών εποπτικών συμβουλίων. Ο νομαρχιακός επιθεωρητής αναδείχθηκε σε βασικό αξιολογητή, εξετάζοντας όχι μόνο τη διδακτική επάρκεια αλλά και τη γενικότερη επαγγελματική και κοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η περίοδος 1895–1981 («περίοδος των επιθεωρητών») χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία συγκεντρωτικού και ελεγκτικού μοντέλου αξιολόγησης (Ιωσηφίδου, 2020· Παυλίδου, 2017). Κατά τον Μεσοπόλεμο, αλλά και στα χρόνια πριν και μετά την Κατοχή και τον Εμφύλιο, η αξιολόγηση απέκτησε έντονο ιδεολογικό περιεχόμενο: χρησιμοποιήθηκε ως μηχανισμός ελέγχου των πολιτικών φρονημάτων με συνέπειες στην υπηρεσιακή εξέλιξη (Αθανασιάδης, 2007· Παυλίδου, 2017). Παρόμοιες πρακτικές εντάθηκαν και στη δικτατορία, όταν το σύστημα εποπτείας έγινε πολυεπίπεδο και περισσότερο συγκεντρωτικό (Ιορδανίδης, 2004).

Σημαντική τομή αποτέλεσε το 1982, με την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών και την εισαγωγή του Σχολικού Συμβούλου, με κυρίως υποστηρικτικό και παιδαγωγικό ρόλο (Ξωχέλλης, 2006). Παρά τις μεταγενέστερες νομοθετικές προσπάθειες από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα για επαναφορά της αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας, η εφαρμογή υπήρξε περιορισμένη ή αποσπασματική. Μόλις το 2020 (ΦΕΚ 4692) ολοκληρώνεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και το 2021 (ΦΕΚ 4823) εισάγεται συστηματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Συνολικά, η ιστορική διαδρομή αποτυπώνει μετάβαση από τιμωρητικό–ελεγκτικό μοντέλο σε μια περισσότερο αναπτυξιακή και συμμετοχική προσέγγιση, χωρίς όμως να έχει εμπεδωθεί πλήρης θεσμική σταθερότητα και κοινωνική αποδοχή.

2. Είδη αξιολόγησης. Τα οφέλη για τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τη σχολική μονάδα

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία διακρίνονται διάφορα είδη αξιολόγησης ανάλογα με τον σκοπό, τον χρόνο εφαρμογής και τον φορέα υλοποίησης.

- Διαμορφωτική αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στοχεύει στην παροχή ανατροφοδότησης που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται και να προσαρμόζει τη διδακτική του πρακτική, ενώ παράλληλα υποστηρίζει τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών (Black & Wiliam, 2003· Darling-Hammond et al., 2017).

- Τελική αξιολόγηση. Η τελική (summative) αξιολόγηση αντίθετα, εφαρμόζεται στο τέλος μιας περιόδου και χρησιμοποιείται για αποτίμηση επίτευξης στόχων, συχνά με διοικητικές συνέπειες, γεγονός που δημιουργεί εντάσεις όταν αποσυνδέεται από μηχανισμούς υποστήριξης (OECD, 2013).

- Αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση αφορά εσωτερική διεργασία συστηματικού αναστοχασμού εκπαιδευτικού ή σχολικής μονάδας πάνω στις πρακτικές, τα αποτελέσματα και τις ανάγκες βελτίωσης, καλλιεργώντας υπευθυνότητα, στοχοθεσία και ενεργό συμμετοχή στην επαγγελματική μάθηση (Ιωσηφίδου, 2020· Ματσαγγούρας, 2011).

- Εξωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση, τέλος, αποσκοπεί στη διασφάλιση ποιότητας και λογοδοσίας και υλοποιείται από εξωτερικούς αξιολογητές. Η αποτελεσματικότητά της

κρίνεται από το αν λειτουργεί συμπληρωματικά προς εσωτερικές διαδικασίες και αν προσανατολίζεται στη βελτίωση αντί της τιμωρίας (Hargreaves & Fullan, 2015).

Ωστόσο, η εμπειρία δείχνει ότι δεν είναι όλα τα είδη εξίσου ισχυρά ως προς τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται: όταν υπάρχουν συνθήκες υποστήριξης, ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα κατάλληλες, ειδικά όταν συνδυάζονται με υποστηρικτικές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης (Darling-Hammond, 2015).

Σε ατομικό επίπεδο, η αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει την αυτογνωσία και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση, καθώς προσφέρει σαφέστερη εικόνα για ισχυρά σημεία και περιοχές βελτίωσης. Η ποιοτική ανατροφοδότηση λειτουργεί επίσης προστατευτικά απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση, όταν συνοδεύεται από αναγνώριση και ρεαλιστικές προτάσεις εξέλιξης (Day, 2004). Σε επίπεδο μαθητών, ο παιδαγωγικός αντίκτυπος είναι έμμεσος αλλά ουσιαστικός: η βελτίωση διδακτικών πρακτικών, η ενίσχυση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η αποτελεσματικότερη διαχείριση τάξης συνδέονται με μαθησιακή πρόοδο και σχολική ένταξη (Hattie, 2008· Tomlinson, 2014). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει συνεργατικές κουλτούρες, διάχυση καλών πρακτικών και κοινή ευθύνη για τη βελτίωση, παρέχοντας παράλληλα δεδομένα χρήσιμα για σχεδιασμό επιμορφωτικών παρεμβάσεων και ευρύτερο στρατηγικό σχεδιασμό (European Commission, 2019). Με άλλα λόγια, η αναβάθμιση της ατομικής διδακτικής πρακτικής έχει «συστημικό αποτύπωμα», καθώς αντανακλά στη συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ο εννοιολογικός διαχωρισμός μεταξύ της αξιολόγησης (evaluation) και της λογοδοσίας (accountability), παρότι οι δύο έννοιες συχνά συνδέονται θεσμικά. Η αξιολόγηση αναφέρεται κυρίως σε παιδαγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στην κατανόηση και βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσω αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και επαγγελματικής μάθησης (Darling-Hammond, 2015· Hargreaves & Fullan, 2015). Αντίθετα, η λογοδοσία συνδέεται περισσότερο με διοικητικές και πολιτικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η διασφάλιση ποιότητας, η αποτίμηση αποτελεσματικότητας και η δημόσια ευθύνη των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων απέναντι στην πολιτεία και την κοινωνία (OECD, 2013· European Commission, 2019). Όπως επισημαίνει ο Biesta (2004), τα συστήματα λογοδοσίας τείνουν να μετατοπίζουν την έμφαση από την παιδαγωγική κρίση προς τη μετρήσιμη απόδοση, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τον επαγγελματικό χώρο δράσης των εκπαιδευτικών. Η διάκριση αυτή αναδεικνύει μια διαρκή ένταση στη διαμόρφωση πολιτικών αξιολόγησης: όταν κυριαρχεί η λογική της λογοδοσίας, η αξιολόγηση αποκτά συχνά ελεγκτικό χαρακτήρα, ενώ όταν προτεραιοποιείται η επαγγελματική μάθηση μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2010· Darling-Hammond et al., 2017). Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να εκλείψουν τα όποια στοιχεία λογοδοσίας στην τρέχουσα διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών και να επικρατήσουν οι πραγματικά ωφέλιμες ανατροφοδοτικές προοπτικές.

3. Η Αξιολόγηση ως Εργαλείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί ουδέτερη τεχνική διαδικασία, αλλά σύνθετο παιδαγωγικό και θεσμικό μηχανισμό με επιπτώσεις στην επαγγελματική ταυτότητα, στη στάση και στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Η αξία της ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης δεν εξαντλείται στην αποτίμηση της πρακτικής, αλλά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει αναστοχασμό, αυτορρύθμιση και κύκλους βελτίωσης. Υπό αυτή την οπτική, μετακινείται από τη λογική ελέγχου στη λογική μάθησης, αποκτώντας αναπτυξιακό προσανατολισμό (Darling-Hammond, 2015).

Η σύγχρονη θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως ενεργό επαγγελματία-μαθητή, που μαθαίνει μέσα από την πράξη, τον αναστοχασμό και τη συστηματική ανατροφοδότηση. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση δεν λειτουργεί αποκομμένα από την καθημερινή διδακτική πραγματικότητα, αλλά ενσωματώνεται στον κύκλο επαγγελματικής μάθησης και συνδέεται με κριτήρια ποιότητας, παιδαγωγικό διάλογο και δομές υποστήριξης (Hargreaves & Fullan, 2015). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη νοείται και ως συλλογική διεργασία. Όταν εντάσσεται σε κουλτούρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, μπορεί να υποστηρίξει κοινότητες επαγγελματικής μάθησης, ανταλλαγή πρακτικών, συνδιδασκαλία και κοινό αναστοχασμό, λειτουργώντας ως εργαλείο σχολικής ανάπτυξης και οργανωσιακής μάθησης (OECD, 2013). Παράλληλα, προϋπόθεση για να υπηρετήσει αναπτυξιακούς στόχους είναι η λειτουργική ισορροπία ανάμεσα σε λογοδοσία και μάθηση. Η μονομερής έμφαση σε διοικητικές/πιστοποιητικές λειτουργίες τείνει να αποδυναμώνει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα, ενώ η οργανική σύνδεση με ανατροφοδότηση, επιμόρφωση και εξατομικευμένη υποστήριξη ενισχύει τη βιωσιμότητα των αλλαγών (Darling-Hammond et al., 2017). Έτσι, η αξιολόγηση αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν αντιμετωπίζεται ως δυναμική διαδικασία, συνδεδεμένη με την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού και τη συνεχή αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

3.1 Η αξιολόγηση ως μηχανισμός αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού

Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρός μηχανισμός αυτοβελτίωσης όταν εστιάζει στη διδακτική διαδικασία και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα. Η ουσιαστική αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται πάνω στις διδακτικές επιλογές, στις παιδαγωγικές πρακτικές και στις σχέσεις που οικοδομεί με τους μαθητές, αναπτύσσοντας βαθύτερη επίγνωση τόσο των αποτελεσματικών πρακτικών όσο και των περιοχών που χρειάζονται ενίσχυση (Ματσαγγούρας, 2011). Η συμβολή της ενισχύεται όταν δεν περιορίζεται σε εξωτερική κρίση αλλά περιλαμβάνει και τη διάσταση της αυτοαξιολόγησης. Ειδικότερα, η αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να «δει» το έργο του από πολλαπλές οπτικές: τη δική του, των μαθητών, των συναδέλφων και των στελεχών εκπαίδευσης. Η πολυπρισματική αυτή θέαση δεν έχει αξία ως απλή καταγραφή εντυπώσεων, αλλά ως βάση αναστοχασμού: ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει επαναλαμβανόμενα μοτίβα στη διδασκαλία του, να ερμηνεύσει γιατί ορισμένες στρατηγικές αποδίδουν σε συγκεκριμένα πλαίσια και να αναδιαμορφώσει πρακτικές με κριτήριο το μαθησιακό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την Ιωσηφίδου (2020), η συστηματική αυτοαξιολόγηση καλλιεργεί κουλτούρα επαγγελματικής υπευθυνότητας και αυτορρύθμισης, καθώς συνδέει τη δράση με στοχοθεσία και παρακολούθηση προόδου.

Τέλος, κομβική είναι και η συμμετοχική διάσταση. Όταν ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται και ο ίδιος στην αξιολόγησή του, με τον καθορισμό κριτηρίων, στόχων και δράσεων βελτίωσης, η αξιολόγηση μετασχηματίζεται από εξωτερική υποχρέωση σε εργαλείο επαγγελματικής αυτονομίας. Η ενεργή συμμετοχή ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα, καλλιεργεί αίσθημα ευθύνης και ενδυναμώνει τη δια βίου μάθηση, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν «υφίσταται» τη διαδικασία αλλά συνδιαμορφώνει τη διαδρομή ανάπτυξης.

3.2 Η σημασία της ανατροφοδότησης και της υποστηρικτικής αξιολόγησης

Η ανατροφοδότηση αποτελεί τον πυρήνα κάθε αξιολογικής διαδικασίας που στοχεύει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη. Χωρίς συστηματική και ποιοτική ανατροφοδότηση, η αξιολόγηση κινδυνεύει να εκφυλιστεί σε στατική αποτίμηση της πρακτικής, χωρίς να ενεργοποιεί μάθηση και αυτοβελτίωση. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ανατροφοδότηση μετασχηματίζει την αξιολόγηση από

διοικητική πράξη σε παιδαγωγική διεργασία, ακριβώς επειδή συνδέει την παρατήρηση με την αλλαγή και τη βελτίωση (Black & Wiliam, 2003).

Η παιδαγωγικά αποτελεσματική ανατροφοδότηση χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, εστίαση στη διδακτική πράξη και προσανατολισμό σε εφαρμόσιμα επόμενα βήματα. Δεν λειτουργεί ως ετυμηγορία, αλλά ως ερμηνευτικό εργαλείο: βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει πώς και γιατί συγκεκριμένες πρακτικές επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τι μπορεί να τροποποιήσει για να βελτιώσει το αποτέλεσμα. Όταν είναι συγκεκριμένη, τεκμηριωμένη και συνδέεται με εναλλακτικές επιλογές, ενισχύει την αναστοχαστική ικανότητα και διευκολύνει την αυτορρύθμιση της επαγγελματικής δράσης (Παπαγιαννάκη, 2019). Επιπλέον, η υποστηρικτική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και το πλαίσιο της ανατροφοδότησης. Εστιάζει στη διαμορφωτική διάσταση και προϋποθέτει περιβάλλον εμπιστοσύνης και ψυχολογικής ασφάλειας, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να αναγνωρίζει δυσκολίες χωρίς φόβο στιγματισμού. Σε τέτοιο πλαίσιο, η αξιολόγηση ενθαρρύνει τον πειραματισμό, την παιδαγωγική καινοτομία και την επαγγελματική τόλμη, αντί να οδηγεί σε αμυντικές στάσεις ή τυπική συμμόρφωση (OECD, 2013).

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο αναστοχαστικός διάλογος που συνοδεύει την ανατροφοδότηση. Ο διάλογος επιτρέπει συνερμηνεία των δεδομένων και σύνδεση θεωρίας και πράξης, μετατρέποντας την ανατροφοδότηση σε κοινή διαδικασία μάθησης: ο εκπαιδευτικός δεν είναι παθητικός αποδέκτης, αλλά συνδιαμορφωτής των βημάτων ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2011). Τέλος, η ανατροφοδότηση αποκτά αυξημένη παιδαγωγική αξία όταν οδηγεί σε στοχευμένες ευκαιρίες μάθησης και υποστήριξης. Όταν οι επισημάνσεις της αξιολόγησης μεταφράζονται σε συγκεκριμένες διαδρομές ανάπτυξης, η αξιολόγηση παύει να είναι αυτοσκοπός και εντάσσεται οργανικά στον κύκλο της δια βίου επαγγελματικής μάθησης.

3.3 *Καλές πρακτικές αξιολόγησης με αναπτυξιακό προσανατολισμό (mentoring – peer review – coaching)*

Η αναπτυξιακή λειτουργία της αξιολόγησης αποτυπώνεται με μεγαλύτερη σαφήνεια όταν αυτή ενσωματώνεται σε πρακτικές που προάγουν συνεργασία, επαγγελματικό διάλογο και συνεχή μάθηση. Σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερα αποτελεσματικές αναδεικνύονται οι πρακτικές mentoring, αξιολόγησης από ομοτίμους (peer review) και coaching, καθώς μετακινούν το κέντρο βάρους από την αποτίμηση προς την υποστήριξη και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

- Το mentoring βασίζεται στη συστηματική συνεργασία μεταξύ έμπειρου και λιγότερο έμπειρου εκπαιδευτικού, με στόχο μεταφορά εμπειρίας, παιδαγωγική καθοδήγηση και ενίσχυση επαγγελματικής ένταξης ή εξέλιξης. Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και στην πρακτική υποστήριξη σε πραγματικά διδακτικά διλήμματα. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση έχει κατεξοχήν διαμορφωτικό χαρακτήρα: αναγνωρίζει ανάγκες, υποστηρίζει στοχοθεσία, παρακολουθεί πρόοδο και καλλιεργεί αυτοπεποίθηση, χωρίς ιεραρχικές ή τιμωρητικές λογικές (European Commission, 2019).

- Η αξιολόγηση από ομοτίμους (peer review) βασίζεται στην παρατήρηση εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό. Μέσα από συστηματική παρατήρηση και αναστοχαστικό διάλογο, οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εμπειρίες, συγκρίνουν πρακτικές και συγκροτούν κοινές αντιλήψεις για ποιοτική διδασκαλία. Όταν εφαρμόζονται σε μη ανταγωνιστικό πλαίσιο, ενισχύουν τη συνεργατική κουλτούρα και αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως συλλογικό επαγγελματικό έργο (Fullan & Hargreaves, 2016). Παράλληλα, συμβάλλουν στη διάχυση καλών πρακτικών και στη σχολική βελτίωση. Στην Ελλάδα, το ισχύον πλαίσιο προβλέπει και ενθαρρύνει συναφείς συνεργασίες,

ιδίως μέσω ρόλων όπως ο μέντορας, ο ενδοσχολικός συντονιστής και ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης (Ν. 4823/2021).

- Το coaching διαφοροποιείται, καθώς εστιάζει στην εξατομικευμένη υποστήριξη και στη στοχοθετημένη εξέλιξη. Με δομημένες συναντήσεις, στοχευμένη ανατροφοδότηση και αναστοχαστικό διάλογο, ενισχύει αυτορρύθμιση, ανάληψη ευθύνης και επαγγελματική αυτονομία. Η αξιολόγηση εδώ λειτουργεί ως αφετηρία για προσωπικό σχέδιο βελτίωσης και όχι ως τελική κρίση απόδοσης (Darling-Hammond et al., 2017). Θα μπορούσαμε να παρομοιάσουμε αυτή την πρακτική με τη ανατροφοδότησης του Συμβούλου Εκπαίδευσης προς τον εκπαιδευτικό, μετά τη διαδικασία παρατήρησης κατά την αξιολόγηση.

Συνολικά, οι πρακτικές mentoring, peer review και coaching συγκροτούν μοντέλα αξιολόγησης που βασίζεται στη μάθηση και την ενδυνάμωση. Όταν υποστηρίζονται από συνεκτικό πλαίσιο και δομές, μπορούν να μετασχηματίσουν την αξιολόγηση σε ουσιαστικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και σχολικής βελτίωσης.

3.4 *Σύνδεση της αξιολόγησης με προγράμματα επιμόρφωσης*

Η αξιολόγηση αποκτά ουσιαστικό παιδαγωγικό νόημα όταν συνδέεται οργανικά με προγράμματα επιμόρφωσης που ανταποκρίνονται σε πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Χωρίς αυτή τη σύνδεση, κινδυνεύει να παραμείνει τυπική διαδικασία αποτίμησης, αποκομμένη από τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και τη συνεχή επαγγελματική μάθηση. Αντίθετα, όταν τα ευρήματα αξιοποιούνται ως αφετηρία για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών παρεμβάσεων, η αξιολόγηση λειτουργεί ως καταλύτης επαγγελματικής ανάπτυξης και σχολικής βελτίωσης (OECD, 2013). Η λειτουργική σύνδεση αξιολόγησης–επιμόρφωσης προϋποθέτει μετάβαση από γενικευμένα προγράμματα σε στοχευμένες, διαφοροποιημένες δράσεις μάθησης. Τα δεδομένα αξιολόγησης, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, μπορούν να αναδείξουν πεδία βελτίωσης όπως διδακτικές στρατηγικές, παιδαγωγική διαχείριση της τάξης, αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών ή πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έτσι, η επιμόρφωση αποκτά σαφή προσανατολισμό προς την ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Darling-Hammond et al., 2017).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διάγνωσης συλλογικών αναγκών και προτεραιοτήτων. Η ανάλυση ευρημάτων επιτρέπει σχεδιασμό δράσεων που ενισχύουν συνεργασία, ανταλλαγή πρακτικών και συγκρότηση κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση δεν περιορίζεται σε εξωτερικά σεμινάρια, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει ενδοσχολικές δράσεις (εργαστήρια, συνδιδασκαλία, ετεροπαρατήρηση, αναστοχαστικές συναντήσεις), οι οποίες ευνοούν τη βιωσιμότητα της μάθησης. Παράλληλα, η σύνδεση αξιολόγησης–επιμόρφωσης ενισχύει τη λογική της δια βίου μάθησης. Η αξιολόγηση δεν σηματοδοτεί το τέλος μιας διαδικασίας, αλλά την αφετηρία νέου κύκλου ανάπτυξης. Όταν η επιμόρφωση σχεδιάζεται με βάση δεδομένα και συνοδεύεται από υποστήριξη, ενισχύεται το αίσθημα νοήματος τόσο της αξιολόγησης όσο και της επιμορφωτικής διαδικασίας (OECD, 2013).

4. Περιορισμοί, προϋποθέσεις εφαρμογής και προτάσεις για τη βελτίωση του υφιστάμενου πλαισίου αξιολόγησης

Παρότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα καλύπτει πλήθος περιπτώσεων της εκπαιδευτικής πράξης, η εφαρμογή του συνοδεύεται από περιορισμούς και προκλήσεις που αφορούν κυρίως τη μετάβαση από τον σχεδιασμό στην πράξη και τη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης γύρω από τον θεσμό.

Βασική δυσκολία αποτελεί η αργή πρόοδος της διαδικασίας, που σχετίζεται με τον ανεπαρκή αριθμό Συμβούλων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.) σε σχέση με τον όγκο των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών. Με τους υφιστάμενους ρυθμούς, η ολοκλήρωση της αξιολόγησης του συνόλου των μονίμων εκπαιδευτικών εκτιμάται ότι θα απαιτήσει πολλά έτη, γεγονός που αποδυναμώνει τη λειτουργικότητα και την αξιοπιστία του συστήματος. Η γεωγραφική απόσταση μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων, ιδίως όταν υπάγονται σε διαφορετικές περιφέρειες, επιτείνει καθυστερήσεις και αυξάνει διοικητικό και οικονομικό κόστος. Περαιτέρω προβληματισμός προκύπτει από απόκλιση μεταξύ αρχικής φιλοσοφίας και τελικής εφαρμογής στην αξιολόγηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Αν και ο σχεδιασμός προέβλεπε προτεραιοποίηση των νεοεισερχόμενων ως λιγότερο έμπειρων και άρα περισσότερο υποστηριζόμενων, στην πράξη πολλοί διαθέτουν πολυετή προϋπηρεσία ή βρίσκονται κοντά στη συνταξιοδότηση. Αυτό αλλοιώνει τον αναπτυξιακό προσανατολισμό και προκαλεί σύγχυση ως προς τον σκοπό της διαδικασίας.

Εξίσου κρίσιμο ζήτημα είναι ο αμφίσημος χαρακτήρας της αξιολόγησης. Η διαδικασία δεν ορίζεται με σαφήνεια ούτε ως καθαρά ανατροφοδοτική ούτε ως πλήρως αξιολογική. Από τη μία, η μη μονιμοποίηση νεοδιόριστων δυσχεραίνει την αντίληψη της αξιολόγησης ως υποστηρικτικής, από την άλλη, η απουσία σαφών συνεπειών ή κινήτρων αποδυναμώνει τον αξιολογικό χαρακτήρα. Το αποτέλεσμα είναι ένα υβριδικό σχήμα που συχνά παράγει αμφισημία προσδοκιών. Παράλληλα, ανακύπτουν ζητήματα ανισομέρειας και υποκειμενικότητας. Δεν είναι διακριτή η στάθμιση των αξιολογικών πεδίων, ενώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην αυστηρότητα και στην ερμηνεία κριτηρίων από διαφορετικούς αξιολογητές. Η έλλειψη τυποποιημένων εργαλείων και πιστοποιημένης επιμόρφωσης των αξιολογητών εντείνει την αίσθηση αδικίας, υπονομεύοντας την εμπιστοσύνη στον θεσμό. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας, καταγράφονται αντιδράσεις και μορφές άρνησης, που ερμηνεύονται ως απόρροια ιστορικών εμπειριών τιμωρητικής αξιολόγησης και φόβων για κατηγοριοποίηση ή ευνοιοκρατία. Επιπλέον, η αυξημένη γραφειοκρατία και η έμφαση στη συλλογή «τεκμηρίων» μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από τη διδασκαλία προς τη διοικητική συμμόρφωση.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται παρεμβάσεις: αύξηση αριθμού και πιστοποίηση των Σ.Ε. ως αξιολογητών, περαιτέρω τυποποίηση εργαλείων και σαφής στάθμιση αξιολογικών πεδίων, περιορισμός ερμηνευτικής ελευθερίας, απλοποίηση διαδικασίας και μείωση γραφειοκρατίας. Κρίσιμη είναι επίσης η καθαρή οριοθέτηση του χαρακτήρα της αξιολόγησης (ανατροφοδοτικός, αξιολογικός ή συνδυαστικός), καθώς και η πρόβλεψη υποστηρικτικών διαδρομών για όλους τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο για όσους εμφανίζουν αδυναμίες και κρίνονται «μη ικανοποιητικοί», αλλά και για όσους επιδιώκουν περαιτέρω ανάπτυξη με στόχο την αριστεία.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, υπό την προϋπόθεση ότι σχεδιάζεται και εφαρμόζεται με σαφή αναπτυξιακή στόχευση. Η ιστορική εμπειρία της ελληνικής εκπαίδευσης εξηγεί σε σημαντικό βαθμό τις επιφυλάξεις απέναντι στον θεσμό: για δεκαετίες, η αξιολόγηση συνδέθηκε με ελεγκτικές πρακτικές, πειθαρχικές λογικές και —σε κρίσιμες περιόδους— ιδεολογική επιτήρηση, γεγονός που διαμόρφωσε κουλτούρα δυσπιστίας. Η μετατόπιση προς σύγχρονες προσεγγίσεις, οι οποίες αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως μηχανισμό μάθησης και βελτίωσης, δεν είναι απλώς τεχνική αλλαγή αλλά προϋποθέτει μετασχηματισμό αντιλήψεων, σχέσεων και πρακτικών εντός της σχολικής ζωής.

Στον πυρήνα της αναπτυξιακής αξιολόγησης βρίσκεται η ανατροφοδότηση. Όταν είναι συγκεκριμένη, τεκμηριωμένη και προσανατολισμένη σε ρεαλιστικά «επόμενα βήματα», μετατρέπει την αξιολόγηση σε παιδαγωγική διαδικασία και όχι σε απλή καταγραφή. Η ανατροφοδότηση δεν έχει αξία ως γενική επιδοκιμασία ή ως αόριστη κριτική, αλλά ως μορφή επαγγελματικής πληροφόρησης που βοηθά τον

εκπαιδευτικό να κατανοήσει το «γιατί» και το «πώς» των αποτελεσμάτων του, να σχεδιάσει αλλαγές και να αξιολογήσει την πρόοδο. Στην προοπτική αυτή, η αξιολόγηση δεν λειτουργεί ως «τέλος» αλλά ως «αρχή» ενός κύκλου επαγγελματικής μάθησης.

Ταυτόχρονα, οι πρακτικές mentoring, peer review και coaching αναδεικνύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να ενσωματωθεί σε δομές συνεργασίας και επαγγελματικού διαλόγου, ενισχύοντας τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική διάσταση της ανάπτυξης. Το mentoring υποστηρίζει την επαγγελματική ένταξη και την εξέλιξη μέσα από σχέση εμπιστοσύνης και πρακτική καθοδήγηση, το peer review προάγει κοινές αναπαραστάσεις για ποιοτική διδασκαλία και καλλιεργεί κουλτούρα «ανοικτής τάξης» χωρίς ανταγωνισμούς,·ενώ το coaching ενισχύει στοχοθεσία, αυτορρύθμιση και ανάληψη ευθύνης για τη βελτίωση. Σε όλες τις περιπτώσεις, το αναπτυξιακό κέρδος προϋποθέτει ένα κρίσιμο στοιχείο: η αξιολόγηση να βιώνεται ως υποστήριξη και όχι ως απειλή. Αυτό συνδέεται άμεσα με την ανάγκη ψυχολογικής ασφάλειας στο σχολείο, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να πειραματιστεί, να κάνει αναπροσαρμογές και να «δοκιμάσει» νέες πρακτικές χωρίς φόβο στιγματισμού.

Καθοριστική, επίσης, αναδείχθηκε η σύνδεση αξιολόγησης–επιμόρφωσης. Η αξιολόγηση αποκτά λειτουργική αξία όταν οδηγεί σε στοχευμένες, διαφοροποιημένες διαδρομές μάθησης, που ανταποκρίνονται σε πραγματικές ανάγκες και όχι σε γενικευμένα προγράμματα. Η σύνδεση αυτή έχει διπλό όφελος: αφενός αυξάνει την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (καθώς βασίζεται σε δεδομένα), αφετέρου ενισχύει την αποδοχή της αξιολόγησης (καθώς ο εκπαιδευτικός βλέπει χειροπιαστή συνέχεια και πρακτική χρησιμότητα). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η επιμόρφωση μπορεί να οργανωθεί όχι μόνο ως εξωτερική δραστηριότητα, αλλά και ως ενδοσχολική μάθηση (εργαστήρια, παρατήρηση/αναστοχασμός, συνδιδασκαλία), ενισχύοντας την κουλτούρα σχολικής ανάπτυξης.

Παρά τα παραπάνω, η εφαρμογή του υφιστάμενου πλαισίου συνοδεύεται από οργανωτικές και θεσμικές δυσκολίες που δεν επιτρέπουν ακόμη την πλήρη ανάπτυξη των αναπτυξιακών δυνατοτήτων του θεσμού. Η αργή πρόοδος, η έλλειψη επαρκούς αριθμού αξιολογητών, οι γεωγραφικές αποστάσεις, ο διοικητικός φόρτος και η γραφειοκρατία, καθώς και η υποκειμενικότητα στην ερμηνεία κριτηρίων, λειτουργούν αθροιστικά εις βάρος της αξιοπιστίας και της αποδοχής. Επιπλέον, η αμφισημία ως προς τον χαρακτήρα της διαδικασίας (ανατροφοδοτική/καθοδηγητική ή αξιολογική/πιστοποιητική) δημιουργεί «θολό» πλαίσιο προσδοκιών, που τροφοδοτεί καχυποψία και αντιστάσεις.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει στην ανάγκη η αξιολόγηση να μην αντιμετωπίζεται ως «μία στιγμή κρίσης», αλλά ως μέρος ενός ετήσιου/πολυετούς κύκλου βελτίωσης, όπου στόχοι, ανατροφοδότηση, υποστήριξη και επιμόρφωση αλληλοτροφοδοτούνται. Σε ένα τέτοιο μοντέλο, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μηχανισμό επαγγελματικής ενδυνάμωσης και, ταυτόχρονα, σε μοχλό σχολικής ανάπτυξης: βελτιώνει τη διδασκαλία, ενισχύει τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών και αναβαθμίζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμού μάθησης. Συνολικά, η αξιολόγηση δεν είναι «αποτελεσματική» από μόνη της.·Γίνεται αποτελεσματική όταν υπηρετεί σαφή αναπτυξιακό σκοπό, εφαρμόζεται με δικαιοσύνη και συνέπεια, και πλαισιώνεται από κουλτούρα εμπιστοσύνης. Υπό αυτές τις συνθήκες, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών και στη συνολική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, δικαιώνοντας τον ρόλο της ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης και όχι ως αμφιλεγόμενου μηχανισμού ελέγχου.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (2007). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική (1928–32). Στο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου* (σσ. 133–141). Ελληνικά Γράμματα.

Biesta, G. J. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory, 54*(3), 233–250.

Black, P., & Wiliam, D. (2003). Assessment and classroom learning. *Education, 20*, 123–133.

Darling-Hammond, L. (2015). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge Falmer.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

European Commission, Clemson, H. G., Allen, J., Snoek, M., Hens, L., Livingston, K., & Laugesen, H. (2019). *Supporting teacher and school leader careers: Policy brief*. Publications Office of the European Union.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in*. Learning Forward.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 113–135). Σαββάλας.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Ιορδανίδης, Γ. (2004). Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού. Στο *Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου «Ιστορία της εκπαίδευσης»* (σσ. 1–3).

Ιωσηφίδου, Ε. (2020). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον σχολικό σύμβουλο* (Πτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Gutenberg.

Νόμος 4823/2021. (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021.

OECD. (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing.

Παπαγιαννάκη, Μ. (2019). Η ανατροφοδότηση ως εργαλείο επαγγελματικής μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 67*, 45–60.

Παυλίδου, Ε. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή. Academia. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2024 από https://www.academia.edu

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7*, 42–59.

Η αυθεντική αξιολόγηση ως παιδαγωγική καινοτομία στο σύγχρονο σχολείο

Λεωνίδας Γαϊτανάκης
ΠΕ11- Ph.D.
Νικόλαος Αποστολάκης
ΠΕ11-M.Ed.-Ph.D.
Εμμανουήλ Πνευματικάκης
ΠΕ03-ΕΑΕ-MSc

Περίληψη

Η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μία αναδυόμενη παιδαγωγική καινοτομία που επιδιώκει να αναθεωρήσει τον τρόπο με τον οποίο αποτιμάται η μαθησιακή πρόοδος στο σύγχρονο σχολείο. Στις σχολικές μονάδες καθημερινά διαπιστώνεται ότι το παιδαγωγικό και διδακτικό περιβάλλον αλλάζει γιατί τα παιδιά προσαρμόζονται σε νέες κοινωνικές, ψηφιακές και τεχνολογικές απαιτήσεις με την ενεργή τους συμμετοχή. Έτσι, η εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης, που προωθεί την σύνδεση με τη γνώση, τη δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, τη ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία είναι μια ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση που εστιάζει στην μέτρηση της απομνημόνευσης και της επίδοσης με τυποποιημένη μέθοδο. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει θεωρητικά και συγκριτικά τη συμβολή της αυθεντικής αξιολόγησης στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την παραδοσιακή αξιολόγηση καθώς και την ανάδειξη των παιδαγωγικών και οργανωτικών προϋποθέσεων για την αποτελεσματική ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον. Μεθοδολογικά η εργασία βασίστηκε σε συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, διεθνών και ελληνικών ερευνητικών μελετών ενώ η ανάλυση εστιάζει στις θεωρητικές προσεγγίσεις, στις πρακτικές εφαρμογές και στα πορίσματα εμπειρικών ερευνών που εξετάζουν τη μετάβαση από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης σε πιο συμμετοχικά, βιωματικά και συνεργατικά μοντέλα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αυθεντική αξιολόγηση ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, προάγει τη μαθησιακή κατανόηση, βελτιώνει την σχέση διδασκαλίας - μάθησης και ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη αξιολόγησης μαθητών και μαθητριών με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο χρειάζεται θεσμική υποστήριξη και εκπαιδευτική επιμόρφωση για να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα της στο σχολικό πλαίσιο. Η αυθεντική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως καινοτόμος διδακτική διαδικασία, ως καταλύτης παιδαγωγικής ανανέωσης ενισχύοντας τη μετάβαση του σχολείου σε ένα περιβάλλον μάθησης που καλλιεργεί γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και κοινωνικές αξίες.
Λέξεις Κλειδιά: Αυθεντική αξιολόγηση, παιδαγωγική καινοτομία, ενεργός μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Συνεργατική μάθηση.

Εισαγωγή

Στην μετάβαση της ψηφιακής εποχής, αντιλαμβανόμαστε ότι οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες, έχουν μια αυξανόμενη τάση ανάπτυξης, εξέλιξης και επιρροής τόσο σε τεχνολογικές εφαρμογές, όσο και σε ανθρώπινες τάσεις και συμπεριφορές. Η εκπαιδευτική κοινότητα μέσα σε αυτές τις νέες συνθήκες μεταβάλλεται και προσπαθεί να βρει τον «βηματισμό» της με το συγκείμενο της εποχής. Παρατηρούμε καθημερινά μέσα από την σχολική μονάδα, ότι το παιδαγωγικό και διδακτικό

περιβάλλον διαφοροποιείται, γιατί ο πυρήνας της εκπαιδευτικής κοινότητας οι μαθητές και οι μαθήτριες, αλλάζουν μέσα από τα σύγχρονα δεδομένα που επικρατούν. Έτσι τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης και αξιολόγησης χάνουν την δυναμική τους, ως προς την χρήση και την αποδοχή τους. Οι παραδοσιακές μορφές μαθητικής αξιολόγησης, παρουσιάζουν μια επιφυλακτικότητα αλλά και σε πολλές περιπτώσεις μια αμφισβήτηση αποδοχής γιατί οι μορφές αυτές εστιάζουν στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες και η ετερογένεια των παιδιών μιας τάξης. Έτσι οδηγούμαστε σε συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών και διαμορφώνεται ένα κλίμα ανταγωνισμού, χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η παιδαγωγική προσέγγιση που ορίζει την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών ως ένα αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική κοινότητα, διαπιστώνοντας αυτά τα χαρακτηριστικά οδηγείται σε νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και σύγχρονες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης. Προσπαθεί να διαμορφώσει και να υιοθετήσει ένα πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης ως μια συνεχή, ανατροφοδοτική και συστηματική διαδικασία. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ενεργή συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία και στην αξιολόγηση τους.

Ο επαναπροσδιορισμός θεωρείται αναγκαίος γιατί η αξιολόγηση θα πρέπει να εστιάζει στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, στην διαρκή βελτίωση και την σύνδεση με ρεαλιστικές καταστάσεις μάθησης. Η αυθεντική αξιολόγηση λειτουργεί διαμορφωτικά επιτρέποντας την ανατροφοδότηση και την αυτορρύθμιση των παιδιών ενισχύοντας την δια βίου μάθηση. Η αναβάθμιση της αξιολόγησης σχετίζεται με το πολιτισμικό πλαίσιο ενσωματώνοντας κοινωνικά συναφή εγχειρήματα και συγχρονίζεται με την ψηφιακή εποχή. Δημιουργεί μορφές δυναμικής και πολύτροπης αξιολόγησης, καλλιεργώντας τις δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως τη συνεργασία, τη δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την ομαδικότητα, την ηγεσία και τον ψηφιακό εγγραμματισμό.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της παραδοσιακής και της αυθεντικής αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο, η διερεύνηση των χαρακτηριστικών στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να αναδειχτούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και να εξεταστεί ο ρόλος της αυθεντικής αξιολόγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και ενεργής συμμετοχής των παιδιών με έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο ως εκπαιδευτική καινοτομία στην μαθησιακή επίδοση των μαθητών και μαθητριών.

Θεωρητική προσέγγιση

Στο σημερινό κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι συσχετισμοί γύρω από την διαδικασία της αξιολόγησης έχουν δημιουργήσει ένα πεδίο τριβής στο οποίο εμπλέκονται όλοι οι σχετικοί φορείς όπως, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, ως προς τα κριτήρια και την διαδικασία της ατομικής επίδοσης των παιδιών. Θεσμικά ορίζεται με τον ν.4823/2021, άρθρο 86, *«Αξιολόγηση Μαθητών»* που αντικατέστησε το άρθρο 3 του π.δ. 126/2016 (Α’ 211) για μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου, με το άρθρο 3 του ν.4823/2021. Επίσης και ο ν.4610/2019, άρθρο 103, παρ 1 και 2 τροποποιήθηκε με το άρθρο 103 του ν.4823/2021 για τους μαθητές και μαθήτριες Λυκείου.

Αρκετές δεκαετίες, γενιές μαθητών και μαθητριών έχουν γαλουχηθεί με ένα συγκεκριμένο αξιολογικό σύστημα επίδοσης όπως οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, εστιάζοντας στην στιγμιαία αξιολόγηση, στην αποστήθιση και στην ποσοτική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και της μαθήτριας.

Έτσι οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, όπως οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις αλλά και τα διάφορα τεστ δίνουν μεγάλη σημασία στην συγκράτηση της διδακτέας ύλης όπως παρουσιάζεται στα σχολικά βιβλία και στις εκάστοτε εκπαιδευτικές οδηγίες για την διδακτική της διδασκαλίας. Αυτό υπερτονίζει την ικανότητα της απομνημόνευσης ενώ οι ερωτήσεις ανάπτυξης χρησιμοποιούνται συχνά ως βασικό και μοναδικό μέσο εξέτασης. Ο Κωνσταντίνου (2004:73) τονίζει ότι *«ο θεσμός των εξετάσεων*

είναι η παλαιότερη και πιο διαδεδομένη διαδικασία τεχνικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών» αλλά και ο Αθανασίου (2000α:112-113) επισημαίνει ότι *«με τις γραπτές εξετάσεις επιδιώκεται ο έλεγχος της ποιότητας και της ποσότητας των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες».* Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου είναι το κύριο και βασικό εργαλείο όλων των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση στην απομνημόνευση, δηλαδή στην ικανότητα των παιδιών να αποστηθίζουν και να αναπαράγουν μια έτοιμη γνώση χωρίς να ενισχύεται η αντίληψη, η κριτική και παραγωγική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργασία.

Τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης εντοπίζονται στις δομημένες και σταθμισμένες μορφές (δοκιμασίες γραπτών και προφορικών εξετάσεων με τυποποιημένα και σταθερά κριτήρια), την στατική αποτύπωση της επίδοσης (καταγράφοντας την προσωπική επίδοση σε συγκεκριμένη στιγμή μέσω βαθμολογίας), την αξιολόγηση που εστιάζει στο αποτέλεσμα και στο ανταγωνιστικό πνεύμα (σύγκριση μεταξύ βαθμολογιών παιδιών, καθώς δίνεται ο βαθμός, ως στοιχείο μέτρησης, ποσοτικής αποτίμησης σε σχέση με τους συμμαθητές). Όσο αφορά τους στόχους των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, εστιάζονται στον έλεγχο γνώσεων, επιδιώκοντας τον έλεγχο ποιότητας και ποσότητας των γνώσεων που έχουν αποκτήσει τα παιδιά. Ο Κασσωτάκης (1987:49) τονίζει ότι *«στις τεχνικές αυτές αποδίδεται μεγάλη σημασία στην συγκράτηση από τον μαθητή των όσων γράφονται στα σχολικά βιβλία ή λέγονται κατά την διδασκαλία».* Μια άλλη προσέγγιση εστιάζει στην διάγνωση ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών και μαθητριών, στη παροχή πληροφοριών προς τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότητα του έργου τους αλλά και στην ενθάρρυνση μαθητών και γονέων/κηδεμόνων με θετικό σχολιασμό σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών επικεντρώνεται στις παραδοσιακές μορφές με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να εστιάζει στην ποσοτική μέτρηση της επίδοσης των τετραμηνιαίων γραπτών δοκιμασιών αλλά και την συνολική συμμετοχή στην διδακτική μαθησιακή διαδικασία, στην επιμέλεια και το ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα περί αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας της ολιστικής απόδοσης των μαθητών και των μαθητριών καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής περιόδου. Ο Κασσωτάκης (1987:49) τονίζει *«ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και είναι είτε προφορικές είτε γραπτές. Στις τεχνικές αυτές αποδίδεται μεγάλη σημασία στην συγκράτηση γνώσης και αποστήθιση από τους μαθητές και τις μαθήτριες με μοναδικό μέσω την συνέντευξη και την εξέταση γραπτή ή προφορική χρησιμοποιώντας ερωτήσεις ανάπτυξης»*.

Η αξιολόγηση προϋποθέτει *«μέτρηση»* κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός αντικειμένου ή πράγματος με βάση συγκεκριμένη και σταθερή μονάδα μέτρησης (Κασσωτάκης, 1997:180). Παρόμοια είναι και η θέση του Ματσαγγούρα (2000:304) όπου θεωρεί *«ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος».* Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών είναι μια συστηματική διαδικασία στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, η οποία θεσμοθετήθηκε στην βασική εκπαίδευση σταδιακά τον 18ο και 19ο αιώνα όταν κατέρρευσε η κληρονομούμενη κοινωνική ιεραρχία και η καταγωγή έπαψε να αποτελεί κριτήριο κατάληψης θέσεων στην κρατική μηχανή (Ματσαγγούρας, 2000:303).

Έτσι, όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στην εκπαίδευση, κατά τους G.Noizet και J.P.Caverni (Κασσωτάκης, 1997:24) προσανατολιζόμαστε σε δυο μορφές αξιολόγησης.

Α) Τη συνεχή αξιολόγηση, κατά την οποία η τελική γνώμη και κρίση για τον κάθε μαθητή και μαθήτρια είναι αποτέλεσμα συνεχούς αξιολογικής διαδικασίας.

Β) Την αξιολόγηση που στηρίζεται στο αποτέλεσμα μιας και μόνης διαδικασίας που πραγματοποιείται σε μια ορισμένη χρονική στιγμή.

Ουσιαστικά έχουμε δυο διαφορετικές μορφές αξιολόγησης. Στην πρώτη περίπτωση (Α) η συνεχή αξιολόγηση στοχεύει σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997:24) *«στην συνεχή παρακολούθηση της προόδου των παιδιών, παράλληλα με την εξέλιξη της διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να διαμορφωθεί μια αντικειμενική γνώμη για την επίδοση τους»* αλλά παράλληλα και ο Κωνσταντίνου (2004:17) να αναφέρεται «στις *εξεταστικές δοκιμασίες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα».*

Η δεύτερη μορφή αξιολόγησης (Β) *«ονομάζεται αποσπασματική ή στιγμιαία και περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται μια και μόνο φορά στο τέλος μιας χρονικής περιόδου. Σε αυτήν την μορφή αξιολόγησης η γνώμη που σχηματίζεται για τα παιδιά στηρίζεται σε αποσπασματικό αποτέλεσμα που δεν αποτυπώνεται η αντικειμενική αξία των μαθητών και μαθητριών γιατί εκτός ότι γίνεται μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η τελική βαθμολογία διαμορφώνεται χωρίς να λαμβάνεται η συνολική προσπάθεια των μαθητών/τριών αλλά και η προσωπική ψυχική και σωματική κατάσταση τους στην συγκεκριμένη χρονική στιγμή της εξέτασης, που και αυτό έχει μεγάλη σημασία»* (Κασσωτάκης, 1997:24).

Ο Bloom et al. (1968) διαπιστώνει ότι οι δυο αυτές μορφές αξιολόγησης έχουν θεωρητική παρά πρακτική αξία. Έτσι εστιάζει σε μια διαφορετική θεώρηση της αξιολόγησης που στηρίζεται στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων διδασκαλίας και περιλαμβάνει τους εξής τύπους:

1. Την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic evaluation), της οποίας ο σκοπός είναι να οδηγήσει ο εκπαιδευτικός όλα τα παιδιά στην επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων προσαρμόζοντας τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο και στις δυνατότητες του κάθε μαθητή και μαθήτριας.

2. Την διαμορφωτική σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation), η οποία έχει πληροφοριακό χαρακτήρα. Αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων και στην πιθανή τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας.

3. Την τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative), με σκοπό την διατύπωση του βαθμού επιτυχίας ή αποτυχίας των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που τέθηκαν στην αρχή της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 1998:25).

Συνεπώς η αξιολόγηση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, που όταν εφαρμόζεται σωστά και μεθοδικά διαμορφώνει σημαντικές λειτουργίες στην μάθηση παρέχοντας ουσιαστικές πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Όμως εκτός την προσέγγιση του Bloom et al. (1968) άλλες μορφές ή τεχνικές αξιολόγησης εκτός από τις παραδοσιακές, είναι οι εναλλακτικές ή αυθεντικές μορφές. Τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα αλλάζουν συνεχώς και επιζητείται μια άλλη προσέγγιση της αξιολογικής διαδικασίας που να χαρακτηρίζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δέχονται σημαντική κριτική με αρνητικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον από την παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνιολογική σκοπιά. Ο Κασσωτάκης (1997:48) αναφέρει *«τα αρνητικά της αξιολόγησης δεν προέρχονται από την ίδια την αξιολόγηση αυτή καθαυτή, αλλά είναι αποτέλεσμα είτε της κακής χρησιμοποίησης της είτε της ατέλειας των μεθόδων που χρησιμοποιούνται γι' αυτό τον σκοπό».*

Προσεγγίζοντας την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης και από παιδαγωγική διάσταση, διαπιστώνουμε ότι η ψυχοπαιδαγωγική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριες διαταράσσεται γιατί τα παιδιά εστιάζουν στην γραπτή ή προφορική αξιολόγηση και όχι ως εργαλείο μόρφωσης, αλλά ως ένα εργαλείο που θα προωθήσει στην μάθηση. Οι Black και Wiliam (1998) αναφέρουν *«ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που εστιάζουν στη βαθμολογία εντείνουν το άγχος των μαθητών, επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους και απομακρύνουν το ενδιαφέρον από τη μάθηση».* Συνεπώς δημιουργείται μια κατάσταση για τα παιδιά άγχους και πίεσης επηρεάζοντας την αυτοπεποίθηση τους, μειώνοντας την εσωτερική παρακίνηση και τη χαρά της μάθησης και επιδρώντας αρνητικά στη συναισθηματική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού (Deci & Ryan, 2000).

Γίνεται αντιληπτό ότι ενώ η κοινωνία αλλάζει και δημιουργούνται νέες τάσεις και δεδομένα προόδου με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, έτσι και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου διατηρείται το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο 4823/2021, άρθρο 86 *«Αξιολόγηση Μαθητών»* γίνεται προσπάθεια, όχι αντικατάστασης των παραδοσιακών μορφών αλλά εμπλουτισμού με χαρακτηριστικά των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και ενσωμάτωσης δράσεων και δεξιοτήτων, όπως π.χ. η συνεργασία, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, ο φάκελος μαθητή κ.τ.λ. ως μέρος της αξιολογικής διαδικασίας. Είναι απαραίτητο για ένα πιο παιδαγωγικό και αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης που να λαμβάνει υπόψη του, την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και να προωθεί την σύνδεση της μάθησης με πραγματικές καταστάσεις ζωής (Αυθεντικοποίηση).

Μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση η οποία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου στην σημερινή εποχή, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές είναι η αυθεντική αξιολόγηση. Ο όρος *«Αυθεντικής αξιολόγηση» (Authentic Assessment)* στοχεύει στην ολική αξιολόγηση των παιδιών, είναι μια μορφή αξιολόγησης που αποσκοπεί και στην ολοκληρωμένη και πραγματική αποτίμηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων και προκλήσεων που αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής τους. Άρα, είναι μια ολιστική αξιολόγηση που βλέπει τους μαθητές και μαθήτριες ως πλήρη άτομα, λαμβάνοντας υπόψη τις μοναδικές ανάγκες, τις επιθυμίες, τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές δυσκολίες του. Η αυθεντική αξιολόγηση περιλαμβάνει εργασίες που σχετίζονται με πραγματικές καταστάσεις ζωής και συνδέονται με την μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές και στις μαθήτριες να επιδείξουν τις γνώσεις τους, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, μέσω της ενεργής συμμετοχής, όχι μόνο προφορικά ή γραπτά κατά την διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:157).

Οι αρχές στις οποίες στηρίζετε η αυθεντική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Wiggins (1998) είναι:

1. Η ελαχιστοποίηση του ανταγωνισμού και της κατάταξης μεταξύ των παιδιών που συχνά προκύπτουν από τα παραδοσιακά συστήματα, με στόχο να καλλιεργηθεί ένα πιο συνεργατικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

2. Η ύπαρξη ποιοτικών περιγραφών έναντι ποσοτικών μέτρων για την πλουσιότερη κατανόηση της προόδου και δυνατοτήτων των παιδιών.

3. Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, ώστε να βοηθάει και να καθοδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν την πρόοδο τους.

4. Η ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης, ώστε οι μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για την μάθηση τους να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και να κατανοήσουν το δικό τους μαθησιακό ταξίδι, το οποίο θα αυτορυθμίζουν.

Οι υποστηρικτές των κοινωνικό-πολιτισμικών θεωριών, όπως ο Piaget, ο Vygotsky, ο Gardner, υποστηρίζουν ότι δεδομένου ότι η μάθηση είναι πολυδιάστατη, οι τεχνικές αξιολόγησης της πρέπει επίσης να είναι πολυδιάστατες. Ειδικότερα, ο Piaget (1970) τονίζει *«ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά από το παιδί μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, στοιχείο που αποτελεί τον πυρήνα της αυθεντικής αξιολόγησης».* Ο Vygotsky (1978) εισάγει την έννοια της *«Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης»,* υπογραμμίζοντας τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της καθοδηγούμενης συμμετοχής — αρχές που η αυθεντική αξιολόγηση ενσωματώνει μέσω της συνεργατικής μάθησης και της ανατροφοδότησης. Ο Gardner (1983) με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, επισημαίνει ότι *«η αποκλειστική εστίαση σε γλωσσικές και λογικο-μαθηματικές δεξιότητες αδικεί μαθητές με διαφορετικά προφίλ μάθησης, αδυναμία που η αυθεντική αξιολόγηση αντιμετωπίζει αξιολογώντας ποικίλες μορφές επίδοσης».* Έτσι αυτή η προοπτική ευθυγραμμίζεται με την αυθεντική αξιολόγηση, η οποία επιδιώκει να αξιολογήσει ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων και αντιλήψεων πέρα από την απομνημόνευση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:157-158).

Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η αυθεντική αξιολόγηση επιδιώκει να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό και μαθησιακό περιβάλλον προσφέροντας ολοκληρωμένα στοιχεία που να προωθούν την ανάπτυξη των μαθητών αντιμετωπίζοντας τους περιορισμούς της παραδοσιακής αξιολόγησης. Όμως, όπως τα κοινωνικά ζητήματα αλλάζουν, έτσι και τα εκπαιδευτικά ζητήματα προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις της μαθητικής κοινότητας και υιοθετούνται ενναλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως οι μορφές αυθεντικής αξιολόγησης.

Ανατρέχοντας στην σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται στην αυθεντική αξιολόγηση εντοπίσαμε τις παρακάτω κύριες μορφές:

- Ο φάκελος υλικού (Portfolio).

Ο όρος *«Portfolio»* στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως *«Φάκελος Υλικού»* (Γεωργούσης, 2008). Περιλαμβάνεται μεταξύ των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών και εμπεριέχει την συλλογή και οργάνωση της εργασίας ενός μαθητή για μια περίοδο για την αξιολόγηση της επίδοσης του. Ο Ανδρεαδάκης (2005β) επισημαίνει *«ότι ο ατομικός φάκελος του μαθητή είναι ένας προσωπικός φάκελος που τον τηρεί και τον ενημερώνει ο ίδιος ο μαθητής».* Ο Κασσωτάκης (2010:152) αναφέρει ότι *«εμπεριέχει την δυνατότητα μιας σφαιρικής αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή και της μαθήτριας. Επιπλέον εμπλέκει τον μαθητή στην διαδικασία της αξιολόγησης και με αυτή την ενέργεια ενισχύει το ενδιαφέρον του στην ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων, εντός και εκτός σχολείου και αυξάνει την υπευθυνότητα του».*

Ο φάκελος υλικού του μαθητή αποτελεί μια μέθοδο συλλογής και φύλαξης των εργασιών. Βασίζεται στις πολλαπλές πηγές πληροφοριών που μπορούν να συλλέγουν κατά την διάρκεια ενός ή περισσότερων σχολικών ετών. Επικεντρώνονται στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και του τελικού προϊόντος, προσφέροντας πληροφορίες για το πως οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Τα χαρτοφυλάκια στοχεύουν σε μια πληρέστερη εικόνας ανάπτυξης του μαθητή για την απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Ο Ryan (1994) ταξινομεί τα στάδια εφαρμογής της αξιολόγησης με φάκελο υλικού ως: α) Καθορισμός σκοπών που θα εκπληρώσει ο φάκελος, β) καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων ανάλογα την συμμετοχή του μαθητή και της μαθήτριας, γ) συλλογή υλικού του φακέλου και δ) αξιολόγηση του φακέλου. Σύμφωνα με τον Αρβανίτη (2007:171) οι τύποι χαρτοφυλακίων, έτσι ονομάζει τον φάκελο υλικού του μαθητή διακρίνονται σε: Χαρτοφυλάκιο τεκμηρίωσης, χαρτοφυλάκιο διεργασιών, χαρτοφυλάκιο καλύτερης εργασίας (Best Work) και ανοιχτό χαρτοφυλάκιο.

Ο Κωνσταντίνου (2010) επισημαίνει ότι σε ένα φάκελο υλικού αξιολογούμε με βάση:

- Την ατομική πορεία του μαθητή και της μαθήτριας σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Την μεθοδικότητα στη συλλογή και στην οργάνωση των πληροφοριών στην οργάνωση του φακέλου.
- Την προσπάθεια βελτίωσης του προϊόντος.
- Το αίσθημα ευθύνης για την προσωπική επίδοση.
- Την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων.
- Την ολοκλήρωση των εργασιών.
- Την αυτοαξιολόγηση του μαθητή.
- Τον βαθμό ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- Την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και της μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύχθηκε.
- Συνολικά τα χαρτοφυλάκια θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία στην αυθεντική αξιολόγηση επειδή παρέχουν μια πλούσια και πολύπλευρη προοπτική για την μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών προωθώντας τον αυτό-προβληματισμό στην μαθησιακή διαδικασία.
- Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Project).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια όλο και περισσότερο να εφαρμόζονται οι αυθεντικές μορφές ή τεχνικές αξιολόγησης του/της μαθητή/τρια. Ο όρος *«Project»* με βάσει τον Frey (1986:9) προέρχεται από την λατινική μετοχή *«Projectum»* του ρήματος *«Projicere»*, που σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου. Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι *«η μέθοδος project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους που συμμετέχουν».* Ο Κασσωτάκης (2010:146) αναφερόμενος στον σκοπό της συγκεκριμένης τεχνικής αξιολόγησης υποστηρίζει ότι *«Ο σκοπός αυτών των εργασιών είναι η ανάπτυξη της συνθετικής ικανότητας, της δημιουργικότητάς και της κριτικής σκέψης των μαθητών, η καλλιέργεια του πνεύματος της αναζήτησης και της έρευνας, η προώθηση των ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς και ο εθισμός τους στη συστηματική και υπεύθυνη προσπάθεια. Οι εργασίες αυτές μπορούν να είναι ατομικές και ομαδικές με στόχο την καλλιέργεια του πνεύματος της συνεργασίας και την ανάπτυξη της συλλογικής προσπάθειας».*

Ο Frey (1986:19-36) ορίζει τα στάδια δημιουργίας ενός project ως:

1. Πρωτοβουλία – Πρόταση.
2. Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία.
3. Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης.
4. Υλοποίηση του προγράμματος – Εκτέλεση του project
5. Η περάτωση του project
6. Διάλειμμα ενημέρωσης
7. Διάλειμμα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης διαπροσωπικών σχέσεων

«Η τεχνική αυτή της αυθεντικής αξιολόγησης έχει ανατρέψει τους παραδοσιακούς ρόλους του δασκάλου και του μαθητή καθώς και την θεωρητική αντίληψη ότι αρχίζουμε με την θεωρητική γνώση, που προσφέρεται από τον εκπαιδευτικό και συνεχίζουμε με την δράση στα πλαίσια των εφαρμογών. Εδώ συμβαίνει το αντίθετο δηλαδή αρχίζουμε από την δράση και οδηγούμαστε στην γνώση» όπως τονίζει ο Ματσαγγούρας (1998:95).

Στην αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών με βάση το Έργο/Project, τα κριτήρια θα πρέπει να ορίζονται από την αρχή, ώστε τα παιδιά να τα γνωρίζουν πριν ξεκινήσουν την δράση. Έτσι ο Δημητρακόπουλος (1998:176-178) ορίζει τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί ένα έργο/Project όπως:

1. Τήρηση των αρχών και των διαδικασιών, που προβλέπονται για την συγκεκριμένη περίπτωση.
2. Τήρηση των χρονικών προδιαγραφών που ορίστηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας.
3. Τρόπος παρουσίας της μελέτης ή έκθεσης ή της αναφοράς ή οτιδήποτε άλλο είναι. Προφανώς έχει προκαθοριστεί ο τρόπος αυτός και ελέγχεται η εφαρμογή του.
4. Πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στην μελέτη (κείμενα, μέσα, υλικά) ως προς την αντιπροσωπευτικότητα του κύρους κτλ.
5. Κύρος και αξιοπιστία μέσων, υλικών και διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν.
6. Επιχειρηματολογία, πρωτότυπες ιδέες, παραγωγικότητα, επινοητικότητα, χρηστικότητα προτάσεων.
7. Συμμετοχή, αν πρόκειται για ομαδική εργασία όλων των μελών της ομάδας στις προβλεπόμενες δραστηριότητες.

Συνεπώς η αξιολόγηση βάσει έργου μετατοπίζει την εστίαση από τους παραδοσιακούς ρόλους και επίκεντρο τον εκπαιδευτικό σε πιο συνεργατικούς, όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και διευκολύνει την μάθηση και στο επίκεντρο τοποθετείται ο μαθητής και η μαθήτρια. Στην ουσία η αξιολόγηση βάσει έργου υποστηρίζει μια πιο ολιστική και εστιασμένη στα παιδιά προσέγγιση στην μάθηση.

- Οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubric Assessment).

Οι *«Ρουμπρίκες αξιολόγησης»* είναι μια πολύ δυναμική μέθοδος αξιολόγησης με καινοτόμα και παιδαγωγικά οφέλη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριων. Στην διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε τον όρο ως «Rubric assessment» όπου ουσιαστικά ορίζεται ως ο περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά διαβαθμισμένα και καθορισμένα κριτήρια απόδοσης (Allen & Tanner, 2006· Andrade, 2000· Andrade & Valtcheva, 2008). Στη δομική δημιουργία μιας ρουμπρίκας αξιολόγησης αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός διδακτικού αντικειμένου οργανώνοντας τα σε διαβαθμισμένα επίπεδα επίδοσης και ποιοτικής αποτίμησης τα οποία αντιστοιχίζονται σε συγκεκριμένη βαθμολογική κλίμακα. Η ρουμπρίκα προσδιορίζει με σαφήνεια τις προδιαγραφές και τα κριτήρια βάσει των οποίων αποτιμάται η μαθητική επίδοση. Τα επίπεδα ποιοτικής διαβάθμισης θα πρέπει να περιγράφουν τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου, με την περιγραφή των κριτηρίων αλλά και την αντίστοιχη βαθμολογική κλίμακα (Alter & McTighe, 2001· Andrade, 2001· Arter & Chappuis, 2009· Reddy, 2007). Τα είδη ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών είναι η ολιστική (Holistic) όπου στοχεύει στην γενική ποιότητα της εργασίας ή της δραστηριότητας και αποτελείται από μια γενική περιγραφή της συνολικής επίδοσης των παιδιών ως αποτέλεσμα μιας αθροιστικής-τελικής αξιολόγησης και η αναλυτική (Analytic) που αποτελείται από δυο ή περισσότερα ξεχωριστά κριτήρια επίδοσης τα οποία αναλύονται και αξιολογούνται διαφορετικά για την τελική βαθμολογία και έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις διαμορφωτικής αξιολόγηση. Τα είδη αυτά αποτελούν την πιο σταθερή και συνάμα την πιο δημοφιλή τεχνική αξιολόγησης

της επίδοσης των εκπαιδευομένων, καθώς χρησιμοποιούνται για να αποτιμήσουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα και δραστηριότητες (Bali & Ramadan, 2007· Condon, 2013· Pandero & Jonsson, 2013· Petkov & Petkova, 2006· Petropoulou et al., 2009· Wolf & Stevens, 2007).

- Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση.

Ως εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης ορίζονται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση που έχουν ως σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών και εστιάζουν σε μια ολιστική άποψη της μαθησιακής διαδικασίας. Η Αλεξίου (2013:76) τονίζει ότι *«αυτές οι μέθοδοι δίνουν έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγηση σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Στην αυτοαξιολόγηση οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούν την δική τους επίδοση στο γνωστικό αντικείμενο, με σαφή και προσυμφωνημένα κριτήρια π.χ. ρουμπρίκα. Η τεχνική αυτή στοχεύει στην προώθηση της ευθύνης και της αυτογνωσίας των παιδιών όπου είναι το επίκεντρο της αξιολόγησης».* Τα οφέλη είναι αρκετά από αυτή την διαδικασία γιατί τα παιδιά αποκτούν υπευθυνότητα, κοινωνική ωριμότητα, ενισχύεται η εντιμότητα τους και μειώνεται η αίσθησης του φόβου της αξιολόγησης. Τα παιδιά επίσης, συμμετέχοντας στην αξιολόγηση εξετάσουν ενεργά την δική τους εργασία, με κριτική σκέψη (Αλεξίου, 2013).

Η ετεροαξιολόγηση *(αξιολόγηση από ομοτίμους)* είναι μια τεχνική αξιολόγησης ή διαδικασία στην οποία οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν τους συμμαθητές τους ή τις συμμαθήτριες τους. Έτσι με την διαδικασία αυτή τα παιδιά έχουν καλύτερη κατανόηση ορισμένων πτυχών της προσωπικότητας ενός συμμαθητή και μπορούν να κρίνουν πιο δίκαια ενισχύοντας την συνεργατική μέθοδο (Αλεξίου, 2013). Η αξιολόγηση από ομοτίμους συμβάλλει στην συνεργασία, στην κριτική σκέψη και στην βαθύτερη κατανόηση των κριτηρίων αξιολόγησης. Ακόμα ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώσουν τις σκέψεις τους και να δικαιολογήσουν τις αξιολογήσεις τους.

Καταλήγοντας θα επισημαίναμε ότι και στην αυτοαξιολόγηση αλλά και στην ετεροαξιολόγηση προάγεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών, η κριτική σκέψη και τα παιδιά καταλαβαίνουν καλύτερα την διαδικασία της αξιολόγησης. Αυτές οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ξεπερνούν τους περιορισμούς των παραδοσιακών πρακτικών αξιολόγησης και δίνουν ένα νέο παλμό στην μάθηση.

Σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η συγκριτική βιβλιογραφική μελέτη της παραδοσιακής και της αυθεντικής αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο, με έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο της αυθεντικής αξιολόγησης ως εκπαιδευτικής καινοτομίας και στη συμβολή της στην ουσιαστική αποτίμηση της επίδοσης και μάθησης.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα παρακάτω:

ΕΕ1: Ποιες είναι οι βασικές διαφορές μεταξύ παραδοσιακής και αυθεντικής αξιολόγησης ως προς την δομή, τον σκοπό, την λειτουργία τους για την διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης;

ΕΕ2: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής και της αυθεντικής αξιολόγησης και πως η αυθεντική αξιολόγηση συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση της γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;

ΕΕ3: Ποιες προκλήσεις και περιορισμοί ανακύπτουν από την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον;

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία στηρίχτηκε στην μεθοδολογία της βιβλιογραφικής συγκριτικής ανασκόπησης, η οποία επιλέχθηκε ως κατάλληλη για την θεωρητική διερεύνηση και σύγκριση των παραδοσιακών και αυθεντικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, στο σύγχρονο σχολείο (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιτρέπει τη θεωρητική εμβάθυνση στο ζήτημα της αξιολόγησης και στην διατύπωση στοχευμένων συμπερασμάτων σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο της αυθεντικής αξιολόγησης. Η ανασκόπηση περιελάβανε την συλλογή, την επεξεργασία και την ανάλυση επιστημονικών πηγών, όπως βιβλία, άρθρα από έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, τα οποία σχετίζονται με την παραδοσιακή και αυθεντική εκπαιδευτική αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών. Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε από επιστημονικές βάσεις δεδομένων, (όπως ERIC, Google Scholar, Scopus) με την χρήση σχετικών λέξεων-κλειδιών όπως «παραδοσιακή αξιολόγηση», «αυθεντική αξιολόγηση», «μαθητική επίδοση». Η χρονική περίοδος των μελετών εστιάζεται από το 2000 μέχρι το 2025, με σκοπό να διασφαλιστεί η επικαιρότητα και η εγκυρότητα των πηγών που αξιοποιήθηκαν. Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε κριτική αξιολόγηση των πηγών, ως προς την συνάφεια και την επιστημονική εγκυρότητα. Ακολούθησε η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων, με στόχο την ανάδειξη των στόχων, των παιδαγωγικών ομοιοτήτων και διαφορών, καθώς και τους ρόλους αλλά και τις παιδαγωγικές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία μεταξύ των δυο μορφών αξιολόγησης (Black & Wiliam, 1998· Wiggins, 1998).

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση και απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ1) συγκρίνοντας τις δυο μορφές αξιολόγησης, διαπιστώθηκε, ότι η παραδοσιακή και η αυθεντική μέθοδος αξιολόγησης διαφέρουν σημαντικά ως προς την δομή, τον σκοπό και την λειτουργία τους. Ουσιαστικά διακρίνουμε δυο διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή επικεντρώνεται συχνά στην μέτρηση της αποκτηθείσας γνώσης, ενώ η αυθεντική μορφή στοχεύει στην βαθύτερη κατανόηση, στην πραγματική αναγνώριση και την αξιοποίηση των ατομικών δεξιοτήτων και την εφαρμογή και διερεύνηση τους κατά την μαθησιακή διαδικασία. Ως προς την δομή και μορφή η παραδοσιακή αξιολόγηση συμπεριλαμβάνει γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, που τονίζουν τη διατήρηση πληροφοριών από τα σχολικά βιβλία, με έντονη εστίαση στην απομνημόνευση. Η δομή λοιπόν είναι τυποποιημένη με μια σωστή απάντηση ή με περιορισμένο εύρος αποδεκτών απαντήσεων. Αντίθετα στην αυθεντική αξιολόγηση χρησιμοποιείται μια ποικιλία μεθόδων, όπως χαρτοφυλάκια, δημιουργικά έργα, ρουμπρίκες, παιδαγωγικά περιοδικά, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Αυτές οι μέθοδοι έχουν σχεδιαστεί για να αξιολογούν όχι μόνο τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε διαφορετικά πλαίσια. Η δομή είναι ευέλικτη στην αυθεντική αξιολόγηση και συχνά περιλαμβάνει εργασίες ανοιχτού τύπου επιτρέποντας πολλαπλές προσεγγίσεις, συμπεριλαμβάνοντας ποιοτικές περιγραφές της μάθησης, των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς των παιδιών. Ως προς τον σκοπό και την λειτουργία η παραδοσιακή αξιολόγηση εστιάζει συχνά στην κατηγοριοποίηση και την κατάταξη των μαθητών εξυπηρετώντας μια επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της ποσότητας και της ποιότητας των γνώσεων που αποκτούν τα παιδιά μέσω επισήμων εξετάσεων και οδηγεί εντέλει τους μαθητές και τις μαθήτριες να επικεντρωθούν στην τελική βαθμολόγηση. Στην αυθεντική αξιολόγηση ο βασικός σκοπός είναι παιδαγωγικός με στόχο την παροχή ανατροφοδότησης για συνεχή βελτίωση και την υποστήριξη της συνολικής ανάπτυξης του μαθητή και της μαθήτριας. Επικεντρώνεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, την προσπάθεια τους και την συνολική συμμετοχή τους στην διαδικασία της μάθησης. Η αυθεντική αξιολόγηση επιδιώκει να εντοπίσει τα δυνατά σημεία, τις

αδυναμίες και τα στυλ μάθησης των παιδιών παρέχοντας ανατροφοδότηση και στοχεύοντας στην διαμορφωτική αξιολόγηση ως σκαλοπάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον προωθεί ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον και μειώνει την πίεση που σχετίζεται με τους βαθμούς ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των παιδιών. Συνεπώς, η παραδοσιακή αξιολόγηση εξυπηρετεί ένα συχνά συνοπτικό, αξιολογικό ρόλο εστιάζοντας στο τι έχουν μάθει οι μαθητές σε συγκριτικό μοτίβο. Ενώ, η αυθεντική αξιολόγηση εξυπηρετεί ένα διαμορφωτικό, αναπτυξιακό ρόλο που εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, στην ατομική πρόοδο τους και στην ατομική ικανότητα τους να εφαρμόζουν την γνώση με ουσιαστικούς τρόπους, υποστηρίζοντας την ολιστική ανάπτυξη της μαθησιακής βελτίωσης τους *(Πίνακας 1).*

Πίνακας 1: Συγκριτικός πίνακας ως προ την δομή, τον σκοπό και την λειτουργία.

Πτυχή	**Παραδοσιακή Αξιολόγηση**	**Αυθεντική Αξιολόγηση**
Δομή	Κλειστού τύπου (τεστ, διαγωνίσματα)	Ανοικτού τύπου (Project, ρόλοι, παρουσιάσεις, Portfolios, κ.α)
Μορφή Ερωτήσεων	Ανάκληση γνώσεων, σωστό/λάθος, πολλαπλής επιλογής	Εφαρμογή, ανάλυση, δημιουργία, επίλυση προβλήματος
Κριτήρια	Σταθερά, μετρήσιμα (Σε βαθμολογική κλίμακα)	Ευέλικτα, συχνά Rubric με ποιοτικά στοιχεία
Σκοπός	Μέτρηση απομνημόνευσης & κατάταξη	Ανάδειξη ικανοτήτων σε πραγματικές καταστάσεις
Λειτουργία	Τυπική, διαγνωστική ή τελική	Διαμορφωτική, συμμετοχική, ανατροφοδοτική
Πλαίσιο	Τεχνητό, στατικό, ελεγχόμενο	Ρεαλιστικό, δυναμικό, συνδεδεμένο με πραγματική ζωή (αυθεντικοποίηση)
Ρόλος μαθητή	Παθητικός αποδέκτης	Ενεργός δημιουργός, με κριτική σκέψη και μεταγνώση
Ανατροφοδότηση	Μειωμένη, συνήθως μετά το τέλος	Συνεχής, ενσωματωμένη στη διαδικασία
Συνεργασία	Ατομική αξιολόγηση (Κυρίως)	Ομαδικά Projects, peer review, συνεργατική επίλυση
Προσαρμοστικότητα	Μικρή, ίδια δοκιμασία για όλους	Ψηλό επίπεδο διαφοροποίησης ανά μαθητή και πλαίσιο

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ2), καταγράφηκαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα για τις δυο μορφές αξιολόγησης, παραδοσιακής και αυθεντικής κατά την εφαρμογή τους στην σχολική μονάδα. Στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, οι τεχνικές όπως οι εξετάσεις και η βαθμολόγηση είναι εύκολα εφαρμόσιμες και κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, άρα υπάρχει μια ευκολία και απλότητα στην χρήση. Έτσι οι τυποποιημένες εξετάσεις επιτρέπουν εύκολη σύγκριση

αποτελεσμάτων, διευκολύνοντας την αξιολόγηση πολλών παιδιών σε σύντομο χρόνο, ιδιαίτερα με τις γραπτές εξετάσεις. Τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής αξιολόγησης αναφέρονται στην βαθμολογία τυποποιημένων γνώσεων και δεξιοτήτων, αγνοώντας πιο σύνθετες ικανότητες του ατόμου. Επιπρόσθετα υπάρχει περιορισμένη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας και συχνά εστιάζει στην απομνημόνευση παρά στην κατανόηση. Αυτό δημιουργεί άγχος και πίεση στους μαθητές και μαθήτριες στην περίοδο των εξετάσεων *(Πίνακας 2).*

Πίνακας 2: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Παραδοσιακής αξιολόγησης.

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Αντικειμενική, τυποποιημένη μέτρηση (εύκολη σύγκριση)	Εστιάζει στην απομνημόνευση, όχι στην κατανόηση και την εφαρμογή
Αποδοτική και γρήγορη διόρθωση (ειδικά σε μεγάλες ομάδες)	Περιορισμένη ανάπτυξη υψηλών νοητικών διεργασιών (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα)
Καλή για διάγνωση βασικής γνώσης	Έλλειψη εξατομίκευσης και διαφοροποίησης
Εύκολη υλοποίηση και καθορισμός κριτηρίων	Δημιουργεί άγχος, ανταγωνισμό και αίσθηση αποτυχίας
Επιτρέπει ποσοτική στατιστική ανάλυση	Δεν προσφέρει ουσιαστική ανατροφοδότηση

Στην αυθεντική αξιολόγηση τα πλεονεκτήματα εστιάζονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, που προωθούν την μάθηση μέσω συμμετοχής σε μαθητοκεντρικές δραστηριότητες και εργασίες. Επιτρέπουν την αξιολόγηση διαφορετικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στυλ μάθησης, παρέχοντας ευελιξία και εξατομίκευση. Επίσης, ο μαθητής έχει πρόσβαση σε ρεαλιστικές καταστάσεις αξιολόγησης αφού το περιβάλλον που δραστηριοποιείται είναι η πραγματική κατάσταση ενισχύοντας την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων ή των ιδεών που αποκτούνται κατά την ενασχόληση. Στα μειονεκτήματα της αυθεντικής αξιολόγησης αναφέρονται η δυσκολία στην τυποποίηση και στην αξιοπιστία, γιατί η αντικειμενική βαθμολόγηση μπορεί να είναι δύσκολη καθώς απαιτούνται πιο αντικειμενικές και ισχυρά θεμελιωμένες, τεκμηριωμένες κρίσεις. Επίσης, απαιτούνται χρόνος και πόροι, δηλαδή περισσότερη προετοιμασία και χρόνος ειδικά σε μεγάλα σχολεία αλλά και εκπαιδευτική εμπειρία των καθηγητών για την αποτελεσματική εφαρμογή και υλοποίηση της αξιολόγησης *(Πίνακας 3).*

Πίνακας 2: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Αυθεντικής αξιολόγησης

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Εστιάζει στην πράξη – αξιολογεί ικανότητες και εφαρμογές	Χρονοβόρα στην σχεδίαση και στην υλοποίηση
Συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις και κίνητρα	Πιο δύσκολη στη βαθμολόγηση (υποκειμενικότητα χωρίς Rubric)
Προωθεί τη δημιουργικότητα, την αυτονομία, την κριτική σκέψη	Απαιτεί εμπλοκή και εκπαίδευση του διδάσκοντα
Ενισχύει τη μεταγνωστική ικανότητα (αναστοχασμός, αυτοαξιολόγηση)	Μπορεί να δυσκολέψει μαθητές χωρίς συνεργατικές δεξιότητες
Παρέχει ουσιαστική ανατροφοδότηση και υποστηρίζει διαφοροποίηση	Δύσκολη καθολική εφαρμογή σε εξεταστικά συστήματα

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ3) τα δεδομένα της έρευνας μας αποκάλυψαν ότι η επιλογή της αυθεντικής αξιολόγησης εξαρτάται από το θεσμικό πλαίσιο, τους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και την

αξιολογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η αυθεντική αξιολόγηση παρά τα παιδαγωγικά της πλεονεκτήματα συναντάει κάποιους περιορισμούς κατά την εφαρμογή της, όπως τον αυξημένο χρόνο που απαιτείται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της στην σχολική μονάδα, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τον μη επαρκή χρόνο για την ενσωμάτωση της στην ωριαία διδακτική διαδικασία. Ένας πρόσθετος παράγοντας είναι ότι η αυθεντική αξιολόγηση απαιτεί υψηλό επίπεδο παιδαγωγικής και αξιολογικής επάρκειας από τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών περιορίζει την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της. Καταλήγοντας, η επιτυχής εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης προϋποθέτει συστηματικές αλλαγές, επιμορφωτική υποστήριξης και παιδαγωγικής κουλτούρας που θα προάγει την ουσιαστική μάθηση και όχι την βαθμοκεντρική αξιολόγηση.

Συμπεράσματα

Με βάση την βιβλιογραφική έρευνα για την παρούσα εργασία, η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών είναι μια διαδικασία που δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνο στην απονομή βαθμού ή στην πιστοποίηση γνώσεων. Αντίθετα η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών θα πρέπει να αποτελεί εργαλείο ανατροφοδότησης, βελτίωσης δεξιοτήτων και προώθησης της μάθησης διαχωριζομένη από την αντίληψη των στατικών και ανταγωνιστικών εξετάσεων. Η γρήγορη μετεξέλιξη της κοινωνίας στις ψηφιακές μορφές και τεχνολογίες αναδεικνύει τα πλεονεκτήματα της αυθεντικής αξιολόγησης που περιλαμβάνει τον συνδυασμό της νέας γνώσης με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε ένα λιγότερο ψυχό-πιεστικό περιβάλλον. Αυτή η μέθοδος ενισχύει την ετοιμότητα μάθησης, την ανατροφοδότηση και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιολόγησης η αποτελεσματική αξιολόγηση απαιτεί ένα ισορροπημένο μαθησιακό περιβάλλον, τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίησης της, ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας και να προάγεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και στην δια βίου μάθηση.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2000α). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα.

Αλεξίου, Ε. (2013). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: Η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων. Ιωάννινα: Διπλωματική εργασία.

Allen, D. & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools For Making Learning Goals And Evaluation Criteria Explicit For Both Teachers And Learners. *Life Sciences Education*, *5*, pp. 197-203.

Andrade, H., Brookhart, S. & Yu (2021). “Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review”, *Frontiers in Education*, vol.6, pp. 1-18.

Andrade, H. & Valtcheva A. (2008). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, *48*(1), pp. 12 -19.

Andrade, H. L. (2001). *The effects of instructional rubrics on learning to write*. *Current Issues in Education, 4*(3).

Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, *57*(5), pp. 13- 18.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005β). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.

Αρβανίτης, Ν. (2007). «Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή». Στο περιοδικό: Επιστημονικό Βήμα, τ.6, σσ. 169-177, Αθήνα.

Arter, J. & Chappuis, J. (2009). *Creating and recognizing quality rubrics.* Princeton, NJ: Educational Testing Service

Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Bali, M. & Ramadan, A. (2007). Using rubrics and Content Analysis for Evaluating Online Discussion: A Case Study from an Environmental Course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *11*(4), pp. 19-33.

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.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery., 1(2), 1–12. 1 (2), 1-12.

Γεωργούσης, Π. (1988). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τον φάκελο υλικού (portfolio): Μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). London: Routledge.

Condon, W. (2013). *Beyond rubrics: Rethinking assessment in writing*. Logan, UT: Utah State University Press.

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st-century learning.* Jossey-Bass.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Δημητρόπουλος, Ε. (1989). Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Γρηγόρης.

Frey, K. (1986). Η μέθοδος Project. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Κασσωτάκης, Μ. (1987). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1998). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990: Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησης τους». Στο: Πυργιωτάκης, Ι. και Οικονομίδης, Β. (επιμ.): Περί Παιδείας Διάλογος, σσ. 139-166 Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2010). *Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή: Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία*. Στο Δ. Κακανάς, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ. 43-50). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Martinez, M., Villarroel, V., & Herrera-Seda, C. (2025). Re-introducing authentic assessment in classroom assessment courses: Finding its place in the 21st century. *Education Sciences*, *15*(11), 1564. https://doi.org/10.3390/educsci15111564.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Στρατηγικές Διδασκαλίας (β΄ τόμος). Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Nieminen, J. H. (2024). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, *29*(4), 895–910. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943349.

Νόμος 4823/2021*: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α΄ 136/03.08.2021.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.

Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, *9*, pp. 129-144.

Petkov, D. & Petkova, O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. *Issues in Informing Science and Information Technology Education*, *3*, pp. 499-510.

Petropoulou, O., Vasilikopoulou, M. & Retalis, S. (2009). Enriched Assessment Rubrics: A new medium for enabling teachers easily assess students' performance when participating to complex interactive learning scenarios. *Journal Operational Research*, *11*(2), pp. 171-186.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* [Κεφάλαιο]. Στο Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. 2015. *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/235.

Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Columbia University Press.

Reddy, M. (2007). Effect of rubrics on enhancement of student learning. *Journal Educate*, *7(1)*, pp. 3-17.

Ryan, C. (1994). Authentic Assessment. USA : Teacher Created Materials Inc.

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(5), 840–854. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wiggins, D. (1998). Needs, Values, Truth: Essays in the Philosophy of Value. 3th Edition: Oxford University Press.

Wolf, K. & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. Journal of Effective Teaching, 7(1), pp. 3-14.

ISBN: 978-618-88849-1-5

ISBN SET: 978-618-88849-3-9