Τα ζώα ως κεντρικοί ήρωες στα ποιήματα για παιδιά του Χάρη Σακελλαρίου

Μαρία Μήττα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed.
mariamitta1234@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά στα ποιήματα για παιδιά του Χάρη Σακελλαρίου, τα οποία αντλήθηκαν από τον συγκεντρωτικό τόμο ποιημάτων «Παιδική Ποίηση» και στην κατηγοριοποίηση όσων έχουν πρωταγωνιστές ζώα, σε τρεις κατηγορίες. Οι τρεις κατηγορίες διαχωρισμού των ποιημάτων του Σακελλαρίου, με βάση τους πρωταγωνιστικούς ρόλους των ζώων, είναι ο ανθρωποκεντρισμός, ο οικοκεντρισμός και ο διδακτισμός. Τα ανθρωποκεντρικά ποιήματα του Σακελλαρίου, περιέχουν την αντίληψη της ανωτερότητας του ανθρώπου. Στα οικοκεντρικά του ποιήματα τα ζώα αντιμετωπίζονται με σεβασμό καθώς ανήκουν, όπως και ο άνθρωπος, στις λειτουργίες της φύσης, η οποία και υμνείται. Η κατηγορία των διδακτικών ποιημάτων του Σακελλαρίου έχει ως στόχο την περισσότερο έμμεση μεταλαμπάδευση μηνυμάτων, τα οποία οι μικροί αναγνώστες είναι δυνατόν να κατακτήσουν, λαμβάνοντας έτσι αξίες και τρόπους διαχείρισης σημαντικών θεμάτων που εντάσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική ποίηση, ζώα, ανθρωποκεντρισμός, οικοκεντρισμός, διδακτισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδική ποίηση ή ποίηση για παιδιά και νέους ανήκει στην παιδική λογοτεχνία και αποτελεί ένα ανεξάρτητο λογοτεχνικό είδος (Καρακίτσιος, 2006). Αυτό που περισσότεροι σκέφτονται όταν ακούν για την ποίηση για παιδιά ή γενικότερα για την ποίηση, είναι ένα κείμενο στο οποίο επικρατεί το μέτρο και η ομοιοκαταληξία. Όμως, μετά την αποδοχή του ελεύθερου στίχου, γίνεται αντιληπτό ότι ένας τέτοιος ορισμός της ποίησης είναι ελαττωματικός (Σακελλαρίου, 2009). Με τον όρο παιδική ποίηση δηλώνεται η ποίηση που

δημιουργείται και απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε παιδιά, τα οποία αποτελούν ως επί το πλείστον το αναγνωστικό κοινό της (Καρακίτσιος, 2006). Η παιδική ποίηση διαφοροποιείται ανάλογα με ορισμένα κριτήρια: την ηλικία στην οποία απευθύνονται τα ποιήματά της, την τεχνοτροπία, το στυλ και την μορφή του ποιήματος (Καρακίτσιος, 2006). Επιπλέον, ακολουθεί, ή χρειάζεται να ακολουθεί, ορισμένα γνωρίσματα, όπως είναι η λιτή γλωσσική διατύπωση, η συντομία του ποιήματος και η παρουσία παραστατικότητας και χάρης. Επίσης, χρειάζεται να διακατέχεται από έκφραση που χαρακτηρίζεται εύθυμη, να αποκλίνει από τον διδακτισμό και να στηρίζει τις εμπειρίες του παιδικού αναγνωστικού κοινού, δημιουργώντας έτσι ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και μια αίσθηση αισιοδοξίας (Σακελλαρίου, 2009) .

Στην αρχή, η ποίηση προερχόταν σχεδόν αποκλειστικά από τον λαό. Μετά την Άλωση, ο ίδιος ο λαός έφτιαχνε τα δημοτικά τραγούδια, μέσα από τα οποία εξέφραζε τον πόνο και την ταλαιπωρία που είχε βιώσει. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, πως το παιδί δεν μπορούσε να ξεφύγει από όλα όσα ζούσε η κοινωνία, καθώς αποτελούσε μέλος της. Έτσι, όπως είχε επαφή με τις χαρές ή τις λύπες της κοινωνίας, είχε τριβή και με τις πνευματικές κατασκευές των προγόνων του (Σακελλαρίου, 2009). Βέβαια, το άκουσμα των τραγουδιών από τα παιδιά δεν συνεπάγεται την πλήρη κατανόηση των στίχων ως προς το βαθύτερο νόημα (Σακελλαρίου, 2009). Τα τραγούδια αυτά, λοιπόν, αποτέλεσαν μια πολυποίκιλη προφορική ποιητική παράδοση, η οποία αγαπήθηκε πολύ από τα παιδιά, αν και δεν απευθύνονταν σε αυτά (Κανατσούλη, 2018).

Η αρχική επαφή των παιδιών με τον ποιητικό λόγο, είναι στην νηπιακή ηλικία με τα «νανουρίσματα». Δυστυχώς, από τα νανουρίσματα ή καταβαυκαλήματα της αρχαίας Ελλάδας σώθηκαν πάρα πολύ λίγα, το ίδιο και από τα βυζαντινά νανουρίσματα. Το πιο πιθανό είναι ότι ήταν και αυτά δημιουργήματα του λαού, και ότι τα νανουρίσματα των Βυζαντινών πέρασαν με τον προφορικό λόγο στους Μεταβυζαντινούς, κι έτσι τα νανουρίσματα συγχωνεύτηκαν. Επιπλέον, εκτός από τα νανουρίσματα, εκείνη την εποχή υπήρχαν και τα «ταχταρίσματα», τα οποία ήταν σύντομα εύθυμα τραγούδια που τα τραγουδούσαν οι μητέρες των παιδιών, χορεύοντας τα στα χέρια ή κουνώντας τα στα πόδια (Σακελλαρίου, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά λάμβαναν με μελωδικό τρόπο την πρώτη τους επαφή με την μητρική γλώσσα, το επικοινωνιακό σύστημα και γενικότερα μυούνταν στο «φυσιολογικό» και «κοινωνικό» περιβάλλον (Αναγνωστόπουλος, 1993).

Στα επόμενα χρόνια της ζωής των παιδιών, συναντώνται τα «κάλαντα» ή «βαΐτικα» , τα οποία τα τραγουδούσαν τα παιδιά τις παραμονές μεγάλων

εορτών και ορισμένες φορές ήταν δικά τους κατασκευάσματα. Δημιουργούσαν μικρές ομάδες και πήγαιναν πόρτα-πόρτα, τραγουδώντας για την γιορτή που ακολουθούσε. Έπειτα, θέλοντας να λάβουν το γνωστό φιλοδώρημα, ξεκινούσαν να προβάλλουν τις χάρες του οικοδεσπότη αλλά και ολόκληρης της οικογένειας, οι οποίες όμως κάποιες φορές δεν ήταν αληθινές (Σακελλαρίου, 2009) .

Σημειώνεται ότι στα αυθεντικά παιδικά λαϊκά τραγούδια δεν περιέχουν διδακτισμό. Σε όλα υπάρχει ελευθερία, η ποικιλία, η πρωτοτυπία και ο χαρούμενος τόνος. Την περίοδο αυτή στην οποία αναφερόμαστε υπάρχουν τραγούδια που δεν είναι απόρροια της λαϊκής έκφρασης, αλλά από μορφωμένους της εποχής με στόχο να μορφωθούν οι Έλληνες. Τα τραγούδια αυτά διασώθηκαν από τους ίδιους τους δημιουργούς τους και μάλλον χαρακτηρίζονται στιχουργήματα χωρίς ουσία. Η ποιητική συλλογή της Δόμνας Σαμίου *Πιρπιρούνα και άλλα τραγούδια του λαού μας για παιδιά* αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των λαϊκών ποιημάτων (Σακελλαρίου, 2009).

Την περίοδο του Διαφωτισμού, η ποίηση για παιδιά ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς ό,τι γραφόταν δεν είχε αυτά ως εννοούμενο αναγνωστικό κοινό. Ορισμένες φορές, η ποίηση έφτανε και στους μικρούς αναγνώστες, αλλά αυτό γινόταν τυχαία, λόγω των διαφόρων εκδηλώσεων ή λόγω της φοίτησης στα «σχολεία» της εποχής. Τα ποιήματα στην περίοδο του Διαφωτισμού εμπεριείχαν διδακτισμό, παρακίνηση και έναν τόνο επανάστασης. Γίνεται αντιληπτό πως την ποίηση της εποχής αυτής, δεν ήταν δυνατό να την αγαπήσουν τα παιδιά. Υπήρχαν, βέβαια, ορισμένες εξαιρέσεις, που όμως ανταποκρίθηκαν πολύ λίγο στις προσδοκίες και τις λαχτάρες των παιδιών (Σακελλαρίου, 2009).

Η επόμενη περίοδος, είναι περίοδος άνθησης για την ποίηση για παιδιά, καθώς αφήνοντας πίσω την λαϊκή παράδοση και την ποίηση του Διαφωτισμού, υποβάλλεται στη διαδικασία διαφοροποίησης από την ποίηση των ενηλίκων, τόσο ως προς την μορφή, όσο και προς την θεματολογία. Αρχίζει και διαφαίνεται στα ποιήματα η «παιδοκεντρική αρχή», αλλά και ο «παιδαγωγικός ανθρωπισμός». Στράφηκε το ενδιαφέρον, δηλαδή, από αυτά που ίσχυαν για όλους, στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των παιδιών. Βέβαια, η ποίηση πέρασε και πάλι στον διδακτισμό, αλλά και στην πρόχειρη διατύπωσή της. Τέτοια μορφή ποίησης, δεν μπορούσε να επιδράσει στην ψυχή των παιδιών και να την διαπλάσει, παρά μόνο ο πραγματικός έντεχνος λόγος, από τον οποίο απουσιάζει κάθε μορφής προχειρότητα. Ορισμένοι ποιητές, όπως για παράδειγμα ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου, αντιλήφθηκαν τη σημασία

της ποιότητας και τις ανάγκες των παιδιών για πνευματική ανύψωση, κι έτσι συνέβαλαν με τα έργα τους στην ποίηση της εποχής (Σακελλαρίου, 2009).

Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια, κυρίως μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, η ποίηση για παιδιά διαφοροποιείται προς τρεις κατευθύνσεις. Η πρώτη, θέλει την ποίηση να ακολουθεί τα παλαιά πρότυπα ως προς την μορφή της. Η δεύτερη, έχει επηρεαστεί από την καινούργια γραφή, όπως αυτή δημιουργήθηκε από τον υπερρεαλισμό, κι εμφανίζεται στα ποιήματα των ενηλίκων ως «μοντέρνα ποίηση». Η τρίτη κατεύθυνση της ποίησης, είναι επηρεασμένη από τα ξένα πρότυπα. Καμία από τις τρεις δεν τηρεί στο εκατό τοις εκατό την πεποίθησή της, καθώς η πρώτη εμφανίζει στοιχεία ανανέωσης, η δεύτερη είναι πιο συγκρατημένη και η τρίτη δεν αποκόπτεται εντελώς από τα ελληνικά στοιχεία, καθώς δεν θεωρεί σωστή την καθαρή μίμηση των προτύπων των ξένων χωρών. Τα θέματα της ποίησης για παιδιά, είχαν σχέση με την φύση, την πατρίδα, την θρησκεία, αλλά με επιφανειακό τρόπο και με διάφορα θέματα της ζωής των παιδιών μέσα στην οικογένεια. Τα θέματα αυτά δεν προσεγγίζονταν από τα παιδιά με μια πιο ευρεία έννοια, καθώς δεν συνδέονταν με τις προσωπικές εμπειρίες τους. Υπάρχουν πολύ λίγες εξαιρέσεις, οι οποίες όμως είναι αξιοπρόσεκτες (Σακελλαρίου, 2009). Οι ρυθμοί εξέλιξης της ποίησης για παιδιά ήταν αργή, αλλά σταθερή. Η πραγματική ανάπτυξη για την ποίηση για παιδιά, ήρθε από τον Ζαχαρία Παπαντωνίου το 1920 με τα «Χελιδόνια» (Αναγνωστόπουλος, 1993).

Σήμερα, η ποίηση για παιδιά διαφέρει ριζικά, καθώς απευθύνεται στο παιδί λογικά και με καλλιτεχνικό τρόπο, καταφέρνοντας όμως να διατηρήσει και την φαντασία (Αναγνωστόπουλος, 1993). Δεν θα ήταν εύκολη, η προβολή της σύγχρονης θεματολογίας, καθώς αρκετές συλλογές ποιημάτων δεν είναι καθαρές θεματολογικά. Τα θέματα που υπάρχουν στα έργα των πιο πολλών ποιητών μας, αφορούν στο μύθο, στη θρησκεία, στο σχολείο και το παιδί, στην οικογένεια και το παιδί, στην πατρίδα, στην κοινωνία και το παιδί, στην φύση, στον πολιτισμό, στο παιδί ως αυτόνομη προσωπικότητα, στην ειρήνη και στον αφασικό λόγο, δηλαδή τα λίμερικ (Σακελλαρίου, 2009). Επιπλέον, στη θεματολογία ανήκουν και η επικράτηση της δικαιοσύνης, η ανθρώπινη προσπάθεια και η αισιοδοξία (Αναγνωστόπουλος, 1993). Όμως, παρόλο που δεν γίνεται εύκολα η προβολή της θεματολογίας, μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τα χαρακτηριστικά που έχει, ή χρειάζεται να έχει η σύγχρονη ποίηση για παιδιά. Αρχικά, χρειάζεται να υπάρχουν εικόνες σε κάθε στροφή του ποιήματος, έτσι ώστε το παιδί να τις πλάθει με τον νου του. Επίσης, να διακρίνεται η δράση, να ομοιοκαταληκτούν οι στίχοι, να υπάρχει μουσικότητα στον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται, να μην

υπάρχουν πολλά επίθετα, αλλά και να σχετίζονται ή να είναι επαρκή για παιχνίδι, καθώς τα παιδιά διάκεινται θετικά ως προς τα ποιήματα που τους δίνουν αυτές τις δυνατότητες (Κανατσούλη, 2018).

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΖΩΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Η σχέση παιδιού και ζώου, έχει μεγάλη σημασία, καθώς τα παιδιά από πολύ μικρά τείνουν να διάκεινται θετικά προς τα ζώα. Σε βρεφική κιόλας ηλικία, προσπαθούν να αποκτήσουν επαφή με αυτά, μιμούμενα τους ήχους των ζώων ή προσπαθώντας τα ακουμπήσουν ή να τα αγκαλιάσουν, όπως θα έκαναν και με έναν άνθρωπο. Και στα επόμενα χρόνια της ζωής των παιδιών, τα ζώα υπάρχουν παντού στην καθημερινότητά τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ζώα στα θεάματα που επιλέγουν, στα βιβλία που διαβάζουν, στις ζωγραφιές που δημιουργούν. Μάλιστα, πολλές φορές ταυτίζονται και με ζώα που αναπαριστούν πρωταγωνιστές σε κινηματογραφικά ή λογοτεχνικά έργα. Έτσι, τα παιδιά δημιουργούν ακούσια συναισθηματικό δεσμό με τα ζώα (Κοκκινάκης, 2021) .

Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι στον δεσμό μεταξύ παιδιού και ζώου, σημαντικό ρόλο παίζει και το φύλο του παιδιού. Τα κορίτσια, δημιουργούν πιο έντονους συναισθηματικούς δεσμούς με τα ζώα, συγκριτικά με τα αγόρια. Αυτό, όμως, είναι μια άποψη που δεν βρίσκει όλους τους ερευνητές σύμφωνους, καθώς όπως ισχυρίζονται και οι ίδιοι, ρόλο παίζουν και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αλλά και η μερίδα των ανθρώπων που επικοινώνησαν για την έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα παιδιά κατατάσσουν τα κατοικίδια ζώα σε μια ξεχωριστή κατηγορία από τα άλλα ζώα. Πιστεύουν ότι είναι πολύ κοντά στον άνθρωπο και δεν παραδέχονται τον ξεκάθαρο διαχωρισμό ανθρώπου-ζώου, όπως οι ενήλικες (Κοκκινάκης, 2021).

ΤΑ ΖΩΑ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Είναι γνωστό, πως τα ζώα αποτελούν συχνά τους πρωταγωνιστές τόσο στην παιδική ποίηση, όσο και γενικότερα στην λογοτεχνία για παιδιά. Η παρουσίαση των ζώων στην λογοτεχνία δεν είναι πρόσφατη, αλλά υπήρχε σε όλες τις περιόδους και εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι και σήμερα (Κατσίκη-Γκίβαλου,1993). Σύμφωνα και με τον Σακελλαρίου, τον 15ο αιώνα, τα παιδιά απολάμβαναν αστεία δημιουργήματα του λαού, όπως τραγούδια και ποιήματα, τα οποία είχαν πρωταγωνιστές κατά κύριο λόγο ζώα (Σακελλαρίου,

2009). Η επιλογή των συγγραφέων να χρησιμοποιούν ζώα ως πρωταγωνιστές στα ποιήματα και τις ιστορίες τους, συμβαίνει γιατί γίνεται εύκολα αντιληπτό το ενδιαφέρον των παιδιών προς τα ζώα, άρα και η επιθυμία τους να έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους κείμενα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1993).

Τα ζώα στην ποίηση για παιδιά είτε λαμβάνουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα την ομιλία, κυρίως για λόγους τέρψης των παιδιών ή για λόγους διδακτικούς, είτε διατηρούν τις ιδιότητες τους και τις θέσεις τους, όπως συναντιούνται στην φύση. Με την προσωποποίηση των ζώων, το κείμενο δεν αποτελεί την μίμηση της πραγματικότητας, αλλά δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να φανταστούν έναν διαφορετικό κόσμο, πέρα από όσα έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους, με εικόνες όμως φιλικές και γνώριμες προς αυτά (Καρακίτσιος, 2006: 246). Η τάση αυτή, στην οποία αποδίδονται σε άψυχα αντικείμενα ή σε άλλους ζωντανούς οργανισμούς ανθρώπινα χαρακτηριστικά, ονομάζεται ανθρωπομορφισμός. Ορισμένες φορές, προκειμένου να εξηγηθεί μια συμπεριφορά ενός ζώου, χρησιμοποιείται ανθρώπινη ορολογία και του αποδίδονται ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Ο ανθρωπομορφισμός, λοιπόν, είναι μια «τεχνική» προκειμένου να έρθει πιο κοντά ο άνθρωπος στο ζώο. Η απόδοση ανθρώπινων χαρακτηριστικών στο ζώο, βέβαια, δεν έχει αποδειχθεί κατά πόσο έχει αποτέλεσμα ή κατά πόσο η προσπάθεια του ανθρώπου να ερμηνεύσει την συμπεριφορά ενός ζώου, τον κάνει να καταλήγει σε συμπεράσματα που δεν βασίζονται στην λογική (Κοκκινάκης, 2021).

ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ – ΟΙΚΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ

Ο ανθρωποκεντρισμός, είναι μια έννοια η οποία δηλώνει ότι ο άνθρωπος αποτελεί το κέντρο του οικοσυστήματος και δεν έχει καμία υποχρέωση απέναντι στα άλλα είδη και γενικότερα στη φύση. Μπορεί να έχει την θέση ισχύος στην σχέση του με τα ζώα, χωρίς να ενδιαφέρεται για ομαλή και ισάξια συνύπαρξη στον πλανήτη (Σουλιώτη, 2020). Επίσης, τα ζώα εξυπηρετούν τον άνθρωπο και με άλλους τρόπους, καθώς πολλές φορές αποτελούν την συντροφιά τους ή την προσέλκυση ανθρώπων για οικονομικό όφελος μέσω της προβολής τους, όπως για παράδειγμα στους ζωολογικούς κήπους (Παπαδοπούλου,2005). Ο άνθρωπος, λοιπόν, σύμφωνα με τον ανθρωποκεντρισμό, προστατεύει τα ζώα, γιατί έχει κάποιο όφελος από αυτά (Sankar, 2021). Η βελτίωση των προβλημάτων της φύσης είναι απόρροια της σχέσης ανθρώπου-πλανήτη. Οι λύσεις που προβάλλονται προέρχονται από διαφορετικές ιδεολογίες, που είναι δύσκολο να ταξινομηθούν λόγω της προέ-

λευσής τους από φιλοσοφικά ρεύματα. Η δημοφιλέστερη ταξινόμηση ανήκει στον Ο' Riordan, ο οποίος δημιούργησε κατηγορίες με τις υπάρχουσες αντιλήψεις για την περιβαλλοντική κρίση και τις λύσεις της. Η σημαντικότερη διάκριση είναι ανάμεσα στον τεχνοκεντρισμό και τον οικοκεντρισμό, ως προς την προσέγγισή τους για την επίλυση των οικολογικών προβλημάτων. Ο τεχνοκεντρισμός εμπεριέχει ένα ανθρωποκεντρικό πρίσμα, καθώς αναγνωρίζει την οικολογική κρίση που μαστίζει τον πλανήτη, προβάλλει την ανάγκη επίλυσης των οικολογικών προβλημάτων και την προστασία της φύσης, με στόχο, όμως, την εξυπηρέτηση των συμφερόντων των ανθρώπων (Παπαδάτος, 2003).

Ο οικοκεντρισμός, από την άλλη πλευρά, είναι ένας όρος με τον οποίο εκφράζεται η αντιμετώπιση όλων των ζώων του πλανήτη ως ισάξια με τον άνθρωπο, χωρίς ο άνθρωπος να υπερτερεί. Με τον όρο αυτό, δημιουργείται μια σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, η οποία στηρίζεται στην ενσυναίσθηση και δεν αποσκοπεί στην κακομεταχείριση του περιβάλλοντος. Ο άνθρωπος, δεν είναι κυρίαρχος όλου του κόσμου. Κάθε είδος έχει ιδιαίτερα γνωρίσματα τα οποία συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του πλανήτη και αλληλοεξαρτώνται το ένα από το άλλο. Μέσα από διάφορα πεδία, όπως αυτό της «περιβαλλοντικής ηθικής», γίνεται προσπάθεια να υιοθετηθεί από τον άνθρωπο μια διαφορετική στάση απέναντι στην φύση, μια στάση που δεν θα προκαλεί προβλήματα, συμβάλλοντας έτσι στην κρίση του οικοσυστήματος (Χαρίτου, 2016). Όλα τα ζώα έχουν δικαιώματα και αξία, και οι άνθρωποι οφείλουν να μην διαταράζουν την οικολογική ισορροπία και να δείχνουν σεβασμό σε αυτά, οποιεσδήποτε κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ενέργειες ασκήσουν (Sankar, 2021). Η οικοκεντρική /βιοκεντρική /φυσιοκεντρική προσέγγιση, σύμφωνα με τον Humphrey, δεν δέχεται την οντολογική διάκριση του «ανθρώπινου και μη ανθρώπινου κόσμου», αλλά αποδέχεται την χρησιμότητα ολόκληρου του οικοσυστήματος, όπως και την ισότητα, σε αυτό. Επιπλέον, η οικοκεντρική προσέγγιση πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος χρειάζεται να κατανοήσει ότι είναι μέρος της φύσης και όχι ο κυρίαρχός της (Ντάκα, 2016). Η τήρηση ηθικών αξιών απέναντι στο περιβάλλον, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ευαισθητοποίησης των ανθρώπων από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, δηλαδή, μέσα από το σχολείο και την προώθηση της «περιβαλλοντικής εκπαίδευσης». Πρώτος στόχος είναι να γίνουν κατανοητά στα παιδιά τα προβλήματα του περιβάλλοντος, και ότι η τρέχουσα κατάσταση είναι μια ευθύνη όλης της κοινωνίας. Έπειτα, αφού εντοπιστούν τα προβλήματα που απασχολούν το περιβάλλον, σε δεύτερο στάδιο, έρχονται οι λύσεις τους. Οι άνθρωποι, λοιπόν, από νεαρή ηλικία,

χρειάζεται να επιστρατεύσουν τις ικανότητές τους έτσι ώστε διευθετηθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να αντιληφθούν ότι αποτελούν κομμάτι του προβλήματος (Παπαδάτος, 2003).

ΔΙΔΑΚΤΙΣΜΟΣ

Σε ολόκληρο τον 19ο αιώνα, ο διδακτισμός ήταν ένα κομμάτι το οποίο δεν έλειπε από την λογοτεχνία για παιδιά (Καρπόζηλου, 2009). Οι πρωταγωνιστές των λογοτεχνικών έργων με διδακτισμό, συνήθως δεν είχαν όνομα, είχαν ελλιπή ταυτότητα, μονοδιάστατο χαρακτήρα και κάποιο χαρακτηριστικό που θεωρούνταν άξιο τιμωρίας, και γι' αυτό τιμωρούνταν. Για παράδειγμα, αν σε ένα τέτοιο λογοτεχνικό κείμενο συναντάται ένας χαρακτήρας που θέλει να κερδίσει όλο και περισσότερα, αλλά στο τέλος ό,τι έχει χάνεται, δίνοντας έτσι ξεκάθαρα διδάγματα στον αναγνώστη. Τα περισσότερα κείμενα που είχαν διδακτισμό, όπως για παράδειγμα οι μύθοι του Αισώπου, διέθεταν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, γιατί αναφέρονταν στην καθημερινότητα. Μέσα, λοιπόν, από αυτού του είδους την λογοτεχνία, που είναι διδακτική, γινόταν αντιληπτό το καλό και το κακό, αλλά και οι συμπεριφορές που ήταν ικανοποιητικές στην ζωή των παιδιών/ αναγνωστών. Βέβαια, η διδακτική χροιά μπορεί να μην εκδηλώνεται άμεσα στον αναγνώστη με το ηθικό δίδαγμα, άλλα με έμμεσο τρόπο μέσα από το λογοτεχνικό έργο (Γιαννικοπούλου, 2008).

Στον αντίποδα, μερικοί από αυτούς που ασχολούνται με την συγγραφή λογοτεχνίας για παιδιά, έχουν την πεποίθηση ότι, είτε σε μεγάλο είτε σε μικρό βαθμό, χρειάζεται να προσανατολίσουν το παιδικό αναγνωστικό κοινό στην αποδοχή ορισμένων ηθικών αξιών, ή από την άλλη, στην αποτίναξη άλλων αξιών, τις οποίες οι συγγραφείς δεν ενστερνίζονται. Έτσι, οι συγγραφείς, ορισμένες φορές μάλιστα μέσω των αφηγηματικών τρόπων που επιλέγουν, προωθούν συγκεκριμένα πρότυπα, τα οποία σχετίζονται με τις αρχές και την συμπεριφορά των ανθρώπων στα περιβάλλοντα που ανήκουν. Τα λογοτεχνικά κείμενα, λοιπόν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να λύσουν προσωπικά τους προβλήματα. Αυτό, γίνεται πιο σαφές στα κείμενα που είτε έχουν εμφανές διδακτισμό είτε όχι. Ο John Stephens ισχυρίζεται ότι τα λογοτεχνικά κείμενα που δεν έχουν εμφανές διδακτικό περιεχόμενο είναι πιο σθεναρά ως προς την ιδεολογία τους, καθώς αυτή δεν γίνεται αντιληπτή αλλά υπονοείται. Με αυτόν τον τρόπο, οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται ότι παρατίθενται περιγραφικά τα γεγονότα όπως είναι, κι αυτό κάνει τις ιδεολογικές απόψεις των συγγραφέων λιγότερο παράνομες (Κανατσούλη, 2000).

ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΑ, ΟΙΚΟΚΕΝΤΡΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΧΑΡΗ ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

Στα ανθρωποκεντρικά ποιήματα του Σακελλαρίου, προβάλλεται η ανισότητα ανάμεσα στον άνθρωπο και στα άλλα είδη, καθώς ο πρώτος, επιλέγει να χρησιμοποιεί τα ζώα με σκοπό την εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων. Για παράδειγμα, επιλέγει να τα εντάσσει στην τροφική του αλυσίδα, να τα αιχμαλωτίζει για προσωπικά του οφέλη, να εκμεταλλεύεται για οικονομικό όφελος, αλλά και τα κακοποιεί φανερά χτυπώντας τα. Ένα από τα παραδείγματα των ποιημάτων αυτών, είναι το «Καινούργιο σαμάρι», στο οποίο διαφαίνεται η κακοποίηση του πρωταγωνιστή-γαϊδάρου από τον άνθρωπο, ο οποίος τον χτυπά αλλά και τον εκμεταλλεύεται για να έχει οικονομικές απολαβές, καθώς τον απαλλάσσει από βαριά φορτία της δουλειάς του. Επιπλέον, και στο ποίημα « Ο σπίνος», ο άνθρωπος επιθυμεί να στερήσει την ελευθερία του πουλιού, για να το έχει στο σπίτι του και να απολαμβάνει το κελάηδημά του ικανοποιώντας τον εαυτό του και αδιαφορώντας για το ίδιο το πουλί. Επομένως, γίνεται αντιληπτό, ότι, σε αυτή την κατηγορία, ο άνθρωπος λαμβάνει τη θέση ισχύος απέναντι στα άλλα ζώα και αδιαφορεί για τα δικαιώματά τους, αν αυτά επηρεάζουν το όφελός του.

Τα οικοκεντρικά ποιήματα του Σακελλαρίου, προβάλλουν μέσα από τις πολυποίκιλες θεματικές τους, την ομαλή συμβίωση μεταξύ ανθρώπων και των ζώων. Δεν υπάρχει κακοποίηση από τον άνθρωπο, καθώς στα ποιήματα αυτά αναφέρεται ο θαυμασμός του για τα ζώα, τόσο ως προς την ικανότητά τους να είναι ελεύθερα, όσο και για την ομορφιά τους. Επίσης, μέσα από τα οικοκεντρικά ποιήματα, γίνεται αντιληπτή η καθημερινότητα των ζώων, η οποία αποτυπώνεται αρκετά με χιουμοριστικό τρόπο, αλλά και η εργατικότητά τους. Επιπρόσθετα, σε μερικά ποιήματα, εξυμνείται η ομορφιά των ζώων, χωρίς να αποτελεί σχολιασμό των ανθρώπων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπάρχουν ποιήματα στα οποία δεν υπάρχει ομαλή συνύπαρξη μεταξύ των ζώων, γιατί λαμβάνουν ρόλους θηρευτή και θηράματος, λόγω της φύσης και της ανάγκης για επιβίωση. Ένα από τα παραδείγματα οικοκεντρικών ποιημάτων του Χάρη Σακελλαρίου, είναι «Το σκιουράκι» στο οποίο ο πρωταγωνιστής- σκίουρος προβάλλει την ελευθερία του και ένα μέρος της καθημερινότητάς του, χωρίς να υπάρχει η απειλή του ανθρώπου. Επιπλέον, οικοκεντρικό είναι και το ποίημα « Το τραγούδι των βατράχων», στο οποίο βάτραχοι και άλλα ζώα «χορεύουν και τραγουδούν», συμβολίζοντας έτσι την ήρεμη ζωή και την ομαλή συνύπαρξη των διαφόρων ειδών στη φύση.

Τέλος, τα διδακτικά ποιήματα του Σακελλαρίου είναι ελάχιστα και απο-

τελούν μια ελλιπή κατηγορία συγκριτικά με τις προαναφερόμενες. Το περιεχόμενο των διδακτικών ποιημάτων του Σακελλαρίου, αφορά στην εργατικότητα και στην αντίληψη των ικανοτήτων μας. Έτσι, με αρκετά χιουμοριστικό τρόπο, ο Σακελλαρίου προωθεί με διδακτικό έμμεσο τρόπο αυτά που θέλει να περάσει στο αναγνωστικό κοινό, χρησιμοποιώντας με εύστοχο τρόπο τα ζώα, τοποθετώντας τα σε συνθήκες από τις οποίες μπορούν με αρκετή ευκολία να αναδειχθούν όσα επιθυμεί να προάγει. Ένα παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι ο «Γάιδαρος τραγουδιστής», ένας γάιδαρος προετοιμάζεται να πάει σε μια συναυλία μουσικής για να τραγουδήσει και προετοιμάζει τις φωνητικές του χορδές. Όμως, μόλις ξεκινάει να τραγουδά, όλοι τον αποδοκίμασαν και τον κυνήγησαν. Το μήνυμα που περνά είναι ότι ο καθένας καλό είναι να ασχολείται με όσα μπορεί να κάνει με επιτυχία. Αυτό, επιβεβαιώνεται από την τελευταία στροφή, στην οποία ο γάιδαρος προτρέπεται να μένει στο λιβάδι και να γκαρίζει. Ένα ακόμη παράδειγμα, είναι «Ο χορός του κάβουρα», που αναφέρεται σε έναν κάβουρα οποίος ξεκίνησε να χορεύει, καθώς τα πουλιά έπαιζαν φλάουτα και βιολιά. Η γαρίδα τον κρατάει και του φωνάζει να πηδήξει, αλλά ο κάβουρας χορεύει στραβά, με τον τρόπο που περπατάει, δηλαδή στα πλάγια. Τα υπόλοιπα ζώα ξεκίνησαν να τον περιγελούν. Το μήνυμα του ποιήματος, γίνεται ξεκάθαρο στην τελευταία στροφή, στην οποία μέσα από τα ανθρωπομορφικά στοιχεία των ζώων που είναι η ομιλία και η συμπεριφορά, γίνεται αντιληπτό ότι χρειάζεται να κάνουμε ό,τι μπορούμε, να είμαστε δηλαδή σε θέση να αντιληφθούμε τα όρια των ικανοτήτων μας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Από τα ποιήματα του Σακελλαρίου, γίνεται αντιληπτή η επιθυμία του για την ένταξη των ζώων στα δημιουργήματά του. Τα ζώα, κάποιες φορές αντιμετωπίζονται ως ένα ακόμα είδος, το οποίο είναι ισάξιο με τον άνθρωπο και άλλοτε χρησιμοποιούνται στα ποιήματα με τέτοιο τρόπο ώστε να προβληθεί η ανωτερότητα του ανθρώπου προβάλλοντας την εκμετάλλευση των ζώων από αυτόν. Τα περισσότερα ποιήματα του Σακελλαρίου, έχουν ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, ενώ τα διδακτικά δημιουργούν έναν πενιχρό πίνακα. Ακόμα, υπάρχουν έργα στην ποιητική του συλλογή, με παρόμοιο περιεχόμενο.

Τα ανθρωποκεντρικά ποιήματα του Σακελλαρίου, περιέχουν την αντίληψη της ανωτερότητας του ανθρώπου. Ο άνθρωπος είναι κυρίαρχος του πλανήτη και μπορεί να πράττει προς όφελός του. Επιπλέον, σε μερικά ποι-

ήματα παρουσιάζεται ως «σωτήρας» των ζώων, με σκοπό να προβληθεί η δύναμή του. Στα οικοκεντρικά του ποιήματα τα ζώα αντιμετωπίζονται με σεβασμό καθώς ανήκουν, όπως και ο άνθρωπος, στις λειτουργίες της φύσης, η οποία και υμνείται. Η κατηγορία των διδακτικών ποιημάτων τού Σακελλαρίου έχει ως στόχο την περισσότερο έμμεση μεταλαμπάδευση μηνυμάτων, τα οποία οι μικροί αναγνώστες είναι δυνατόν να κατακτήσουν, λαμβάνοντας έτσι αξίες και τρόπους διαχείρισης σημαντικών θεμάτων που εντάσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον.

Χρειάζεται να αναφερθεί ότι, σε μερικά ποιήματα του Σακελλαρίου, ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός τους δεν είναι ξεκάθαρος στον αναγνώστη, καθώς στους στίχους αυτών των ποιημάτων, ο ανθρωποκεντρισμός υπονοείται μέσα από την σύγκριση ποιήματος-πραγματικής ζωής. Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, στο ποίημα «Η πάπια και τ' αυγά της», αν και δεν αναφέρεται ξεκάθαρα η βία από την πλευρά των ανθρώπων, κατατάσσεται στα ανθρωποκεντρικά, γιατί υπονοείται ότι οι πάπιες ανήκουν στον άνθρωπο, ο οποίος τις εκτρέφει με σκοπό να τις εκμεταλλευτεί (για το κρέας, για την απόκτηση χρημάτων, κ.ά.).

Μέσα από τη μελέτη των ποιημάτων του Χάρη Σακελλαρίου, γίνεται αντιληπτή η προσπάθειά του να εμφυσήσει στους αναγνώστες τη σημασία της οικολογικής ισορροπίας αλλά και του σεβασμού απέναντι στα άλλα είδη του πλανήτη, προωθώντας τη φιλοζωία. Αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από το περιεχόμενο των οικοκεντρικών του ποιημάτων. Στον αντίποδα, τα ανθρωποκεντρικά του ποιήματα, προβάλλουν τη σκληρότητα των ανθρώπων απέναντι στα ζώα, απεικονίζοντας έτσι την πραγματικότητα και τις πράξεις των ανθρώπων απέναντι στα άλλα είδη, χωρίς να προσπαθούν να προωθήσουν αυτή τη συμπεριφορά ως αποδεκτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πρωτογενής Βιβλιογραφία

Σακελλαρίου, Χ. (1994). *Παιδική Ποίηση*. Καψάσκη.

Δευτερογενής Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. (1993). Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980. Οι εκδόσεις των φίλων.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Παπαδόπουλος.

Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (1993). Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη- Α' τό-

μος. Καστανιώτης.
Κανατσούλη, Μ. (2018). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίαςUNIVERSITY STUDIO PRESS.
Κανατσούλη, Μ. (2000). Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας. Τυπωθήτω.
Καρακίτσιος, Αν. (2006). Σύγχρονη παιδική ποίηση. Σύγχρονοι Ορίζοντες.
Καρπόζηλου, Μ. (2009). Το παιδί στην χώρα των βιβλίων. Καστανιώτης.
Κοκκινάκης, Ι. (2021). *Η κατανόηση της σχέσης παιδιού- σκύλου στο πλαίσιο της οικογένειας* (Διδακτορική διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
Ντάκα, Τ. (2016). Τα οικολογικά προβλήματα σε ελληνικά μυθιστορήματα για παιδιά και εφήβους της περιόδου 2000-2015, (Μεταπτυχιακή διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
Παπαδάτος, Γ. (2003). Τα περιβαλλοντικά προβλήματα στην ελληνική παιδική πεζογραφία (1975-1990) (Διδακτορική διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
Παπαδοπούλου, Π. (2005). «Άνθρωποι και ζώα», στο: Γεωργόπουλος Α. (Επιμ.) Περιβαλλοντική εκπαίδευση- ο νέος πολιτισμός που αναδύεται…, (σσ. 795-818), Gutenberg,.
Σακελλαρίου, Χ. (2009). Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας: Ελληνική και παγκόσμια. Νόηση.
Σουλιώτη, Δ. (2020). Η Παιδική Λογοτεχνία ως Πεδίο Ανάπτυξης Οικολογικής Σκέψης: Ένα Παράδειγμα Από την Σύγχρονη Εκδοτική Παραγωγή. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, την θεωρία, την κριτική και την διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας, 31*. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2020.687
Sankar,A. (2021). Διαχείριση περιβάλλοντος (Μτφρ. Α. Μήλιος). Τζιόλας.
Χαρίτου, Α. (2016). *Ηθικά μηνύματα για τα ζώα, σε λογοτεχνικές ιστορίες Ελλήνων συγγραφέων από το 2010 μέχρι το 2014, που απευθύνονται σε παιδιά Δημοτικού σχολείου* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο), Θεσσαλονίκη.

Η σχολική δανειστική βιβλιοθήκη ως χώρος ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας και των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) των μαθητών: το παράδειγμα του 6ου Δημοτικού Σχολείου Μοσχάτου

Βασιλική Νίκα
Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vnika@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ήπιες δεξιότητες (soft skills) προτάσσονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, συγκροτούν ένα σώμα δεξιοτήτων της προσωπικότητας του ατόμου και περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως την κριτική σκέψη (critical thinking), τη δημιουργικότητα (creativity), τη συνεργασία (collaboration), την επικοινωνία (communication), την ευελιξία (flexibility), την πρωτοβουλία (initiative), καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills). Βιβλιογραφικά καταγράφονται δύο προσεγγίσεις ως προς τη διδασκαλία και την ανάπτυξή τους εντός της τυπικής εκπαίδευσης: η «γενική» και η «ειδική». Η πρώτη προσέγγιση υποστηρίζει τη διδασκαλία τους, στο πλαίσιο οποιουδήποτε μαθήματος, ως ένα σύνολο γνωστικών διαδικασιών που, στη συνέχεια, θα εφαρμόζονται σε οποιοδήποτε πλαίσιο, ενώ η δεύτερη, η «ειδική», υποστηρίζει ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο για κάθε δεξιότητα που θέλουμε να αναπτύξουμε.

Η σχολική δανειστική βιβλιοθήκη, η οργάνωση και η λειτουργία της οποίας πραγματοποιούνται στο δημοτικό σχολείο με αρκετά μεγάλη ελευθερία και αυτονομία, αποτέλεσε την ευκαιρία για ένα πρόγραμμα εθελοντικής προσφοράς των μαθητών και μαθητριών των μεγάλων τάξεων κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου και συγκεκριμένα στη διάρκεια των διαλειμμάτων για τέσσερις από τις πέντε εργάσιμες ημέρες του σχολείου. Το πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε στο 6ο Δημοτικό Σχολείου Μοσχάτου, στηρίχθηκε μεθοδολογικά στις αρχές της μάθησης βάσει έργου (project-based learning) και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (collaborative learning), αφού προηγήθηκε η οργάνωση της βιβλιοθήκης με έναν μαθητοκεντρικό

τρόπο που ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την αυτεπάρκεια των παιδιών τα οποία προσέφεραν εθελοντικό έργο.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ο ειδικός τρόπος οργάνωσης της βιβλιοθήκης, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών, και εξετάζεται αφενός η συμβολή της βιβλιοθήκης στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας και αφετέρου το σύνολο των ήπιων δεξιοτήτων που αποκτούν τα παιδιά που εμπλέκονται στη λειτουργία της βιβλιοθήκης.

Επίσης, παρουσιάζονται οι απόψεις των ίδιων των μαθητών και μαθητριών, καθώς και των εκπαιδευτικών του σχολείου (μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων), καταγράφονται τα θετικά και αρνητικά της διαφορετικής λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης και προτείνεται ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης.

Λέξεις-κλειδιά: ήπιες δεξιότητες, φιλαναγνωσία, σχολική βιβλιοθήκη, εθελοντισμός, μάθηση βάσει έργου

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΑΝΕΙΣΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ

Η ύπαρξη της σχολικής βιβλιοθήκης είναι αυτονόητη για το σύνολο των σχολείων του αναπτυγμένου κόσμου. Σύμφωνα με την International Federation of Library Association – IFLA (2015), «Η σχολική βιβλιοθήκη είναι ο φυσικός και ψηφιακός χώρος μάθησης ενός σχολείου όπου η ανάγνωση, η αναζήτηση, η έρευνα, η σκέψη, η φαντασία και η δημιουργικότητα έχουν κεντρικό ρόλο στο ταξίδι των μαθητών[1] από την πληροφορία στη γνώση και στην προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική τους ανάπτυξη».

Στην ελληνική εκπαίδευση η ιστορία των σχολικών βιβλιοθηκών αρχίζει ουσιαστικά με τον Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167, Α΄/ 30-9-1985). Συγκεκριμένα στο άρθρο 43 καθορίζεται για πρώτη φορά σαφώς το πλαίσιο ύπαρξης και λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών σε κάθε σχολείο προβλέποντας ειδικά κονδύλια για τη λειτουργία και τον εξοπλισμό τους, χωρίς ωστόσο να λαμβάνεται μέριμνα για την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού (βιβλιοθηκονόμου). Ο Σύλλογος Διδασκόντων ορίζει έναν εκπαιδευτικό του σχολείου ως υπεύθυνο της βιβλιοθήκης, ενώ μόνον για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτός ο εκπαιδευτικός συνεπικουρείται στο έργο του από μαθητές που ορίζονται από το μαθητικό συμβούλιο.

1. Για πρακτικούς λόγους χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος και για τα δύο γένη.

Αρκετά αργότερα, με νέα νομοθετική παρέμβαση, γίνεται προσπάθεια να ρυθμιστεί το πλαίσιο λειτουργίας πολλών άτυπων βιβλιοθηκών που έχουν ιδρυθεί στα σχολεία από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, από Συλλόγους Γονέων ή άλλους φορείς. Με την υπουργική απόφαση του 2003 ρυθμίζονται εξαντλητικά όλα τα θέματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, χωρίς ωστόσο –και πάλι– να προβλέπεται σαφώς η πρόσληψη βιβλιοθηκονόμων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε κάποια σχολεία να λειτουργεί ο θεσμός και σε κάποια άλλα να ατονεί ή να μη λειτουργεί καθόλου για λόγους που σχετίζονται με τις κτιριακές υποδομές (έλλειψη κατάλληλων χώρων εντός της σχολικής μονάδας), με την έλλειψη χρόνου (δεν προβλέπεται χρόνος εντός διδακτικού ωραρίου) και με την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού.

Το 2018, με νέα νομοθετική ρύθμιση, ιδρύεται το «Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων», το οποίο ουσιαστικά επιχειρεί να συμπεριλάβει σε ένα ενιαίο δίκτυο όλες τις βιβλιοθήκες που λειτουργούσαν ήδη. Σκοπός η «θεσμοθέτηση ενιαίας ανάπτυξης, οργάνωσης και λειτουργίας Σχολικών Βιβλιοθηκών καθώς και ο βέλτιστος συντονισμός τους για την αποτελεσματική συμβολή τους στη δημόσια εκπαίδευση» (ΦΕΚ 688, Β΄/ 28-2-2018, άρθρο 2) και στόχοι οι:

α) η υποστήριξη της μάθησης, ως ανώτατο αγαθό όλων των ανθρώπων και κυρίως των μαθητών/τριών, προκειμένου να έχουν θέση και ρόλο στην πνευματική, την κοινωνικο-πολιτιστικη και πολιτική ζωή,

β) η ανάδειξη της Σχολικής Βιβλιοθήκης σε βασικό πυλώνα της Διά Βιου Μάθησης και της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, και

γ) η ενιαια και επιστημονικά τεκμηριωμένη αντιμετώπιση θεμάτων ίδρυσης, στελέχωσης, εξοπλισμού και αξιοποίησης των Σχολικών Βιβλιοθηκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Για άλλη μία φορά απουσιάζει η πρόβλεψη για ειδικό προσωπικό, ενώ προβλέπεται και πάλι εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος της σχολικής βιβλιοθήκης, με μείωση ωραρίου και υποχρέωση για τρίωρη εβδομαδιαία λειτουργία της βιβλιοθήκης, γεγονός που υποβαθμίζει πολύ τη λειτουργία της καθώς δεν εξυπηρετούνται βασικοί σκοποί λειτουργίας μιας βιβλιοθήκης (δανεισμός, έρευνα, αναγνωστήριο κτλ.). Ως αποτέλεσμα, οι βιβλιοθήκες που λειτουργούν εντός σχολείου να λειτουργούν με τρόπο που εξαρτάται από τον δάσκαλο του τμήματος καθώς η βιβλιοθήκη είναι ανοικτή για το μαθητικό κοινό σε συγκεκριμένες ώρες κατά τις οποίες, όμως, παράλληλα εκτελείται η μαθησιακή διαδικασία και επομένως οι μαθητές μπορούν να την επισκέ-

πτονται όταν έρχεται η σειρά του τμήματός τους, συνήθως συνοδεία του εκπαιδευτικού. Πολύ συχνή είναι, επίσης, η παρουσία βιβλιοθήκης τάξης, δηλαδή ενός σώματος βιβλίων που αποσπώνται από την κεντρική βιβλιοθήκη του σχολείου και παραμένουν σε συγκεκριμένο τμήμα για ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα ή και για ολόκληρη τη σχολική χρονιά, ώστε να τα δανείζονται τα παιδιά με ένα σύστημα μη τυπικό. Στη βιβλιοθήκη τάξης μπορεί να ανήκουν και βιβλία που φέρνουν τα παιδιά ή ο εκπαιδευτικός από το σπίτι τους.

ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Η φιλαναγνωσία αναφέρεται σε ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών, οι οποίες συνδέονται με την πολύπλοκη και πολυεπίπεδη σχέση του παιδιού με το βιβλίο, ενώ εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς κ.ά.) και αποτελεί το σύνολο μιας διαπαιδαγώγησης και ενός πολιτισμικού περιβάλλοντος (Μαλαφάντης, 2005· Τσιλιμένη, 2008· Καρακίτσιος, 2011).

Ορίζεται ως η θετική στάση που αναπτύσσει ο αναγνώστης με το γραπτό κείμενο και με την ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης, ενώ είναι αυτονόητο ότι απαιτεί ενεργητική σχέση του αναγνώστη με το κείμενο, η οποία σχέση είναι δυναμική και διαρκώς εναλλασσόμενη. Εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, η φιλαναγνωσία συμπεριλαμβάνει όλες τις δράσεις που ενισχύουν, προάγουν και διαμορφώνουν το δίπολο αναγνώστη-κειμένου μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων αλλά και αισθητικών κριτηρίων (Καρακίτσιος, 2012· Μαλαφάντης, 2015).

Οι ήπιες δεξιότητες (soft skills) προτάσσονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως οι δεξιότητες του 21ου αιώνα και συγκροτούν ένα σώμα δεξιοτήτων της προσωπικότητας του ατόμου. Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί οι οποίοι αναφέρονται στις ήπιες δεξιότητες και στα περιεχόμενά τους. Ακόμη και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κάθε χώρα δίνει έναν δικό της ορισμό για τις λεγόμενες «δεξιότητες του 21ου αιώνα», αλλά όλες συμφωνούν στην αναγκαιότητά τους. Συνοψίζοντας τους διάφορους ορισμούς μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ως ήπιες δεξιότητες ορίζονται οι δεξιότητες που αναφέρονται σε έναν συνδυασμό ενδοπροσωπικών (intrapersonal) και διαπροσωπικών (interpersonal) δεξιοτήτων, ικανοτήτων, πεποιθήσεων, συμπεριφορών και στάσεων που οδηγούν σε προσωπική ανάπτυξη, κοινωνική συμμετοχή και πρόοδο (Kechagias, 2011).

Σύμφωνα με τη διάκριση της Lippman και των συνεργατών της (2015),

οι ήπιες δεξιότητες περιλαμβάνουν:

- Κοινωνικές δεξιότητες (social skills): σεβασμός στον «άλλον» και στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, συμπεριφορά ανάλογα με το περιβάλλον, ενσυναίσθηση, ευελιξία, πρωτοβουλία (Lippman et al., 2013).
- Επικοινωνιακές δεξιότητες (communication skills): αποτελεσματική επικοινωνία (γραπτή, προφορική, μη λεκτική, προσεκτική ακρόαση κ.ά.).
- Κριτική σκέψη (critical thinking): ανάλυση και αξιολόγηση διαφορετικών απόψεων ή θέσεων, διατύπωση επιχειρημάτων, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, δεξιότητες σκέψης υψηλότερου επιπέδου, αναζήτηση γνώσης, επίλυση προβλημάτων, αξιολόγηση και πρόταση λύσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων (Casner-Lotto & Barrington, 2006).
- Επίλυση προβλημάτων (problem solving): αναγνώριση, εκπόνηση και εφαρμογή σχεδίου δράσης.
- Λήψη αποφάσεων (decision making): εξειδίκευση στόχων, υπολογισμός ρίσκου, πρόταση εναλλακτικών λύσεων και επιλογή της καταλληλότερης στρατηγικής δράσης.
- Ομαδική εργασία (team work): συνεργασία, κατανόηση στόχων, επίτευξη στόχων, σεβασμός της γνώμης των άλλων, ηγεσία, αναζήτηση ανατροφοδότησης και επίλυση συγκρούσεων.
- Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (learning how to learn): τεχνικές μάθησης και κατάκτησης της νέας γνώσης, οργάνωση της πληροφορίας, αφαιρετική σκέψη.
- Διά βίου μάθηση (long life learning): διερευνητική μάθηση, αναστοχασμός, αξιολόγηση, χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας.
- Αυτοέλεγχος (self-control): δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων, ελέγχου παρορμήσεων και ρύθμισης της συμπεριφοράς, έλεγχος του χρόνου (Lippman et al., 2013).
- Αυτοαντίληψη (self-concept): ρεαλιστική γνώση του εαυτού και των ικανοτήτων του.

Ο ΟΑΣΑ (OECD, 2015) χρησιμοποιεί τον όρο «σημαντικές ικανότητες» (key competencies) και αρκετά πρόσφατα φαίνεται να υιοθετείται ο όρος «δεξιότητες για την κοινωνική πρόοδο» (skills for social progress), περιλαμβάνοντας τις λεγόμενες «δεξιότητες για την κοινωνική και συναισθηματική πρόοδο».

Στην Ελλάδα οι περισσότερες από αυτές τις δεξιότητες εντάσσονται ως στόχοι στις Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΑ 21072α/Γ2/2003 – ΦΕΚ 303, Β΄/ 13-3-2003) αλλά και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΥΠ 21072β/Γ2/2003 – ΦΕΚ 303, Β΄/ 13-3-2003) για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Ως προς τον τρόπο διδασκαλίας αυτών των δεξιοτήτων εντός της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης υπάρχουν δύο προσεγγίσεις (Moore, 2004): η «γενική» και η «ειδική» (Ananiadou & Claro, 2009). Η πρώτη, η «γενική», προσέγγιση υποστηρίζει τη διδασκαλία τους, στο πλαίσιο οποιουδήποτε μαθήματος, ως ένα σύνολο γνωστικών διαδικασιών οι οποίες, στη συνέχεια, θα εφαρμόζονται σε οποιοδήποτε πλαίσιο (διαθεματική προσέγγιση), ενώ η δεύτερη, η «ειδική», υποστηρίζει ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο για κάθε δεξιότητα που θέλουμε να αναπτύξουμε (σε αυτή την προσέγγιση βασίζονται τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τα οποία θεσμοθετήθηκαν το σχολικό έτος 2020-2021).

ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΤΟΥ 6ΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΟΣΧΑΤΟΥ

Η λειτουργία μιας δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο αποτελεί μεγάλη πρόκληση όχι μόνο ως προς τον εξοπλισμό και την ανανέωσή της (σε έπιπλα και βιβλία) αλλά και ως προς τη λειτουργία της.

Από την εμπειρία μας γνωρίζουμε (επίσημες καταγραφές δεν υπάρχουν) ότι οι υπάρχουσες βιβλιοθήκες στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν με δύο τρόπους:

(α) εντός ωραρίου (βιβλιοθήκες που ανήκουν στο Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων): συνολικά τρεις ώρες την εβδομάδα, σε ώρες μαθημάτων οι μαθητές με τη συνοδεία του εκπαιδευτικού (συνήθως του υπεύθυνου τμήματος) επισκέπτονται τον χώρο της βιβλιοθήκης και δανείζονται βιβλία τα οποία επιστρέφονται ύστερα από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

(β) εκτός ωραρίου: με ευθύνη εθελοντών εκπαιδευτικών ή του Συλλόγου Γονέων η βιβλιοθήκη παραμένει ανοιχτή κατά τα διαλείμματα ή μετά το σχόλασμα.

Το 6ο Δημοτικό Σχολείο Μοσχάτου είναι ένα δωδεκαθέσιο σχολείο και στεγάζεται σε ένα κτίριο στο οποίο είχε προβλεφθεί, από την κατασκευή του, ειδικός χώρος για τη βιβλιοθήκη. Ο χώρος είναι σχετικά μικρός και δεν πληροί τις προϋποθέσεις λειτουργίας της βιβλιοθήκης ως αναγνωστηρίου.

Επομένως, η συγκεκριμένη βιβλιοθήκη είναι κατά βάση δανειστική ενώ μπορεί να φιλοξενήσει ένα μικρό τμήμα μαθητών για αναγνώσεις ή άλλες παρουσιάσεις. Το 2012 περιελάμβανε ήδη έναν μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών βιβλίων (παλαιών κυρίως) και, πριν την παρέμβαση, λειτουργούσε εντός ωραρίου με τη βοήθεια εθελοντών εκπαιδευτικών και γονέων. Αυτή η λειτουργία ήταν αρκετά προβληματική και ως προς την παρουσία γονέων κατά τη λειτουργία του σχολείου αλλά κυρίως ως προς την προσβασιμότητα από τα παιδιά χωρίς ή με τη διακριτική παρουσία ενηλίκου.

Ο βασικός προβληματισμός του Συλλόγου Διδασκόντων –και η συνακόλουθη απόφαση να αλλάξει η λειτουργία της βιβλιοθήκης– εκκίνησε από την πεποίθηση ότι οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη σχολική βιβλιοθήκη ελεύθερα (εντός του σχολικού ωραρίου) χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου εκπαιδευτικού ή ενήλικα γενικώς. Να έχουν, δηλαδή, το δικαίωμα να επιλέγουν όποιο βιβλίο επιθυμούν, να το διαβάζουν ή όχι και να το επιστρέφουν, ακόμη και την επόμενη μέρα του δανεισμού, χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να δίνουν καμία αιτιολογία για αυτό. Όπως, δηλαδή, θα συνέβαινε αν επισκέπτονταν μία οποιαδήποτε άλλη βιβλιοθήκη (δημοτική ή άλλη).

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Με αφορμή τις σκέψεις που διατυπώθηκαν παραπάνω, η ομάδα εκπαιδευτικών που ανέλαβε να αλλάξει το πλαίσιο λειτουργίας της βιβλιοθήκης του σχολείου, ύστερα από παρατήρηση της λειτουργίας της και έχοντας προηγούμενη εμπειρία από διαφορετική οργάνωση, κατέγραψε τα βασικά σημεία λειτουργίας στα οποία έπρεπε να παρέμβει το σχολείο:

- Η βιβλιοθήκη να εγγραφεί στη συνείδηση των μαθητών ως ένας χώρος οικείος, ένας χώρος συνύπαρξης και δημιουργίας.
- Η επιθυμία για ανάγνωση των βιβλίων να μην συνδέεται με αξιολογήσεις, βαθμούς ή ακόμη και αγωνία για ενδεχόμενα σχόλια του εκπαιδευτικού.
- Η πλήρης αυτονομία από την πλευρά των μαθητών στην επιλογή του προς ανάγνωση βιβλίου.
- Η λειτουργία της βιβλιοθήκης εντός του σχολικού ωραρίου.
- Η ύπαρξη της βιβλιοθήκης ως ένα ζωντανό κύτταρο της σχολικής κοινότητας.
- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη λειτουργία της.

Και τέλος:

- Η βιβλιοθήκη του σχολείου να λειτουργήσει ως αυτοδιαχειριζόμε-

νη, με την ενεργό συμμετοχή, δηλαδή, των μαθητών και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, ελήφθησαν συλλογικά οι εξής αποφάσεις:

- Να δημιουργηθεί ένα σύστημα καταλογογράφησης και δανεισμού των βιβλίων, φιλικό προς τα παιδιά.
- Να εκπαιδευτούν όλοι οι μαθητές σε αυτό το σύστημα.
- Να εμπνευστούν και να κινητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ώστε να θελήσουν να στελεχώσουν την «Ομάδα Βιβλιοθήκης» με οργανωτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα ως προς τη λειτουργία της.
- Να δημιουργηθεί υποστηρικτική «Ομάδα Εθελοντών Βιβλιοθήκης» με μέλη αποκλειστικά μαθητές των μεγάλων τάξεων, η οποία ύστερα από εκπαίδευση θα ήταν υπεύθυνη για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης, συνεπικουρούμενη από τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν την «Ομάδα Βιβλιοθήκης».

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

Η αλλαγή του μοντέλου λειτουργίας και διαχείρισης της βιβλιοθήκης στηρίχθηκε μεθοδολογικά στις αρχές των διδακτικών μοντέλων της μάθησης βάσει έργου (project-based learning) και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (collaborative learning), τα οποία στοχεύουν, μεταξύ άλλων, και στην ανάπτυξη των κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα καθώς και στις ήπιες δεξιότητες, όπως αναφέρονται παραπάνω. Η μεθοδολογία αυτή αξιοποιεί την συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικά πλαίσια, υποστηρίζει τη συλλογική δράση, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και στην αυτονομία των μαθητών και ενισχύει την κριτική ικανότητα (Dornyei, 2001· Lee, 2002· Ματσαγγούρας, 2004), ώστε οι μαθητές να εμπλέκονται δημιουργικά, να αποκτούν νέα γνώση και να την εφαρμόζουν.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΕΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ

Σύστημα καταλογογράφησης

Το 2012, η βιβλιοθήκη διέθετε 1240 λογοτεχνικά βιβλία και 115 βιβλία αναφοράς. Το 2023 διαθέτει περισσότερα από 2000 λογοτεχνικά βιβλία καθώς η συνεχής λειτουργία της προσέλκυσε το ενδιαφέρον και του Συλλόγου Γονέων, ώστε να διαθέσει τα απαραίτητα κονδύλια για την ανανέωση του υλι-

κού της. Τα βιβλία χωρίστηκαν αρχικά σε τρεις κατηγορίες και αντίστοιχους χρωματικούς κώδικες:

- Λογοτεχνία (με τρεις διαφορετικούς χρωματικούς κώδικες ανάλογα με τη δυσκολία),
- Μυθολογία (κίτρινο) και
- Γνώσεων (λευκό).

Στα βιβλία Λογοτεχνίας ο χρωματικός κώδικας ήταν ενδεικτικός των τάξεων στις οποίες αναφερόταν (κόκκινο για την Α΄ και Β΄, πράσινο για τη Γ΄ και Δ΄ και μπλε για την Ε΄ και Στ΄), ενώ ελήφθη μέριμνα για την τοποθέτηση των βιβλίων στα υψηλότερα ράφια για τα μεγαλύτερα παιδιά και στα χαμηλότερα για τα μικρότερα παιδιά, με στόχο να διευκολυνθεί η αυτόνομη πρόσβαση.

Όλα τα βιβλία καταγράφηκαν εξαρχής σε ένα ηλεκτρονικό αρχείο. Κάθε βιβλίο απέκτησε έναν αύξοντα αριθμό και ένα αναγνωριστικό κωδικό αποτελούμενο από το αρχικό γράμμα του συγγραφέα (για παράδειγμα, Σ για τη Ζωρζ Σαρή) και έναν αριθμό, μοναδικό για τον κάθε συγγραφέα, ώστε όλα τα βιβλία του ίδιου συγγραφέα να μπορούν να βρεθούν στο ίδιο ράφι.

Σύστημα δανεισμού

Κάθε βιβλίο, στο εσωτερικό του οπισθοφύλλου του διαθέτει μια θήκη με την καρτέλα δανεισμού. Η καρτέλα δανεισμού μένει στη βιβλιοθήκη όταν το βιβλίο δανείζεται στον μαθητή και αναγράφει, εκτός από τα στοιχεία του βιβλίου, το όνομα του μαθητή που το δανείστηκε και την ημερομηνία επιστροφής.

Κάθε παιδί του σχολείου με την εγγραφή του στο σχολείο αποκτά και την κάρτα μέλους της βιβλιοθήκης, η οποία περιλαμβάνει μόνο το ονοματεπώνυμο και τον επίσημο Αριθμό Μητρώου του σχολείου, ώστε να είναι εύκολο να ταυτοποιηθεί ως προς την τάξη ή το τμήμα ακόμη και σε περίπτωση αλλαγών. Η κάρτα μέλους διατηρείται από τον κάθε μαθητή για όλα τα χρόνια της φοίτησής του στο Δημοτικό ως μία σύνδεση με έναν θεσμό ο οποίος έχει χαρακτήρα μονιμότητας στη σχολική ζωή.

Ο δανεισμός πραγματοποιείται με το απλό σύστημα καρτελών, αλλά τα μέλη της «Ομάδας Εθελοντών Βιβλιοθήκης» έχουν πρόσβαση στο ηλεκτρονικό αρχείο της βιβλιοθήκης εφόσον χρειαστεί.

Κανονιστικό πλαίσιο

Η βιβλιοθήκη διαθέτει κανονισμό, ο οποίος ρυθμίζει όχι μόνο τα ζητήματα πρόσβασης και δανεισμού αλλά και την ευρύτερη λειτουργία της από την

«Ομάδα Εθελοντών Βιβλιοθήκης», το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους, τον τρόπο επιλογής τους και γενικότερα όλα τα ζητήματα που μπορούν να απασχολήσουν τους εμπλεκόμενους.

Πρόσβαση

Η βιβλιοθήκη λειτουργεί στη διάρκεια του δεύτερου διαλείμματος όλες τις εργάσιμες ημέρες της εβδομάδας, εκτός Τετάρτης (ημέρα κατά την οποία λύνονται τα προβλήματα και αποκαθίστανται οι εκκρεμότητες).

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας την κάρτα μέλους μπαίνουν ελεύθερα στη βιβλιοθήκη, επιλέγουν το βιβλίο που θέλουν να δανειστούν και το επιστρέφουν σύμφωνα με τον κανονισμό.

Εκπαίδευση μαθητών

Η εκπαίδευση στη λειτουργία της βιβλιοθήκης πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς της «Ομάδας Βιβλιοθήκης» σε δύο επίπεδα:

- Εκπαίδευση των μελών της «Ομάδας Εθελοντών Βιβλιοθήκης», δηλαδή των μαθητών που θα είναι υπεύθυνοι για τη λειτουργία της.
- Εκπαίδευση όλου του μαθητικού δυναμικού του σχολείου (ως εν δυνάμει αναγνωστών) ως προς τον τρόπο λειτουργίας της αυτοδιαχειριζόμενης βιβλιοθήκης.

Τα μέλη της «Ομάδας Εθελοντών Βιβλιοθήκης» είναι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του σχολείου. Αφού εκδηλώσουν επιθυμία, όσοι θέλουν να συμμετάσχουν προτείνονται από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων με βάση ένα πλέγμα κριτηρίων που αφορούν την ύπαρξη επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά όχι μόνον.

Προσφέρουν υπηρεσίες προς ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και χωρίζονται σε 4 υποομάδες που αποτελούνται από 2-3 μέλη με τα εξής βασικά καθήκοντα:

(α) Ομάδα Υποδοχής Αναγνωστών: υποδέχονται τους αναγνώστες (μαθητές και εκπαιδευτικούς) πριν την είσοδό τους στη βιβλιοθήκη, ελέγχουν την κάρτα μέλους, τηρούν τη σειρά, συνεργάζονται με την ομάδα δανεισμού για την ομαλή ροή, δίνουν πληροφορίες που αφορούν το ωράριο λειτουργίας κ.ά.

(β) Ομάδα Οργάνωσης: υπενθυμίζουν τους κανόνες της βιβλιοθήκης, επανατοποθετούν τα βιβλία στα ράφια, τακτοποιούν με βάση τον κώδικα, συνεργάζονται με τις υπόλοιπες ομάδες, αποσύρουν βιβλία που διαπιστώνεται ότι είναι κατεστραμμένα, επιλύουν προβλήματα, βοηθούν τους μαθητές να εντοπίσουν το βιβλίο που θέλουν, κάνουν προτάσεις για βιβλία που έχουν διαβάσει κ.ά.

(γ) Ομάδα Δανεισμού Βιβλίων: είναι υπεύθυνοι για την καταγραφή του δανεισμού των βιβλίων, λειτουργούν ομαδικά και με ταχύτητα, εντοπίζουν λάθη, επιλύουν προβλήματα, καταγράφουν ζητήματα προς επίλυση, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της «Ομάδας Βιβλιοθήκης», καταγράφουν νέα βιβλία κ.ά.

(δ) Ομάδα Επιστροφών Βιβλίων: συγκεντρώνουν τα βιβλία που επιστρέφονται από τους μαθητές, συνεργάζονται με τις υπόλοιπες ομάδες, καταγράφουν προβλήματα, επιλύουν ζητήματα που αφορούν τις καθυστερημένες επιστροφές βιβλίων κ.ά. Η θητεία των μελών των ομάδων διαρκεί ένα σχολικό έτος και τα μέλη μπορούν όποια στιγμή θελήσουν να αποχωρήσουν από τα καθήκοντά τους.

(ε) Παιδιά αναγνώστες: Ολόκληρο το μαθητικό δυναμικό του σχολείου ενημερώνεται για τη λειτουργία, το περιεχόμενο και τις δράσεις της βιβλιοθήκης, ενώ οι νεοεισερχόμενοι μαθητές (της Α΄ τάξης) εκπαιδεύονται ώστε να χρησιμοποιούν αυτόνομα τη βιβλιοθήκη από τα Χριστούγεννα και μετά.

ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΕΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα οι μαθητές που συμμετέχουν στη λειτουργία μιας βιβλιοθήκης, η οποία λειτουργεί με το μοντέλο αυτοδιαχείρισης, όπως περιγράφηκε προηγουμένως, αποκτούν ή/και ενισχύουν σημαντικές δεξιότητες τόσο για τη ζωή στο σχολείο, όσο και για τη ζωή τους γενικότερα.

Ομάδα	**Δέσμη ήπιων δεξιοτήτων που ενισχύονται ή/και αποκτώνται**
Ομάδα υποδοχής αναγνωστών	Κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, ομαδική εργασία, αυτοέλεγχος, αυτοαντίληψη
Ομάδα οργάνωσης	Κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, ομαδική εργασία, διά βίου μάθηση, αυτοέλεγχος, αυτοαντίληψη
Ομάδα δανεισμού βιβλίων	Επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, ομαδική εργασία, αυτοέλεγχος, αυτοαντίληψη

Ομάδα επιστροφών βιβλίων	Κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, ομαδική εργασία, αυτοέλεγχος, αυτοαντίληψη
Παιδιά αναγνώστες	Κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, ομαδική εργασία, μαθαίνω πώς να μαθαίνω, δια βίου μάθηση, αυτοέλεγχος, αυτοαντίληψη

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά τη διάρκεια των δέκα ετών λειτουργίας της βιβλιοθήκης με το συγκεκριμένο σύστημα (με μόνη διακοπή λειτουργίας κατά την περίοδο του COVID-19) μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν καταγράψει τις απόψεις τους, τόσο κατά τη διάρκεια της θητείας τους στη βιβλιοθήκη, όσο και όταν αποχωρούν από το σχολείο για την επόμενη βαθμίδα.

Στην πλειονότητά τους απηχούν θετική ενέργεια, ενθουσιασμό και προσμονή για τη συνέχεια.

> «Από την Α΄ τάξη περίμενα πότε θα πάω στην Ε΄ για να είμαι στην Ομάδα Εθελοντών Βιβλιοθήκης και επιτέλους τα κατάφερα! Είμαι βιβλιοφάγος, τι να κάνουμε;» (μαθήτρια, Ε΄).
>
> «Έχω έναν σκοπό. Δε με νοιάζει που χάνω τα διαλείμματα μίας ημέρας την εβδομάδα. Και πάλι με τους φίλους μου είμαι αλλά κάνω κάτι χρήσιμο για το σχολείο» (μαθητής, Στ΄).
>
> «Φοβερή εμπειρία! Ελπίζω να έχει και το Γυμνάσιο βιβλιοθήκη. Αν δεν έχει θα τους αναγκάσουμε να τη φτιάξουν!» (μαθήτρια, Στ΄).
>
> «Θα μου λείψει η βιβλιοθήκη του σχολείου!» (μαθητής, Στ΄).
>
> «Οι πιο ωραίες αναμνήσεις που έχω από το δημοτικό είναι η δουλειά που κάναμε στη βιβλιοθήκη. Και ειδικά όταν έρχονταν τα μικρά που μας έβλεπαν λίγο σαν παντογνώστες» (μαθητής, Στ΄).
>
> «Όλα τέλεια. Το μόνο αρνητικό είναι ότι εγώ δεν μπήκα από την αρχή στην ομάδα αλλά όταν έφυγε η…» (μαθήτρια, Ε΄).

Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

> «Αν η απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων περνάει μέσα από τη γενικότερη παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου τότε η λειτουργία της βιβλιοθήκης με τρόπο μαθητοκεντρικό εξυπηρετεί πλήρως αυτόν τον στόχο. Για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας δεν το συζητάμε!» (εκπαιδευτικός που δεν ανήκει στην Ομάδα Βιβλιοθήκης).

> «Τα εργαστήρια δεξιοτήτων έχουν σχεδιαστεί αποσπασματικά. Είναι υποχρεωτική η ένταξή τους στο πρόγραμμα και ακολουθούν άλλη λογική. Όμως: στα εργαστήρια μαθαίνουμε ήπιες δεξιότητες, στη βιβλιοθήκη αποκτούμε ήπιες δεξιότητες» (εκπαιδευτικός που ανήκει στην Ομάδα Βιβλιοθήκης).
>
> «Όταν ήρθα σε αυτό το σχολείο και μου είπε ο συνάδελφος πώς λειτουργεί σκέφτηκα: Καλά τώρα… Έπρεπε να το δω από κοντά. Δεν πίστευα ότι παιδιά που δεν ήταν αυτό που λέμε "καλοί μαθητές" στη βιβλιοθήκη ήταν τόσο υπομονετικά πλάσματα και τόσο υποστηρικτικά!» (εκπαιδευτικός που δεν ανήκει στην Ομάδα Βιβλιοθήκης).
>
> «Το πιο θετικό αποτέλεσμα αυτού του εγχειρήματος, όπως το καταγράφουμε τα τελευταία δέκα χρόνια, είναι ότι τα παιδιά δεν το βλέπουν ως "καταναγκαστικό έργο" (όπως πολλά μαθήματα για παράδειγμα) αλλά ως μια δραστηριότητα την οποία την περιμένουν με χαρά» (γονέας).

Ως προς τα αρνητικά ζητήματα που προκύπτουν, συνοψίζονται από τους εκπαιδευτικούς κυρίως στη μέθοδο επιλογής των εθελοντών μαθητών.

> «Συνήθως οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ομάδα της βιβλιοθήκης συζητούν με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς της Ε΄ και Στ΄ τάξης οι οποίοι με τη σειρά τους, αφού κατανοήσουν το προσφερόμενο έργο, προτείνουν, και τους καταλληλότερους μαθητές για αυτό» (εκπαιδευτικός Ε' τάξης).

Όπως μας αναφέρει ένα από τα πιο παλιά μέλη της Ομάδας Βιβλιοθήκης:

> «Συχνά οι συνάδελφοι, παρά τις οδηγίες που λαμβάνουν από εμάς, κάνουν κλήρωση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές για να αποφύγουν ενδεχόμενες εντάσεις στο τμήμα τους (όλοι θέλουν να συμμετέχουν!). Κάποιοι άλλοι ζητούν από τα παιδιά να αποφασίσουν. Αυτές οι πρακτικές μάς δυσκολεύουν και προσπαθούμε να σώσουμε ό,τι σώζεται στη διάρκεια της εκπαίδευσης των εθελοντών».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το προσωπικό βίωμα των μαθητών, ενταγμένο στην σχολική ομάδα τούς κινητοποιεί και συμβάλλει ενσυνείδητα στη βελτίωση της κοινής σχολικής ζωής. Όταν το σχολείο προτρέπει κάθε παιδί να γίνει μέλος της μικρής κοινότητας και το εκπαιδεύει ανάλογα, του μεταδίδει το πνεύμα της κοινωνι-

κής προσφοράς, εφοδιάζοντάς το παράλληλα και με τις απαραίτητες δεξιότητες, τότε θα έχουμε την πιο σίγουρη εγγύηση ότι θα δημιουργηθεί μία αρμονική κοινωνία και πραγματικά πολιτισμένη (Dewey, 1916).

Ο βασικός στόχος μιας σχολικής βιβλιοθήκης είναι η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας των μαθητών και οι περισσότεροι ερευνητές ορίζουν τρεις βασικούς άξονες για αυτό: ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης των μαθητών-αναγνωστών, ενίσχυση της αίσθησης αυτονομίας των μαθητών μέσω της επιλογής βιβλίων που να ανταποκρίνονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και δημιουργία της αίσθησης του ανήκειν σε μια αναγνωστική κοινότητα (Μαλαφάντης, 2005).

Η ιδανική πραγματικότητα για τη λειτουργία μιας σχολικής δανειστικής βιβλιοθήκης είναι να υπάρχουν σε όλα τα σχολεία, από το μικρότερο στο μεγαλύτερο, από τη μία γεωγραφική άκρη στην άλλη, άνετοι χώροι, καλά εξοπλισμένοι και ενημερωμένοι, με υπεύθυνους σχολικούς βιβλιοθηκονόμους, να λειτουργούν ως αναγνωστήρια εντός και εκτός ωραρίου εξυπηρετώντας ταυτόχρονα ερευνητικούς και δανειστικούς σκοπούς.

Με δεδομένο όμως ότι, στην πραγματικότητα, αφενός οι χώροι που λειτουργούν ως βιβλιοθήκες στα σχολεία έχουν το πολύ το μέγεθος μιας αίθουσας διδασκαλίας και επομένως είναι δύσκολο να λειτουργήσουν ως αναγνωστήρια και αφετέρου τα κονδύλια είναι ανύπαρκτα ή ισχνά προκειμένου να ανανεώνουν συχνά τα βιβλία που αναφέρονται στα επιτεύγματα των διαφόρων επιστημών, η επιλογή του μοντέλου της αυτοδιαχειριζόμενης βιβλιοθήκης προσφέρει μια εναλλακτική πρόταση με σημαντικά οφέλη για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και είναι προτιμότερη έναντι μιας σχολικής βιβλιοθήκης που λειτουργεί μόνο όποτε το επιτρέπει ο εργασιακός φόρτος των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/218525261154.

Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce*. The Conference Board. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519465.pdf

Cinque, M. (2016). Lost in translation. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education, 3*(2), 389–427. https://doi.

org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427
Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Free Press.
Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
IFLA. (2015). *IFLA School Library Guidelines* (2nd revised edition). https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf
Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία… Φανατική Συνήθεια. Στο Έ. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Στ. Γρόσδος & Α. Καρακίτσιος, *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμψυχώσεις* (σσ. 19–56). Gutenberg.
Καρακίτσιος, Α. (2012). *Περί Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ζυγός.
Kechagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. 1st Second Chance School of Thessaloniki.
Lee, I. (2002). Project Work Made Easy in the English Classroom. Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes, 59(2), 282–290.
Lippman, L. H., Moore, K. A., Guzman, L., Ryberg, R., McIntosh, H., & Kuhfeld, M. (2013). *Flourishing Children: Defining and Testing Indicators of Positive Development*. Springer.
Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce Connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields.* Child Trends.
Lippman, L. H., Ryberg, R., Terzian, M., Moore, K. A., Humble, J., & McIntosh, H. (2013). Positive and protective factors in adolescent well-being. In B.-A. Asher, F. Casas, I. Frones & J. E. Korbin (Eds.), *The Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods, and Policies in Global Perspective* (pp. 2823–2866). Springer.
Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το Παιδί και η Ανάγνωση: Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες.* Εκδόσεις Γρηγόρη.
Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας. Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
Moore, T. (2004). The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills? *Higher Education Research and Development, 23*(1), 3–18.
OECD, (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies-OECD Publishing.

Τσιλιμένη, Τ. (2008). Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Αν. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζ. Καλογήρου & Ά. Χαλκιαδάκη (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 95–106). Εκδόσεις Πατάκη.

ΦΕΚ 167/Α΄/30-9-1985. Νόμος υπ' αριθμ. 1566. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

ΦΕΚ 1784/Β΄/2-12-2003. Υπουργική Απόφαση 128800/Γ7/(Ες Φ11/1240)/2003. *Πλαίσιο Λειτουργίας Σχολικών Βιβλιοθηκών*.

ΦΕΚ 688/Β΄/28-2-2018. Υπουργική Απόφαση Φ 14/22511/Δ1/2018. *Ίδρυση Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων*.

ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα μιμίδια των φιλολόγων: Η περίπτωση ψηφιακής λαϊκής ομάδας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Παναγιώτης Αλεξόπουλος
Μεταπτυχιακός φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
panagiotialexopoulos@gmail.com

Γεώργιος Κατσαδώρος
Αναπληρωτής Καθηγητής Λαογραφίας, Π.Τ. Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίο
katsadoros@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το διαδίκτυο και ειδικότερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν επιφέρει μια τομή στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι, γεγονός που δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία οργανώνεται σε λαϊκές ψηφιακές ομάδες (e-folk groups) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Στις αλληλεπιδράσεις που πραγματώνονται στις εν λόγω ομάδες εκπαιδευτικών, παρατηρείται και η ανταλλαγή μιμιδίων (memes). Πρόκειται συνήθως για μια εικόνα ή κείμενο, ενώ συχνότερα παρατηρείται η συνύπαρξη τόσο εικόνας όσο και συνοδευτικού κειμένου, με σκωπτικό συνήθως περιεχόμενο. Η παρούσα εργασία σκοπεύει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι φιλόλογοι (ΠΕ02) στις λαϊκές ψηφιακές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τα μιμίδια που ανταλλάσσουν στις εν λόγω ομάδες και τα θέματα – ανησυχίες που εκφράζουν μέσω αυτών των μιμιδίων. Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε το πεδίο του Διαδικτύου και το μέσο κοινωνικής δικτύωσης «Facebook», όπου δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών λαϊκών ομάδων και όπου υπάρχει πληθώρα «φιλολογικών ομάδων». Ειδικότερα, η έρευνα εστίασε στη δημοφιλέστερη ψηφιακή λαϊκή ομάδα φιλολόγων, «ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ON-LINE», που αριθμεί 28.727 μέλη (έως τις 17 Σεπτεμβρίου 2023) και στα μιμίδια που κοινοποιήθηκαν στο διάστημα από την 1η Σεπτεμβρίου 2022 έως την 1η Ιουνίου 2023, των μηνών δηλαδή που συμπίπτουν με εκείνους ενός σχολικού έτους. Στη μεθοδολογία, αξιοποιήθηκε μεικτή έρευνα με βιβλιογραφική ανασκόπηση δημοσιευμένων άρ-

θρων και πρακτικών συνεδρίων και ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, όπως αυτό προέκυψε από συμμετοχική παρατήρηση (έρευνα πεδίου στον κυβερνοχώρο) σε μία τέτοια ψηφιακή λαϊκή ομάδα φιλολόγων. Πιο αναλυτικά, επιχειρήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, με στόχο να διερευνηθούν τα μιμίδια ως στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού στον κυβερνοχώρο, ενώ ακολούθησε θεματική ανάλυση περιεχομένου, προκειμένου να εξεταστούν τα μιμίδια των φιλολόγων που συγκεντρώθηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σε αυτές τις ομάδες – που φαίνεται να αναπτύσσουν ισχυρή δυναμική– μέσω των διαδικτυακών μιμιδίων οι φιλόλογοι εκφράζουν κυρίως μια εύθυμη – ίσως και αυτο-σατυρική διάθεση και κοινοποιούν τους προβληματισμούς τους για ποικίλα θέματα της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως προέκυψε από τις κατηγορίες στις οποίες αυτά ταξινομήθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακές λαϊκές ομάδες, φιλόλογοι, μιμίδια, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, facebook

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή, το διαδίκτυο κατέχει εξέχοντα ρόλο στη μετάδοση και διάχυση της πληροφορίας, αλλά και στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων. Οι γεωγραφικοί περιορισμοί καταργούνται και παρέχονται νέοι τρόποι επικοινωνίας. Παρατηρείται, δηλαδή, μια μετακίνηση του λαϊκού πολιτισμού στην ψηφιακή – διαδικτυακή κοινότητα (Κατσαδώρος, 2013), εντός της οποίας οι χρήστες/τριες αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν πολυμεσικό περιεχόμενο και σχολιάζουν. Ειδικά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, το Instagram, το Twitter και το TikTok, απαντούν στην ανάγκη των ανθρώπων για έκφραση και επικοινωνία, οι οποίοι κατά τη διάδρασή τους, μετατρέπονται σε συν-δημιουργοί του εκάστοτε ψηφιακού περιεχομένου (Κατσαδώρος & Νουνανάκη, 2021).

Ο όρος «λαϊκός πολιτισμός» περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση της παράδοσης ενός λαού και καταξιώνονται χρονικά στη συνείδησή του (Μερακλής, 2011). Σύμφωνα με τον Dundes (1980), «λαό» ("folk") αποτελεί οποιαδήποτε ομάδα της οποίας τα μέλη μοιράζονται τουλάχιστον ένα κοινό χαρακτηριστικό, βάσει του οποίου αναπτύσσουν την αίσθηση μιας κοινής ταυτότητας. Δηλαδή, οι ομάδες του λαού ("folk groups") είναι ένα οποιοδήποτε σύνολο αποτελούμενο από τουλάχιστον δύο ανθρώπους που μοιράζονται έναν κοινό πυρήνα παραδόσε-

ων και συνηθειών. Επομένως, οι ομάδες του Facebook, εφόσον αποτελούνται από τουλάχιστον δύο μέλη τα οποία μοιράζονται τουλάχιστον ένα κοινό χαρακτηριστικό – εν προκειμένω την ιδιότητα του φιλολόγου – αποτελούν λαϊκές ομάδες. Όπως επισημαίνει ο Δουλαβέρας (2020), ο όρος «λαϊκός πολιτισμός» αποτελεί έναν διευρυμένο όρο εντός του οποίου μπορούν να τοποθετηθούν ήθη και έθιμα, αινίγματα, αλλά και στιχάκια και συνθήματα. Ουσιαστικά, ο όρος εσωκλείει κάθε μορφή λαϊκής έκφρασης, που καθώς μετασχηματίζεται στη σύγχρονη τεχνολογικά αναπτυγμένη κοινωνία, ολοένα και διευρύνεται. Συνεπώς, η λαϊκή έκφραση μετατοπίζεται και στο διαδίκτυο, εντός του οποίου καθημερινές λαϊκές πρακτικές ανασημασιοδοτούνται. Πιο συγκεκριμένα, οι αλληλεπιδράσεις, η ανταλλαγή πληροφοριών, η διασκέδαση και η ψυχαγωγία εκφράζονται και εκδηλώνονται και σε διαδικτυακούς – ψηφιακούς τόπους (Κατσαδώρος, 2013· Αντωνάκη & Κατσαδώρος, 2022).

Όπως σημειώνουν οι López και Cardama (2019), η λέξη «meme» προέρχεται από την αρχαιοελληνική λέξη «μίμημα» (το αντίγραφο, η απομίμηση, από το ρήμα μιμέομαι / μιμούμαι) και εισήχθη για πρώτη φορά από τον βιολόγο Richard Dawkins το 1976, σε μια προσπάθεια να περιγράψει στο βιβλίο του *The Selfish Gene* τη μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων και συμπεριφορών από τη μια γενιά στην άλλη μέσω της μίμησης. Δηλαδή, παραλληλίζοντας τα μιμίδια με τα γονίδια, ο Dawkins (1976) τα αντιμετώπισε ως μικρές περιορισμένες πολιτιστικές μονάδες που μεταφέρονται μεταξύ των ανθρώπων με τη μίμηση. Μερικές δεκαετίες αργότερα, ο Shifman (2012) επανατοποθετεί τον όρο στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Αποτάσσει απ' τα μιμίδια το χαρακτηριστικό της σταθερότητας και της διάρκειας που προσέδωσε ο Dawkins και πλέον τα συνδέει με ένα βραχύβιο περιεχόμενο που κερδίζει και χάνει γρήγορα τη δημοτικότητά του εντός του χώρου του διαδικτύου. Και υπό το νέο πρίσμα, σημειώνει ο Sharma (2018), μπορούν να αποδοθούν στα «διαδικτυακά μιμίδια» συνδέσεις με τη βιολογία, αν θεωρηθεί πως τα μιμίδια διαθέτουν μια «ιογενή φύση», καθώς μεταδίδονται εύκολα από χρήστη/τρια σε χρήστη/τρια που χρησιμοποιούνται ως ξενιστές. Ο παραλληλισμός των μιμιδίων με ιούς, μπορεί να εξηγήσει και την παραλλαγή τους από τους χρήστες/τριες – τις μεταλλάξεις. Δηλαδή, ένα μιμίδιο μπορεί να έρθει σε επαφή με έναν χρήστη/τρια (ξενιστή), ο οποίος θα το μεταλλάξει, βάσει των δικών του αναγκών – χιούμορ, και θα το μεταδώσει σε άλλους/ες. Επί της ουσίας, πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο με εύθυμο ή και σαρκαστικό συνήθως περιεχόμενο (Tashpulatova et al., 2022).

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΜΙΜΙΔΙΑ ΚΑΙ ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η έλευση και η ευρεία διάδοση του διαδικτύου δημιουργεί νέους τρόπους μετάδοσης και δημιουργίας της λαϊκής παράδοσης. Για παράδειγμα, εστιάζοντας στη λαϊκή λογοτεχνία, αυτή, από τον αρχικό της περιορισμό σε προφορικό λόγο με αινίγματα και παροιμίες, διευρύνεται και εντάσσει εντός της και άλλα προϊόντα λαϊκής προέλευσης, όπως σατιρικά ανέκδοτα και «μιμίδια» (Miltner, 2018· Κατσαδώρος & Νουνανάκη, 2021· Αντωνάκη & Κατσαδώρος, 2022). Ακόμη, το διαδίκτυο ευνοεί τη σχέση ανάμεσα στους/στις χρήστες/τριες και τη λαϊκή παράδοση, καθώς χρησιμοποιείται ευρέως και προσφέρει ελεύθερη πρόσβαση και δυνατότητα αλληλεπιδράσεων σε ψηφιακές ομάδες (Κατσαδώρος, 2013). Στον ψηφιακό – διαδικτυακό χώρο, μπορούν να δημιουργηθούν, μάλιστα, και άυλα προϊόντα του λαϊκού πολιτισμού, που δύνανται να αναπροσαρμόζονται βάσει των αναγκών των χρηστών, όπως συμβαίνει με τα διαδικτυακά μιμίδια (Αντωνάκη & Κατσαδώρος, 2022). Εξάλλου, επισημαίνεται πως η προσαρμογή και η παραλλαγή αποτελούν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού. Επομένως, η λαογραφία αποκτά μια νέα διάσταση στην ψηφιακή εποχή και υπό αυτό το πρίσμα διαμορφώνεται η «ψηφιακή λαογραφία» (Κατσαδώρος, 2013· Κούζας, 2022). Οι χρήστες/τριες βλέπουν, επισκέπτονται, σχολιάζουν και μετασχηματίζουν το ψηφιακό περιεχόμενο, αναπτύσσοντας μια αλληλεπιδραστική σχέση μαζί τους, που τους καθιστά συν-δημιουργούς. Δηλαδή, όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα δημιουργήματα του λαϊκού πολιτισμού, το ψηφιακό περιεχόμενο που παράγεται, αποτελεί συλλογικό προϊόν μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης πολλών δημιουργών, είναι αποτέλεσμα πολλαπλών δημιουργών (Howard, 2008). Η ψηφιακή λαογραφία έχει λοιπόν διττό ρόλο: απ' τη μια εστιάζει σε νέες μεθόδους διάδοσης του «παραδοσιακού» λαϊκού πολιτισμού μεταξύ ομάδων, ενώ απ' την άλλη σχετίζεται να την παραγωγή νέων προϊόντων του λαϊκού πολιτισμού, που έχουν μονάχα ηλεκτρονική – διαδικτυακή υπόσταση (Κατσαδώρος, 2013).

Αν και δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για τα μιμίδια (Αντωνάκη & Κατσαδώρος, 2022), σύμφωνα με τους Guadagno et al. (2013), αυτά αποτελούν συγκεκριμένες, αποσπασματικές πολιτιστικές πληροφορίες που μεταφέρονται μεταξύ των χρηστών/τριών και υπακούν σε αρχές, όπως η παραλλαγή, η επιλογή και η διατήρηση (Guadagno et al., 2013). Εστιάζοντας στη βραχύχρονη διάρκεια της δημοφιλίας τους, οι López και Cardama (2019) θεωρούν ότι αποτελούν πρόσκαιρα τεχνουργήματα – «πυροτεχνήματα» που σχολιάζονται, διαμοιράζονται, παραλλάσσονται και ως εκ τούτου

δεν αποτελούν σταθερές πολιτιστικές μονάδες (Wiggins & Bowers, 2014). Τη δυσκολία για έναν καθολικό ορισμό επισημαίνει και ο Shifman (2013), ο οποίος αποδίδει στα μιμίδια τρία βασικά χαρακτηριστικά: την ασάφεια και διάχυση, την αναπαραγωγή μέσω της μίμησης και την υπακοή στους κανόνες της πιο «ανταγωνιστικής» παραλλαγής.

Πρόκειται γι' αυτό που περιέγραψε μια δεκαετία αργότερα από τον Dawkins (1976) ο Hofstadter (1983) σε έναν παραλληλισμό ανάμεσα στα – όχι ακόμη τότε διαδικτυακά – μιμίδια και στα γονίδια και στο γεγονός ότι και τα δύο υφίστανται «μεταλλάξεις»: «Οι διάφορες μεταλλάξεις ενός μιμιδίου θα πρέπει να ανταγωνίζονται μεταξύ τους, καθώς και με άλλα μιμίδια, για την προσοχή, δηλαδή για τους πόρους του εγκεφάλου από την άποψη τόσο του χώρου όσο και του χρόνου που αφιερώνεται σε αυτό το μιμίδιο».

Αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί και το βασικό γεφύρωμα μεταξύ των μιμιδίων και του λαϊκού πολιτισμού. Δηλαδή, όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα είδη του λαϊκού πολιτισμού, η διάδοση, ανάπτυξη και αναπαραγωγή τους υπόκειται σε μια διαδικασία άτυπου ανταγωνισμού και επιβίωσης της επικρατέστερης εκδοχής (Κατσαδώρος & Νουνανάκη, 2021). Ουσιαστικά, οι χρήστες/τριες αναζητούν τα μιμίδια, αναδεικνύουν τα δημοφιλέστερα, αλληλεπιδρούν και σχολιάζουν, καθιστώντας τα προϊόντα συμμετοχικού πολιτισμού (Wiggins & Bowers, 2014). Τα μιμίδια μεταφέρουν ένα στοιχείο του πολιτισμού που διατηρείται στη μνήμη και μεταφέρεται μεταξύ των ατόμων (Heylighen & Chielens, 2009· Oswald et al., 2022), χαρακτηριστικό που τα συνδέει άμεσα με τον λαϊκό πολιτισμό, ο οποίος περιλαμβάνει τόσο απτά όσο και άυλα στοιχεία της καθημερινότητας του ανθρώπου. Συνεπώς, ολοένα και περισσότερες μελέτες που εστιάζουν στα μιμίδια τα συνδέουν άμεσα με τον λαϊκό πολιτισμό και τον πολιτιστικό χαρακτήρα τους (Dawkins, 1976· Iloh, 2021· Oswald et al., 2022· Wiggins & Bowers, 2014· Nissenbaum & Shifman, 2017). Τα λεγόμενα «διαδικτυακά μιμίδια» τοποθετούνται πλέον στον ψηφιακό χώρο και διαφέρουν απ' την αρχική εννοιολογική οριοθέτηση του Dawkins (1976) ως προς τον τρόπο διάδοσης και «μετάλλαξής» τους, τη διάρκεια ζωής και την ταχύτητα διαμοιρασμού τους (Castaño Díaz, 2013· Davison, 2012· Τσούγγου, 2022· Oswald et al., 2022· Wiggins & Bowers, 2014).

Όμως, όπως επισημαίνουν οι López και Cardama (2019), εγείρονται προβληματισμοί – δεδομένου του βραχύβιου χαρακτήρα τους – για τη διατήρηση και την κατανόησή τους στο μέλλον ως προϊόντα έκφρασης του λαϊκού πολιτισμού, καθώς ένα σημαντικό μέρος του περιεχομένου τους που στηρίζεται σε τρέχοντα πολιτικά και κοινωνικά συμβάντα ενδέχεται να είναι ακατανόητο στο προσεχές μέλλον. Η μελέτη των μιμιδίων, όπως επιση-

μαίνουν, συμβάλλει στην προσπάθεια να αποτραπεί μια «ψηφιακή σκοτεινή εποχή» στην οποία θα υπάρχει ένα κενό στη μελέτη της έκφρασης του λαϊκού πολιτισμού, λόγω της δυσκολίας να κατανοηθεί και να αναλυθεί. Για τον λόγο αυτό, παρατηρείται μια μετατόπιση από τη μελέτη των διαδικτυακών τόπων (ιστοσελίδων) στην αναζήτηση και καταγραφή της γνήσιας λαϊκής έκφρασης (μέσω μιμιδίων, κοινοποιήσεων και δημοσιεύσεων στο διαδίκτυο). Δημιουργείται, δηλαδή, μια νέα ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά που είναι προϊόν συλλογικότητας και συγκροτεί μια νέα συλλογική μνήμη στο διαδίκτυο, διαπίστωση που οδηγεί στην αναζήτηση νέων τρόπων καταγραφής, διαχείρισης και ανάλυσης των ψηφιακών προϊόντων του λαϊκού πολιτισμού, όπως είναι τα μιμίδια (Connerton,1989· Wertsch,2002· Oswald et al., 2022). Άλλωστε, όπως υπογραμμίζει ο Iloh (2021), τα μιμίδια αποτελούν μέρος της καθημερινής έκφρασης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, είναι πολύτιμες πολιτιστικές μονάδες και συνδυάζουν τη δημιουργικότητα και την εύθυμη διάθεση, τονίζοντας τη σημασία της ποιοτικής τους ανάλυσης ως τον κυρίαρχο τρόπο έκφρασης του λαϊκού πολιτισμού τον 21ο αιώνα.

Σύμφωνα με την Petrova (2021), οι δύο βασικές ανάγκες που υπηρετούν τα μιμίδια είναι η έκφραση και η δημιουργία συναισθημάτων. Μάλιστα, φαίνεται πως τα μιμίδια διαμοιράζονται και διαχέονται σε χρήστες/τριες του διαδικτύου ανεξάρτητα από την ηλικία, τη γλώσσα, το πολιτιστικό υπόβαθρο και το έθνος τους. Υπερβαίνουν τα γλωσσικά και γεωγραφικά όρια και συντελούν στη διαμόρφωση μιας κοινής ψηφιακής – διαδικτυακής ταυτότητας μεταξύ των χρηστών/τριών, που αποτελούν συνάμα και συν-δημιουργούς. Πράγματι, φαίνεται πως τα μιμίδια μπορούν να αναπροσαρμόζονται και να υφίστανται βελτιώσεις, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες πολιτιστικές ανάγκες (Kien, 2019). Επισημαίνεται, βέβαια, πως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό των μιμιδίων είναι η εικόνα συνοδευόμενη από σχετική κειμενική περιγραφή – συνήθως εύθυμου χαρακτήρα. Συνιστούν, δηλαδή, ένα «image macro meme», μια επεξεργασμένη εικόνα συνοδευόμενη από κείμενο (Beskow et al., 2020· Κατσαδώρος & Νουνανάκη, 2021· Wiggins & Bowers, 2014). Για την προαναφερθείσα κυριαρχία της εικόνας έναντι της γλωσσικής επικοινωνίας εγείρονται αρκετοί προβληματισμοί, καθώς και ανησυχίες για τη σχέση που μπορεί να διαμορφωθεί ανάμεσα στα μιμίδια και στη διαιώνιση προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Bennett & Segerberg, 2012· Milner, 2012· Petrova, 2021). Ακόμη, δεδομένης της δημοφιλίας που συχνά γνωρίζουν, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για κατεύθυνση της κοινής γνώμης ή για εξυπηρέτηση κερδοσκοπικών συμφερόντων (Beskow et al., 2020· Ross & Rivers, 2017).

Αναφορικά με τον τρόπο παραγωγής και διάδοσής τους, η Τσούγγου (2022) επισημαίνει ότι οι χρήστες/τριες οργανώνονται σε διαδικτυακές κοινότητες στις οποίες μπορούν να αλληλεπιδρούν και να δημοσιεύουν πολυμεσικό περιεχόμενο. Σε αυτό το περιεχόμενο, η υπόλοιπη κοινότητα μπορεί να «αντιδράσει», εκφράζοντας την αποδοχή ή την απόρριψή της, σχολιάζοντας, επιλέγοντας επιδοκιμαστικά πλήκτρα (π.χ. «μου αρέσει») και, μέσω της μίμησης και της ανάμειξης, οι χρήστες/τριες συμμετέχουν και εκείνοι/ες ενεργά (Zanette et al., 2019· Laineste & Voolaid, 2016).

Επομένως, τα μιμίδια αποτελούν πολυτροπικά κείμενα, έναν πολυμεσικό ψηφιακό λόγο που αναπτύσσεται στο διαδίκτυο και με καυστικό τρόπο θίγει θέματα της καθημερινότητας, γεγονός που τα εντάσσει στον χώρο της μελέτης της ψηφιακής λαογραφίας (Κατσαδώρος & Νουνανάκη, 2020). Όπως σημειώνουν οι Κακάμπουρα και Νουνακάκη (2022), η βασική προϋπόθεση για να θεωρηθεί ένα στοιχείο μιμίδιο, είναι να αξιοποιεί το χιούμορ στο διαδίκτυο, ενώ επισημαίνουν και την προσπάθεια των δημιουργών τους να προκαλέσουν μια επιδιωκόμενη ταύτιση με τους/τις χρήστες/τριες και συνεπώς να αυξήσουν τη δημοφιλία του μιμιδίου. Η αλληλεπίδραση και η συμμετοχικότητα με τους/τις χρήστες/τριες, τα μετατρέπουν σε πολιτιστικά στοιχεία.

Ωστόσο, η Τσούγγου (2022) υπογραμμίζει πως ο ρόλος τους δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη διασκέδαση και στην ψυχαγωγία των χρηστών/τριών, αλλά τα διαδικτυακά μιμίδια φαίνεται πως υπηρετούν πολλαπλές λειτουργίες στην ψηφιακή κοινότητα. Ειδικότερα, συνδέονται άμεσα με τον λαϊκό πολιτισμό και, καθώς διαπλέκονται με το στοιχείο της δημιουργικής έκφρασης και επεξεργασίας, αποτελούν ένα είδος παγκόσμιας τέχνης. Ακόμη, αποτελούν στοιχείο συνοχής μεταξύ των λαϊκών ψηφιακών ομάδων, καθώς γίνονται κατανοητά συνήθως αποκλειστικά από τα μέλη της διαδικτυακής κοινότητας και ενημερώνουν για σημαίνουσες εξελίξεις. Μάλιστα, καυτηριάζουν συχνά κοινωνικές αδυναμίες, στάσεις και συμπεριφορές, ενθαρρύνουν άμεσα ή έμμεσα την ανάληψη πρωτοβουλιών και την πολιτικοποίηση των χρηστών/τριών, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν και παιδαγωγικά για την ανάπτυξη του τεχνολογικού γραμματισμού των μαθητών/τριών (Goriunova, 2014· Dancygier & Vandelanotte, 2017· Τσούγγου, 2022· Shifman, 2014· Knobel & Lankshear, 2007· Boa Sorte, 2019· Seiffert-Brockmann, 2018· Brown, 2020).

Σύμφωνα με την Καρδαμήλα (2022), τα μιμίδια υπόκεινται και αυτά στις δύο βασικές ιδιότητες του λαϊκού πολιτισμού, στη δημιουργία και στον διαμοιρασμό. Δηλαδή, όπως σε κάθε μιμητικό μέσο υπάρχει πολυφωνική συμ-

μετοχή, διάλογος και ανταγωνισμός, καθώς από μνήμης μεταφέρεται ένα μήνυμα από τον/την έναν/μία στον/στην άλλο/η, έτσι και τα μιμίδια παράγονται από έναν αρχικό δημιουργό, με στόχο να ταυτιστούν με αυτά οι χρήστες/τριες, να τα διαμοιράσουν, να τα σχολιάσουν, αλλά και να τα παραλλάξουν.

ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΜΙΜΙΔΙΑ

Πρόσφορο έδαφος για αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών/τριών στο διαδίκτυο, αποτελούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με σημαίνουσες τις περιπτώσεις του Facebook, του Instagram, του Twitter, αλλά και του TikTok, που συντελούν μια τομή στη διαδικτυακή επικοινωνία των ανθρώπων. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων και «αντιδράσεων», καθώς και η οργάνωση των χρηστών σε ψηφιακές λαϊκές ομάδες (e-folk groups), διαδικτυακές κοινότητες χρηστών εντός των οποίων κοινοποιούν ψηφιακό περιεχόμενο και συνεπώς διαμορφώνουν μια κοινή ψηφιακή ταυτότητα, μοιράζονται μια συλλογική συνείδηση (Φουλίδη, 2020· Danesi, 2019). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει είτε με την αξιοποίηση σύγχρονων (π.χ. τηλε-συναντήσεις) είτε ασύγχρονων μέσων (π.χ. γραπτά μηνύματα και εικόνες), καταργώντας τυχόν γεωγραφικούς περιορισμούς (Willson, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί, πως αυτές οι κοινότητες – ψηφιακές λαϊκές ομάδες χρηστών συνήθως μοιράζονται μια κοινή θεματική, προκειμένου να συγκεντρώνουν το επιθυμητό κοινό χρηστών που ενδιαφέρονται για ορισμένο περιεχόμενο (Dundes, 1980). Μάλιστα, οι χρήστες/τριες μπορούν να αλληλεπιδρούν με αυτό το περιεχόμενο, εκφράζοντας την αποδοχή ή την απόρριψή τους, όπως ήδη προαναφέρθηκε (Zanette et al., 2019· Laineste & Voolaid, 2016). Όπως στην περίπτωση των «παραδοσιακών» λαϊκών εκφράσεων υπάρχει ο εξέχων ταλαντούχος άνθρωπος που δημιουργεί περιεχόμενο που εκφράζει το λαϊκό αίσθημα (ένας «ανώνυμος λαϊκός δημιουργός»), έτσι και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης υπάρχουν εξέχουσες, αναγνωρίσιμες προσωπικότητες που παράγουν κοινώς αποδεκτό από εκατομμύρια άλλους χρήστες περιεχόμενο. Πρόκειται για τους λεγόμενους «influencers», εξέχοντα μέλη της κοινότητας που διαθέτουν εκατομμύρια ακολούθους (Boyle et al., 2019). Είναι «επιβεβαιωμένοι» χρήστες, τους οποίους αρκετές εταιρείες, όπως το Facebook και το TikTok, πιστοποιούν με ειδικό σύμβολο πλάι στο διαδικτυακό όνομά τους. Με αυτό τον τρόπο, διακρίνονται από την υπόλοιπη κοινότητα και διαμορφώνουν λαϊκό ψηφιακό περιεχόμενο

που στη συνέχεια αναδημοσιεύεται, υιοθετείται, παραλλάσσεται και αναδιαμορφώνεται από τους υπόλοιπους χρήστες. Αν και η ύπαρξή τους δεν είναι απαραίτητη για να θεωρηθεί το περιεχόμενο λαϊκό, πρόκειται για λογαριασμούς χρηστών απ' όπου συνήθως παράγεται και μεταδίδεται – κοινοποιείται ευκολότερα, λόγω της δημοφιλίας τους, το λαϊκό περιεχόμενο. Επομένως, όπως προκύπτει από τις παραπάνω διαπιστώσεις, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τις ψηφιακές λαϊκές ομάδες, διαμορφώνουν το κατάλληλο πλαίσιο παραγωγής και διαμοιρασμού μιμιδίων.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΜΙΜΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εστιάζοντας στα μιμίδια που ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιες ομάδες, οι Αντωνάκη και Κατσαδώρος (2022), επισημαίνουν ότι η πανδημία του Covid-19 αποτέλεσε μια ευνοϊκή συνθήκη για την ανάπτυξη της ψηφιακής λαογραφίας με τον απότομο ψηφιακό μετασχηματισμό που επί της ουσίας επιβλήθηκε λόγω του ιού. Αναλύοντας 158 δημοσιεύσεις μιμιδίων, διαπίστωσαν στα αποτελέσματα της έρευνάς τους, ότι μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους για τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα, όπως το κλείσιμο των σχολείων, την εξ αποστάσεως διδασκαλία και την επανέναρξη των δια ζώσης μαθημάτων, ενώ φάνηκε ότι παρήχθησαν μιμίδια τα οποία αφορούσαν την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να μπορούν να ταυτιστούν με αυτά αρκετοί χρήστες. Ακόμη, σημειώνεται ότι μεγαλύτερη παραγωγή μιμιδίων σημειώθηκε κατά τους μήνες Αύγουστο και Σεπτέμβριο, στην έναρξη δηλαδή του σχολικού έτους. Αναλύοντας συνολικά 7.833 μιμίδια για την περίοδο της πανδημίας στην Ελλάδα, οι Κακάμπουρα & Νουνανάκη (2022) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μέσω των μιμιδίων οι χρήστες/τριες μπορούν να εκφράσουν με μια χιουμοριστική διάθεση τους φόβους, τους προβληματισμούς τους, αλλά και την κριτική τους, για παράδειγμα, για τον ηγεμονικό λόγο ή και τα στερεότυπα. Άξια αναφοράς είναι και η έρευνα της Τσούγγου (2022) για τα μιμίδια που ανταλλάσσουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στο Facebook. Όπως φάνηκε, οι αναπληρωτές μέσω των μιμιδίων εξέφραζαν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους για το σύστημα των προσλήψεων, την πολιτική και την πανδημία, αλλά και τις συνθήκες εργασίας και διαβίωσης. Σε σχετική έρευνα, η Καρδαμήλα (2022) διαπίστωσε πως μέσω των μιμιδίων μπορεί να εκφραστεί και η λαϊκή θρησκευτικότητα των χρηστών/τριών.

Αντίστοιχα, οι Dongqiang et al. (2020), διερευνώντας τη σχέση ανάμεσα στα μιμίδια και στην εκπαίδευση, διαπίστωσαν πως αυτά αποτελούν μέ-

σο έκφρασης και για τους μαθητές – φοιτητές. Ειδικότερα, σημειώνουν πως οι φοιτητές/τριες μέσω των μιμιδίων εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για θέματα στο Πανεπιστήμιο, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, το φαγητό, τη διάρκεια των διαλέξεων και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Όπως επισημαίνουν, τα μιμίδια αποτέλεσαν κύριο δίαυλο έκφρασης των συναισθημάτων και των σκέψεών τους και κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, καθώς τότε εντάθηκαν όσα σχετίζονταν με τις αδυναμίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και του φόρτου εργασίας που αυτή επέφερε. Και οι Majdzińska-Koczorowicz & Ostanina-Olszewska (2021) σημειώνουν πως μέσω των μιμιδίων μαθητές και καθηγητές εξέφρασαν με χιουμοριστική – ίσως ορισμένες φορές και υπερβολική – διάθεση τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας, καθώς και για τα εμπόδια που προκλήθηκαν. Σύμφωνα με τους Ariyoga & Rahyono (2020), μέσω των μιμιδίων εκφράζονται και ψέγονται συμπεριφορές μαθητών, εκπαιδευτικών, αλλά και ζητήματα της μεταξύ τους σχέσης.

Ακόμη, όπως φάνηκε από την έρευνα στην οποία προχώρησαν οι Antón-Sancho et al. (2022) αναφορικά με τις πεποιθήσεις καθηγητών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των μιμιδίων, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνέτειναν στην άποψη ότι το χιούμορ – και συνεπώς και αυτό που εκφράζεται μέσω των μιμιδίων – μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμο, κυρίως σε εικονικές τάξεις. Την παιδαγωγική αξία των μιμιδίων αναφέρουν και οι Pranoto & Suprayogi (2021). Πιο συγκεκριμένα, προχωρώντας σε ποιοτική έρευνα με 30 μαθητές της αγγλικής γλώσσας, διαπίστωσαν πως το χιούμορ που εκφράζεται μέσω των μιμιδίων μπορεί να διαμορφώσει μια θετική στάση για το μάθημα, μια διαπίστωση την οποία υπογραμμίζουν οι Harshavardhan et al. (2019) και οι Kayali & Altuntaş (2021). Τέλος, τον θετικό αντίκτυπο που μπορούν να επιφέρουν τα μιμίδια στους μαθητές/τριες επισημαίνουν και οι Domínguez Romero & Bobkina (2017), καθώς – εκτός από τη διασκέδαση – θα μπορούσαν να προσφέρουν ως πολυτροπικά κείμενα πολλαπλά οφέλη, συμβάλλοντας στον γλωσσικό γραμματισμό τους. Άλλωστε, όπως φάνηκε σε έρευνα που διεξήγαν οι Reddy et al. (2020) σε 201 μαθητές, εκείνοι θεωρούν ότι είναι ωφέλιμη η αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία ή ακόμη και εντός των γραπτών τους εξετάσεων, καθώς αποτελούν ένα μέσο που αντανακλά άμεσα τη σύγχρονή τους πραγματικότητα.

Ωστόσο, τα μιμίδια φαίνεται πως επηρεάζουν συναισθηματικά και τους/τις εκπαιδευτικούς. Άξια αναφοράς είναι η έρευνα που διεξήγε η Guinto (2022), προσπαθώντας να διερευνήσει τις συναισθηματικές αντιδράσεις 231 εκπαιδευτικών στις Φιλιππίνες. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα,

οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να συμμερίζονται το μήνυμα κάθε μιμιδίου και να αντιδρούν συναισθηματικά, με μεγαλύτερη συναισθηματική αντίδραση να παρατηρείται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία σκοπεύει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν στις ψηφιακές λαϊκές ομάδες οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα όσοι ανήκουν στην ειδικότητα του φιλολόγου (ΠΕ02). Για τον σκοπό αυτό, εξετάζει τα μιμίδια που ανταλλάσσονται σε αυτές τις ομάδες και ειδικότερα τα θέματα με τα οποία αυτά σχετίζονται. Στα ερευνητικά ερωτήματα, διερευνάται: [1] αν τα μιμίδια, ως στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού, σχετίζονται με την εκπαίδευση, [2] αν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα μιμίδια ως μέσο έκφρασης των προβληματισμών τους, [3] αν ειδικότερα οι φιλόλογοι αξιοποιούν στις ψηφιακές λαϊκές ομάδες τα μιμίδια για να εκφραστούν και [4] με ποια θέματα αυτά σχετίζονται.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

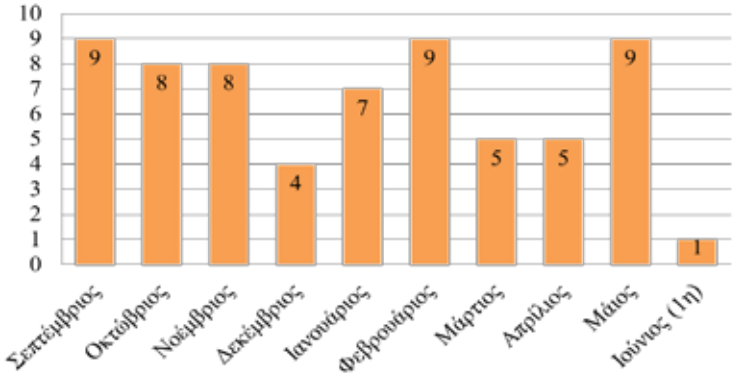
Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ακολουθήθηκε μεικτή μεθοδολογία έρευνας, με βιβλιογραφική, ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιλέχθηκε για να απαντηθεί το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ενώ ακολούθησε στατιστική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου για να απαντηθούν το τρίτο και το τέταρτο ερώτημα της έρευνας. Με τη χρήση του προγράμματος SPSS, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί ποσοτικά το χρονικό πλαίσιο της κοινοποίησης των μιμιδίων και το πλήθος τους. Ακόμη, τα μιμίδια κατηγοριοποιήθηκαν και ως προς τη θεματική στην οποία ανήκουν, σύμφωνα με το μοντέλο του Mayring (2015) και ειδικότερα μέσω της επεξήγησης και της δομής. Πιο αναλυτικά, επιχειρήθηκε να αποδοθεί η ατμόσφαιρα και η θεματική των μιμιδίων ως πολυτροπικών κειμένων, με παράλληλη θεματική ανάλυση του περιεχομένου των εικόνων και των συνοδευτικών λεκτικών στοιχείων. Ύστερα από προσεκτική μελέτη του υλικού, οι αναφορές κατανεμήθηκαν σε ένα πρώτο επίπεδο σε συγκεκριμένους κωδικούς που περιείχαν το κύριο θεματικό τους κέντρο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σε δεύτερο επίπεδο, οι κωδικοί κατηγοριοποιήθηκαν με τη σειρά τους σε θεματικούς άξονες, που παρείχαν ένα δομημένο πλαίσιο, για να ερμηνευτούν τα δεδομένα. Τέλος, προκειμένου να παρουσιαστούν και να συγκριθούν τα αποτε-

λέσματα με έναν ποσοτικό χαρακτήρα, χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα (Ν) και η σχετική συχνότητα (%), ενώ η ποιοτική ανάλυση εμπλουτίστηκε με συγκεκριμένα παραδείγματα και αναφορές. Συνεπώς, τα μιμίδια αναλύθηκαν ως πολυτροπικά κείμενα, βάσει των αναφορών που γίνονταν μέσω της εικόνας ή και του συνοδευτικού τους κειμένου.

Για τους σκοπούς της έρευνας, επιλέχθηκε το πεδίο του Διαδικτύου και το μέσο κοινωνικής δικτύωσης «Facebook», καθώς σε αυτό δίνεται κατά κύριο λόγο η δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών λαϊκών ομάδων και σε αυτό εντοπίζονται αρκετές «φιλολογικές ομάδες». Ειδικότερα, μεταξύ αυτών, επιλέχθηκε η ψηφιακή λαϊκή ομάδα «ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΟΝ-LINE», ως η δημοφιλέστερη ομάδα φιλολόγων που αριθμεί συνολικά 28.727 ενεργά μέλη (μέχρι και τις 17 Σεπτεμβρίου 2023) και η μελέτη των μιμιδίων που κοινοποιήθηκαν από την 1η Σεπτεμβρίου 2022 έως και την 1η Ιουνίου 2023, τους μήνες δηλαδή που συγκλίνουν με εκείνους του σχολικού έτους (σκόπιμη δειγματοληψία). Δηλαδή, κρίθηκε απαραίτητο το δείγμα των μιμιδίων να προέρχεται από ομάδα φιλολόγων και συγκεκριμένα από τις δημοσιεύσεις που έχουν γίνει κατά τους μήνες του σχολικού έτους. Μεταξύ των 518 δημοσιεύσεων εικόνων που εντοπίστηκαν, επιλέχθηκαν 65 δημοσιεύσεις που περιείχαν μιμίδια, δηλαδή το 12,55% των συνολικών δημοσιευμένων εικόνων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 65 δημοσιεύσεις μιμιδίων που έγιναν κατά την περίοδο από την 1η Σεπτεμβρίου 2022 έως και την 1η Ιουνίου 2023.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο Γράφημα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζεται ο αριθμός των αναρτήσεων με μιμίδια ανά μήνα. Όπως φαίνεται, πύκνωση τέτοιων αναρτήσεων παρατηρείται κατά τον πρώτο και τελευταίο μήνα των μαθημάτων, ενώ ισόποσες δημοσιεύσεις σημειώθηκαν και κατά τον μήνα Φεβρουάριο (9 αναρτήσεις με μιμίδια). Έπονται οι μήνες Οκτώβριος και Νοέμβριος (8 αναρτήσεις), καθώς και ο Ιανουάριος (7 αναρτήσεις μιμιδίων). Τέλος, λιγότερα μιμίδια δημοσιεύτηκαν κατά τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο (5 δημοσιεύσεις) και Δεκέμβριο (4 δημοσιεύσεις), ενώ την 1η Ιουνίου έγινε μία ανάρτηση με μιμίδιο.



Γράφημα 1. Αριθμός αναρτήσεων μιμιδίων ανά μήνα.

Βέβαια, το συνολικό πλήθος δημοσιεύσεων μιμιδίων που σημειώθηκαν κατά τους μήνες του σχολικού έτους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ισχνό, για να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα για τη δυναμική που παρουσιάζεται στις δημοσιεύσεις μιμιδίων ανά μήνα. Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε απαραίτητο η έρευνα να προχωρήσει σε ποιοτική ανάλυση και κωδικοποίηση των αναφορών που εντοπίστηκαν στα 65 μιμίδια με ποσοτικοποιήσεις. Ύστερα από ποιοτική ανάλυση των μιμιδίων, ανιχνεύτηκαν 80 συνολικές αναφορές μιμιδίων που διανεμήθηκαν σε 3 ευρύτερες θεματικές (σχέσεις με εκπαιδευτική κοινότητα, διδακτική καθημερινότητα, ιδιότητα φιλολόγου) και 9 επιμέρους κωδικούς. Πιο αναλυτικά, η πρώτη θεματική ενότητα (33,75%) της ανάλυσης σχετίζεται με τις σχέσεις των φιλολόγων με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα (π.χ. διευθυντής/τρια, γονείς, μαθητές/τριες, διεύθυνση/υπουργείο).

Θεματικές / κατηγορίες	**Κωδικοί**	**N**	**N%**
1. Σχέσεις με εκπαιδευτική κοινότητα	Αντιδράσεις – άγνοια μαθητών	14	17,50
	Προβλήματα με Υπουργείο / συναδέλφους	10	12,50
	Σχέση με γονείς	3	3,75
27	33,75		
80	100		

Πίνακας 1. Αναφορές στις σχέσεις των φιλολόγων με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα (Πίνακας 1), μέσω των μιμιδίων οι φιλόλογοι εκφράζουν με εύθυμο τρόπο αντιδράσεις των μαθητών/τριών τους (17,50%) κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή καυτηριάζουν με εύθυμο ύφος αντιδράσεις ή λάθη μαθητών/τριών (Εικόνα 2). Σχεδόν εξίσου συχνές (12,50%) είναι οι αναφορές στα μιμίδια μέσω των οποίων οι φιλόλογοι εκφράζουν τους προβληματισμούς τους για θέματα που σχετίζονται με το Υπουργείο και τους συναδέλφους τους (π.χ. μισθοδοσία, μονιμοποίηση, αξιολόγηση). Σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν όσες αναφορές γίνονταν σε θέματα, όπως η δυσκολία διορισμού, οι χαμηλοί μισθοί, η δυσκολία επαγγελματικής αποκατάστασης και η αξιολόγηση. Τέλος, λιγότερες αναφορές (3,75%) ανιχνεύτηκαν σε δημοσιεύσεις μιμιδίων που σχετίζονταν με τις σχέσεις των φιλολόγων με τους γονείς.

Εικόνα 1. Μιμίδιο για προβλήματα με το Υπουργείο / συναδέλφους.

Στη δεύτερη εκ των τριών θεματικών, κατανεμήθηκαν αναφορές μιμιδίων που σχετίζονται με την επαγγελματική διδακτική καθημερινότητα των φιλολόγων ως εκπαιδευτικών (21,25%). Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν κωδικοί που σχετίζονταν με αστεία για ποικίλα φιλολογικά αντικείμενα, όπως ένα συγκεκριμένο τμήμα της διδακτικής ύλης του μαθήματος των Λατινικών ή της Ιστορίας (Εικόνα 2). Λιγότερες αναφορές που εντοπίστηκαν στα μιμίδια αναφέρονταν στην επαγγελματική εξουθένωση των φιλολόγων και στην ανυπομονησία τους για διακοπές – ξεκούραση (5%), καθώς και στις εξετάσεις και στη διόρθωση των διαγωνισμάτων (5%).

Θεματικές / κατηγορίες	**Κωδικοί**	**N**	**N%**
2. Διδακτική καθημερινότητα	Διδακτικό αντικείμενο – περιεχόμενο ύλης	10	12,50
	Εξουθένωση	4	5,00
	Διαγωνίσματα - εξετάσεις	4	5,00
17	21,25		
80	100		

Πίνακας 2. Αναφορές στη διδακτική καθημερινότητα του/της φιλολόγου.

Εικόνα 2. Μιμίδιο για αντιδράσεις μαθητών/τριών (δεξιά) και για την ύλη (δεξιά).

Τέλος, στην τρίτη θεματική εντάχθηκαν οι αναφορές που σχετίζονταν αμιγώς με την ιδιότητα του φιλολόγου (43,75%). Αξίζει να επισημανθεί πως σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περισσότερες αναφορές (43,75%) που συγκεντρώθηκαν από την ανάλυση των μιμιδίων. Πιο συγκεκριμένα, κατά κύριο λόγο οι φιλόλογοι διαμοιράστηκαν μιμίδια που περιείχαν αναφορές σε συνήθη συντακτικά και γραμματικά λάθη ή λεκτικές παρανοήσεις και λογοπαίγνια (28,75%). Ένα μικρότερο ποσοστό των αναφορών (12,50%) περιείχαν πληροφορίες, αποφθέγματα λογοτεχνών, αρχαίων φιλοσόφων ή εμψυχωτικό περιεχόμενο για τον ρόλο του εκπαιδευτικού (12,50%) και μόλις 2 αναφορές (2,5%) εστίαζαν στην ακαδημαϊκή τους ανέλιξη και συγκεκριμένα στην προοπτική απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου και στα ιδιαίτερα μαθήματα ως μια πιθανή επαγγελματική προοπτική.

Θεματικές / κατηγορίες	Κωδικοί	N	N%
3. Ιδιότητα φιλολόγου	Λογοπαίγνια – γλωσσικά λάθη	23	28,75
	Πληροφορίες – εμψυχωτικό περιεχόμενο	10	12,50
	Ακαδημαϊκή – επαγγελματική ανέλιξη	2	2,50
35	43,75		
80	100		

Πίνακας 3. Αναφορές στην ιδιότητα του φιλολόγου.

Εικόνα 3. Μιμίδια για γλωσσικά λάθη – λογοπαίγνια.

ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που επιχειρήθηκε, τα μιμίδια, ως στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού, μπορούν να συνδεθούν και με την εκπαίδευση. Μάλιστα, οι μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν μια θετική στάση απέναντι στα μιμίδια, τα οποία άλλωστε αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικτυακής τους καθημερινότητας και συνεπώς σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, ενώ και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα μιμίδια για να εκφράσουν τους προβληματισμούς και τις σκέψεις τους στο πλαίσιο διαδικτυακών κοινοτήτων. Ακόμη, στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, όπως προέκυψε από τη μελέτη των δημοσιευμένων μιμιδίων

στη δημοφιλέστερη φιλολογική ομάδα στο Facebook, διαπιστώνεται ότι οι φιλόλογοι αρέσκονται συχνά να εκφράζονται μέσω των μιμιδίων. Πιο αναλυτικά, τα θέματα που φάνηκε να τους απασχολούν, αφορούν στη σχέση τους με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, στην ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικοί, αλλά και στην ιδιότητά τους αμιγώς ως φιλόλογοι.

Αξίζει να επισημανθεί ότι σχεδόν οι περισσότερες αναφορές που εντοπίστηκαν (28,75%) σχετίζονται με την τάση των φιλολόγων να διορθώνουν γλωσσικά λάθη. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φιλόλογοι μέσω των μιμιδίων κατά βάση κοινοποιούν λογοπαίγνια ή εκφράζονται για θέματα που σχετίζονται με την τάση τους να υπερ-διορθώνουν τους γύρω τους και δε διστάζουν να ψέξουν με εύθυμη διάθεση αυτή τους την τάση. Πράγματι, ως φιλόλογοι ως «φίλοι του λόγου» και διδάσκοντες των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μπαμπινιώτης, 2019) έχουν επωμιστεί το χρέος της εκφραστικής διόρθωσης των μαθητών/τριών τους (Ustacı & Ok, 2014), μια τάση που, όπως φαίνεται απ' τα μιμίδια που ανταλλάσσουν, τους συνοδεύει και στις λοιπές τους ιδιότητες στην καθημερινή τους ζωή, κάτι για το οποίο δε διστάζουν να αυτοσαρκάζονται στις ψηφιακές λαϊκές ομάδες, όπως αυτή που μελετήθηκε. Σημειώνεται, άλλωστε, ότι συνολικά στην τρίτη θεματική, εκείνη που σχετίζεται με την ιδιότητά τους αμιγώς ως φιλόλογοι, εντοπίστηκαν οι περισσότερες, σχεδόν οι μισές αναφορές (43,75%), μια διαπίστωση που δείχνει ότι οι φιλόλογοι μέσω των ψηφιακών λαϊκών ομάδων προτάσσουν τη φιλολογική τους ιδιότητα, κάτι που εξάλλου αποτελεί και τον συνεκτικό τους κρίκο, την κοινή ψηφιακή πολιτιστική τους ταυτότητα σε αυτές τις ψηφιακές λαϊκές ομάδες.

Στη συνέχεια, αρκετά συχνές (17,50%) ήταν οι αναφορές για τη σχέση των φιλολόγων με τους/τις μαθητές/τριές τους και τις «αστείες» τους αντιδράσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Όπως φάνηκε, οι φιλόλογοι μέσω των μιμιδίων δε διστάζουν να σατιρίσουν όχι μόνο τις δικές τους «αδυναμίες», τάσεις και «εμμονές», αλλά και εκείνες των μαθητών/τριών τους. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί ότι απ' τα 65 συνολικά μιμίδια, εντοπίστηκαν μόνο 3 αναφορές που εστίαζαν στους γονείς. Αυτή η δυσαναλογία, θα μπορούσε να αποδοθεί στη σημασία που έχει η σχέση και η εμπιστοσύνη εκπαιδευτικών – γονέων (Addi-Raccah & Grinshtain, 2021) και στην προσπάθεια των φιλολόγων να μη διαταράξουν τις σχέσεις τους με τους γονείς. Σαφώς, σημειώνεται ότι οι ψηφιακές λαϊκές ομάδες στο Facebook προσφέρουν ελεύθερη πρόσβαση στους χρήστες/τριες (Κατσαδώρος, 2013) και συνεπώς μπορούν να εισέρχονται εντός τους και να παρακολουθούν τις συζητήσεις και τις δημοσιεύσεις και γονείς. Αυτό έδειξε και η έρευνα των Αντω-

νάκη & Κατσαδώρου (2022) για τα μιμίδια και την εκπαίδευση την περίοδο του κορωνοϊού Covid-19, καθώς φάνηκε πως τα λιγότερα μιμίδια που είχαν παραχθεί σχετίζονταν με τους γονείς και την Κυβέρνηση – το Υπουργείο.

Στην παρούσα έρευνα, αρκετές αναφορές που εντοπίστηκαν στα μιμίδια αποτελούσαν μομφές προς την Πολιτεία, με εξέχοντα θέματα εκείνα των διορισμών, της επαγγελματικής αβεβαιότητας, της ανεργίας και των μισθών. Αυτή η απόκλιση από την έρευνα των Αντωνάκη & Κατσαδώρου (2022), θα μπορούσε να συσχετιστεί με την δυσοίωνη επαγγελματική αποκατάσταση στον δημόσιο τομέα, την συσσώρευση αποφοίτων ανθρωπιστικών – φιλοσοφικών Τμημάτων στον κλάδο ΠΕ02 και το επακόλουθο άγχος (Καμαρούδης, 2023). Μέσω, δηλαδή, των μιμιδίων, φάνηκε ότι οι φιλόλογοι εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους για τη δυσκολία μονιμοποίησης – εύρεσης θέσης στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά και για θέματα που σχετίζονταν με τους εν ενεργεία σε σχολεία φιλολόγους, όπως η αξιολόγησή τους. Τα αποτελέσματα αυτά της έρευνας συμφωνούν με την έρευνα της Τσούγγου (2022). Πιο συγκεκριμένα, ύστερα από μελέτη των μιμιδίων σε ομάδες αναπληρωτών/τριών στο Facebook, φάνηκε πως τα περισσότερα (35,52) είχαν πολιτικό περιεχόμενο και έθιγαν εκπαιδευτικές πολιτικές του Υπουργείου, ενώ αρκετά σχετίζονταν και με το σύστημα προσλήψεων.

Ισόποσες αναφορές (12,5%) εντοπίστηκαν σε μιμίδια με αποφθέγματα φιλοσόφων και λογοτεχνών, αλλά και ενθαρρυντικού χαρακτήρα για το χρέος του φιλολόγου ως εκπαιδευτικού και τη σπουδαιότητα του ρόλου του/της. Τέλος, λιγότερες αναφορές έγιναν μέσω των μιμιδίων σε θέματα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, τα διαγωνίσματα και τη διόρθωσή τους, καθώς και την ακαδημαϊκή – επαγγελματική τους ανέλιξη.

Αναφορικά με τους μήνες των δημοσιεύσεων, φάνηκε πως οι δημοσιεύσεις μιμιδίων πύκνωσαν κατά τους μήνες Σεπτέμβριο, Φεβρουάριο και Μάιο. Δηλαδή, κατά την έναρξη του σχολικού έτους, κατά το πέρας του πρώτου και την έναρξη του δεύτερου τετραμήνου και κατά την λήξη του δεύτερου τετραμήνου και την έναρξη των ενδοσχολικών εξετάσεων. Και στην έρευνα των Αντωνάκη & Κατσαδώρου (2022), ο Σεπτέμβριος είχε αναδειχθεί ο μήνας με τις περισσότερες δημοσιεύσεις, ενώ ακολούθησαν οι μήνες Αύγουστος και Μάιος.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι ερευνητικοί περιορισμοί σχετίζονται κυρίως με το τρίτο [3] και το τέταρτο [4] ερώτημα, καθώς η έρευνα εστίασε σε μια μόνο – στη δημοφιλέστερη

– από τις πολλές ομάδες φιλολόγων που υπάρχουν στο Facebook και γενικότερα στο διαδίκτυο. Ακόμη, η έρευνα περιορίστηκε χρονικά σε συγκεκριμένη περίοδο, διερευνώντας δηλαδή τα μιμίδια που αντάλλαξαν οι φιλόλογοι εντός των μηνών που ταυτίζονται με το σχολικό έτος. Μάλιστα, όπως φάνηκε, παρά τον υψηλό αριθμό δημοσιεύσεων στην εν λόγω ομάδα, η ανταλλαγή μιμιδίων ήταν μάλλον ισχνή, ώστε να προκύψουν γενικότερα και πιο ασφαλή συμπεράσματα για τα θέματα που απασχολούν και εκφράζουν τους φιλολόγους.

Συνεπώς, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να επεκταθεί σε περισσότερες ψηφιακές λαϊκές ομάδες φιλολόγων εντός και εκτός Facebook. Ακόμη, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των φιλολόγων για τα μιμίδια, οι σκέψεις και οι αντιδράσεις τους. Μια χρονικά διευρυμένη διερεύνηση των μιμιδίων που ανταλλάσσουν οι φιλόλογοι, θα οδηγούσε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα για τα θέματα που τους απασχολούν, ενώ θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για επόμενες έρευνες αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα και τη διαχείριση ή την πρόσληψή τους από τους φιλολόγους, όπως η δυσκολία διορισμού, η διαχείριση της σχολικής τάξης και η αξιολόγηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα διαδικτυακά μιμίδια αποτελούν έναν τρόπο έκφρασης του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού, καθώς εκφράζουν τις απόψεις, τις σκέψεις, τη διάθεση και τον σαρκασμό των ανθρώπων που τα δημιουργούν και τα διαμοιράζονται. Ουσιαστικά, αποτελούν φορείς μηνυμάτων για κοινά ήθη, έθιμα, συμπεριφορές και αντιδράσεις, επιδιώκουν να προκαλέσουν ταύτιση με το διαδικτυακό κοινό και επομένως αντανακλούν άμεσα τα τρέχοντα αισθήματα της λαϊκής ψυχής. Τα μιμίδια σχετίζονται με τη διάθεση του ανθρώπου να διακωμωδήσει και ταυτόχρονα να θίξει θέματα της σύγχρονής του πραγματικότητας – επικαιρότητας. Όπως όλα τα προϊόντα του λαϊκού πολιτισμού, έτσι και τα μιμίδια υπακούουν σε αρχές, όπως η συλλογικότητα και η κοινωνική λογοκρισία. Δηλαδή, σχεδιάζονται και διαμοιράζονται από έναν αρχικό δημιουργό, ένα μέλος της λαϊκής ψηφιακής κοινότητας, με στόχο να εκφράσουν το κοινό αίσθημα (προληπτική λογοκρισία). Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά, καθώς παρεμβαίνουν, μετασχηματίζουν, κοινοποιούν, αντιδρούν, σχολιάζουν και αναδεικνύουν ορισμένα από τα μιμίδια.

Όπως φάνηκε από εκείνα που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, και οι φιλόλογοι επιλέγουν –έστω και με διστακτικότητα– να εκφραστούν μέ-

σω μιμιδίων, άλλοτε με (αυτο)σατιρική ή δεικτική διάθεση και άλλοτε με διάθεση να εμψυχώσουν ή να ενημερώσουν τους/τις συναδέλφους τους, προβάλλοντας σε κάθε περίπτωση τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μέσω των μιμιδίων τα μέλη των ψηφιακών λαϊκών ομάδων, μεταξύ των οποίων οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι φιλόλογοι, επιχειρούν να αποτυπώσουν με εύθυμη συνήθως διάθεση μια όψη της πραγματικότητας, καταφεύγοντας ακόμα και στην υπερβολή. Για τον σκοπό αυτό, επιστρατεύονται σκηνές από ταινίες, λογοπαίγνια ή ευτράπελα της καθημερινότητας, ώστε να προκληθεί ταύτιση με τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία θα αναδείξουν τα μιμίδια αντιδρώντας σε αυτά ή και κοινοποιώντας τα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνάκη, Β., & Κατσαδώρος, Γ. (2022). Λαϊκός πολιτισμός και διαδικτυακά μιμίδια: Η εκπαίδευση μέσα από τα μιμίδια κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19. Στο: Γ. Κατσαδώρος, & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού – Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου* (σσ. 66-82), Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2021). Teachers' professionalism and relations with parents: Teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, *37*(6), 1142–1164. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949

Antón-Sancho, Á., Nieto-Sobrino, M., Fernández-Arias, P., & Vergara-Rodríguez, D. (2022). Usability of memes and humorous resources in virtual learning environments. *Education Sciences*, *12*(3), 208. https://doi.org/10.3390/educsci12030208

Ariyoga, M., & Rahyono, F. X. (2020). Ideational meaning and morality in the internet memes of 9gag about the interaction between teacher and students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 9*(4), 91. https://doi.org/10.7575/ aiac.ijalel.v.9n.4p.91

Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2013). The logic of Connective Action. *Information, Communication & Society*, *15*(5), 739–768. https://doi.org/10.1017/cbo9781139198752

Beskow, D. M., Kumar, S., & Carley, K. M. (2020). The evolution of political memes: Detecting and characterizing internet memes with multi-modal deep learning. *Information Processing & Management, 57*(2), 102170.

Boa Sorte, P. (2019). Memes de internet: perspectivas para el salón de clase en el contexto de las culturas digitales. *Educação & Formação*, *4*(12), 51–66. https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1385

Boyle, K., Hansen, J., & Christensen, S. (2019). Posting, Sharing, and Religious Testifying: New Rituals in the Online Religious Environment. Στο: E. A. Grant, F. C. Strugill, H.C. Chen, & A. D. Stout (Eds), *How Digital Technology Is Changing the Way We Worship and Pray* (vol. 1. pp. 11-26). ABC-CLIO, LLC.

Brown, J. D. (2020). What do you meme, professor? an experiment using "memes" in Pharmacy Education. *Pharmacy*, *8*(4), 202. https://doi.org/10.3390/pharmacy8040202

Γαβαλίδη, Ρ. (2019). *Θρησκεία και MMORPG. Απόψεις παικτών ηλικίας 18-30 ετών αναφορικά με τα θρησκευτικά στοιχεία στο World of Warcraft*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος). Ανάκτηση από: https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18842

Castaño Díaz, C. M. (2013). Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *CES Psicología, 6*(2), 82-104.

Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press. https://doi.org/10. 1017/CBO9780511628061

Dancygier, B., & Vandelanotte, L. (2017). Internet memes as multimodal constructions. *Cognitive Linguistics, 28*(3), 565-598.

Danesi, M. (2019). Memes and the future of pop culture. *Brill Research Perspectives in Popular Culture*, *1*(1), 1–81. https://doi.org/10.1163/25894439-12340001

Davison, P. (2012). The language of internet memes. In M. Mandiberg (Ed.), *The social media reader* (pp. 120-134). New York University Press.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford University Press.

Domínguez Romero, E., & Bobkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in Digital Learning Environments: The use of memes in the EFL/ESL university classroom. *Thinking Skills and Creativity*, *40*, 100783. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100783

Dongqiang, X., De Serio, L., Malakhov, A., & Matys, O. (2020). Memes and education: Opportunities, approaches and Perspectives. *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal*, *3*(2), 14–25. https://doi.org/10.2478/gssfj-2020-0009

Dundes, A. (1980). *Interpreting Folklore*. Indiana University Press.

Dundes, A. A. (1980). Who Are The Folk? In A. A. Dundes (Ed.), *Interpreting Folklore* (pp. 1-19). Indiana University Press.

Zanette, M. C., Blikstein, I., & Visconti, L. M. (2019). Intertextual virality and

vernacular repertoires: Internet memes as objects connecting different online worlds. *Revista de Administração de Empresas, 59*(3), 157-169.

Goriunova, O. (2016). The force of digital aesthetics. on memes, hacking, and individuation. *The Nordic Journal of Aesthetics*, *24*(47). https://doi.org/10.7146/nja.v24i47.23055

Guadagno, R. E., Rempala, D. M., Murphy, S., & Okdie, B. M. (2013). What makes a video go viral? An analysis of emotional contagion and Internet memes. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2312- 2319. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.016.

Guinto, V. M. R. (2022). The Emotional Response of Filipino Teachers-in-Training to Memes. *Universal Journal of Educational Research. 1*(2), 19-25.

Harshavardhan, V., Wilson , D. D., & Kumar, M. V. (2019). Humour discourse in internet memes: An aid in ESL classrooms. *Asia Pacific Media Educator*, *29*(1), 41–53. https://doi.org/10.1177/1326365x19842023

Heylighen, F. & Chielens, K. (2009). Evolution of Culture, Memetics. In R. A. Meyers (Eds.), *Encyclopedia of Complexity and Systems Science* (pp. 3205-3220). Springer.

Hofstadter, D. (1983). Metamagical themas: virus-like sentences and self-replicating structures. *Scientific American*, 248, 14–22.

Howard, R., G., (2008). Electronic Hybridity: The Persistent Processes of the Vernacular Web. *Journal of American Folklore 121*(480).

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας – Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.

Iloh, C. (2021). Do it for the culture: The case for memes in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *20*, 160940692110258. https://doi.org/10.1177/16094069211025896

Κακάμπουρα, Ρ., & Νουνακάκη Α. Λ. (2022). Τα μιμίδια (memes) της πανδημίας του ιού COVID-19: Η διαχείριση του πρωτόγνωρου μέσω ενός σατιρικού είδους του ψηφιακού λαϊκού λόγου. Στο: Γ. Κατσαδώρος, & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού – Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου* (σσ. 153-182), Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καμαρούδης, Στ. (2023). *Ο ενιαίος κλάδος των Φιλολόγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών για την ανάθεση και κατανομή των διδακτικών αντικειμένων*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος). Ανάκτηση από: https://dspace.uowm.gr/xmlui/

handle/123456789/3860

Καρδαμήλα, Ε. (2022). Το λαϊκό εορτολόγιο μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια. Στο: Γ. Κατσαδώρος, & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού – Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου* (σσ. 195-208), Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κατσαδώρος, Γ, Νουνανάκη, Α. Λ. (2021). Η εικόνα των ποντίων στην Ψηφιακή Λαογραφία: Η περίπτωση των μιμιδίων (memes). Στο: Μ. Βαρβούνης, Ρ. Κακάμπουρα, &Μ. Ευσταθιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Λαογραφίας-Περιοδικό Σύγγραμμα Αρχείον Πόντου, τ. 61*. Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.

Κατσαδώρος, Γ. (2013). Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα. Στο *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου και Ταξιδευτής.

Κούζας, Γ. (2022). Διαρκείς ανατροφοδοτήσεις μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς προφορικότητας: Η κυκλοφορία του κουτσομπολιού από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην καθημερινή ζωή και αντίστροφα. Στο: Γ. Κατσαδώρος, & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού – Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου* (σσ. 268-279), Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Kayali, N. K., & Altuntaş, A. (2021). Using memes in the language classroom. *Shanlax International Journal of Education*, *9*(3), 155–160. https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3908

Kien, G. (2019). *Communicating with memes: Consequences in post-truth civilization*. Lexington Books.

Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities and cultural production. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacy sampler* (pp. 199-227). Peter Lang Publishing.

Laineste, L., & Voolaid, P. (2016). Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. *The European Journal of Humour Research, 4*(4), 26-49.

López, G. F., & Cardama, M. S. (2019). Strategies for preserving memes as artefacts of digital culture. *Journal of Librarianship and Information Science*, *52*(3), 895–904. https://doi.org/10.1177/0961000619882070

Μερακλής, Μ. Γ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία – Κοινωνική συγκρότηση, ήθη και έθιμα, λαϊκή τέχνη*. Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Λεξικολογίας.

Majdzińska-Koczorowicz, A., & Ostanina-Olszewska, J. (2021). Reframing reality of online learning on the basis of internet memes. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Linguistica*, (16), 140–155. https://doi.org/10.24917/20831765.16.12

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38

Miltner, K. (2018). Internet memes. In J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell. *The sage handbook of social media* (pp. 412-428). SAGE Publications Ltd. https://www.doi.org/10.4135/9781473984066.n23

Nissenbaum, A., & Shifman, L. (2015). Internet memes as contested cultural capital: The case of 4chan's /B/ board. *New Media & Society*, *19*(4), 483–501. https://doi.org/10.1177/1461444815609313

Oswald, E. C., Esborg, L., & Pierroux, P. (2022). Memes, youth and memory institutions. *Information, Communication & Society*, 1–18. https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2131363

Petrova, Y. (2021). Meme language, its impact on digital culture and collective thinking. *INTERAGROMASH*, *273*, 11026. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127311026

Pranoto, B. E., & Suprayogi. (2021). Insights from students' perspective of 9GAG humorous memes used in EFL classroom. *Conaplin*. https://doi.org/10.2991/ assehr.k.210427.011

Reddy, R., Singh, R., Kapoor, V., & Churi, P. P. (2020). Joy of learning through internet memes. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, *10*(5), 116. https://doi.org/10.3991/ijep.v10i5.15211

Ross, A. S., & Rivers, D. J. (2017). Digital cultures of political participation: Internet memes and the discursive delegitimization of the 2016 US Presidential candidates. *Discourse, Context & Media, 16*, 1-11.

Seiffert-Brockmann, J., Diehl, T., & Dobusch, L. (2017). Memes as games: The evolution of a digital discourse online. *New Media & Society*, *20*(8), 2862–2879. https://doi.org/10.1177/1461444817735334

Sharma, H. (2018). Memes in digital culture and their role in marketing and Communication: A Study in India. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, *9*(3), 303–318. https://doi.org/10.1386/iscc.9.3.303_1

Shifman, L. (2012). An anatomy of a YouTube meme. *New Media & Society, 14*(2), 187–203.

Shifman, L. (2013). Memes in a digital world: reconciling with a conceptual

troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication, 18*, 362–377.

Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. MIT Press.

Τσούγγου, Β. (2022). Τα διαδικτυακά μιμίδια στις ομάδες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο Facebook. Στο: Γ. Κατσαδώρος, & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού – Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου* (σσ. 346-359), Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Tashpulatova, M., Latofat, Kh, Yulduz, R., & Gulchekhra, A. (2022). Analysis of Students' Memes: An Integrative Review of the Role of Cultural, Semiotic and Community Memory Paratexts in Multimodal Education. *Multidisciplinary International Journal of Research lines and Projects*, *13*, 27–34. https://doi.org/10.22364/MIJRLAP.13.2022.11

Ustaci, H. Y., & Ok, S. (2014). Preferences of ELT learners in the correction of oral vocabulary and pronunciation errors. *Higher Education Studies*, *4*(2). https://doi.org/10.5539/hes.v4n2p29

Φουλίδη, Ξ. (2022). Οι λαϊκές ψηφιακές ομάδες ως πεδίο της ψηφιακής Λαογραφίας. Στο: Γ. Κατσαδώρος, & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού – Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου* (σσ. 56-64), Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.

Wiggins, B. E., & Bowers, G. B. (2014). Memes as genre: A structurational analysis of the memescape. *New Media & Society*, *17*(11), 1886–1906. https://doi.org/10.1177/1461444814535194

Willson, M. A. (2006). *Technically together: Rethinking community within techno-society*. Peter Lang.

Προβολή ζητημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια: η περίπτωση της εξεταστικής περιόδου των φοιτητών

Ευηλένα Καρδαμήλα
Υποψήφια διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kardamila.evilena@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με τη δημιουργία του Web 2.0 στις αρχές της δεκαετίας του 2000, το διαδίκτυο μετατράπηκε σε αλληλεπιδραστικό και επικοινωνιακό περιβάλλον, πρόσφορο για τη διάδοση του λαϊκού πολιτισμού μέσα σε αυτό. Τα διαδικτυακά μιμίδια αποτελούν ένα σύγχρονο και ανερχόμενο μαντικείμενο μελέτης αυτής της διάδοσης και συνεπώς έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τους επιστήμονες της Ψηφιακής Λαογραφίας τα τελευταία χρόνια (Blank, 2009· Shifman, 2014· Milner, 2016· Grundlingh, 2018· ο Wagener, 2020).

Μία ομάδα, η οποία αποτελεί μεγάλο μέρος της σύγχρονης κοινωνίας είναι αυτή των σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Καθώς βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες, όλες οι σκέψεις τους εκφράζονται μέσω της τεχνολογίας και του διαδικτύου. Παράδειγμα των μέσων, τα οποία χρησιμοποιούνται συστηματικά στην επικοινωνία των φοιτητών είναι τα διαδικτυακά μιμίδια. Συνεπώς μέσα από την ενδελεχή μελέτη των μιμιδίων δίνεται η δυνατότητα να διεξαχθούν συμπεράσματα τόσο για την καθημερινότητα και τις συνήθειες των φοιτητών, όσο και για τις ανομολόγητες απόψεις τους και τους βαθύτερους προβληματισμούς τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της προβολής ζητημάτων που σχετίζονται με την εξεταστική περίοδο των σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια. Το υλικό που ερευνήθηκε αποτελείται από 259 διαδικτυακά μιμίδια, τα οποία είτε περιέχουν μόνο κείμενο είτε συνδυάζουν εικόνα και βίντεο με το κείμενό τους. Τα μιμίδια του δείγματος δημοσιεύθηκαν σε ομάδες από δύο κοινωνικά μέσα (Facebook και στο Instagram) και η κατηγοριοποίησή τους έγινε αναφορικά με τη θεματολογία τους, την περίοδο στην οποία δημοσιεύθηκαν και

τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου. Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για την έρευνα είναι η θεματική ανάλυση του περιεχομένου σε συνδυασμό με την εικόνα ή το βίντεο με τα οποία συνοδεύεται, τις γλωσσικές επιλογές των μιμιδίων και τα γραμματικά χαρακτηριστικά των κειμένων τους. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μία από τις βασικότερες και πιο διαδεδομένες μεθόδους για να αναλύονται τα δεδομένα ποιοτικής έρευνας καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να αναζητήσει και να εντοπίσει υποκείμενα θέματα στο υλικό που έχει να ερευνήσει και να ασχοληθεί με την ανθρώπινη συμπεριφορά με έμμεσο τρόπο μέσω της ανάλυσης της ανθρώπινης επικοινωνίας (Bryman, 2012: 557).

Από την παρούσα έρευνα έγινε φανερό πως τα διαδικτυακά μιμίδια αποτυπώνουν τους προβληματισμούς των σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν την εξεταστική περίοδο. Παράλληλα τα διαδικτυακά μιμίδια σαν ένα νεότερο είδος λαϊκού λόγου έγιναν φορείς νέων στάσεων και αντιλήψεων των φοιτητών συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διάδοση του λαϊκού πολιτισμού στο διαδίκτυο.

Λέξεις-κλειδιά: διεθνής εκπαιδευτική διακυβέρνηση, διακυβέρνηση των αριθμών, διάχυση πολιτικής, ικανότητες, ποιότητα στην εκπαίδευση, εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου, ανοίγεται ένα νέο πεδίο μελέτης του λαϊκού πολιτισμού, αφού δημιουργείται ένας νέος χώρος έκφρασης και διάδοσης ιδεών, απόψεων και τάσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της διάδοσης του λαϊκού πολιτισμού στο διαδίκτυο αποτελούν τα διαδικτυακά μιμίδια. Οι σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μια ομάδα, η οποία δραστηριοποιείται ιδιαίτερα στον χώρο του διαδικτύου και πιο συγκεκριμένα δημοσιεύει αλλά και διαμοιράζεται διαδικτυακά μιμίδια καθημερινά.

Με βάση τα παραπάνω γεννήθηκε προβληματισμός σχετικά με την έκφραση των ζητημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια των φοιτητών. Έτσι στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ανάδειξης των θεμάτων που προκύπτουν κατά την εξεταστική περίοδο των φοιτητών μέσω των μιμιδίων που δημοσιεύουν και μοιράζονται.

ΤΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΜΙΜΙΔΙΑ

Ο βιολόγος Richard Dawkins χρησιμοποίησε πρώτη φορά τον όρο μιμίδιο στο βιβλίο του The Selfish Gene (1976), προσπαθώντας να εφαρμόσει την εξελικτική θεωρία στην πολιτισμική αλλαγή. Ο Dawkins παρομοίασε τα μιμίδια με μικρές πολιτισμικές μονάδες που εξαπλώνονται, όπως τα γονίδια, μέσα από την αντιγραφή και τη μίμηση. Δηλαδή, όπως γίνεται η μεταφορά των γονιδίων από σώμα σε σώμα, έτσι γίνεται και η μεταφορά των μιμιδίων από "εγκέφαλο σε εγκέφαλο". Με αυτόν τον τρόπο, αντικείμενα πολιτισμικής εξέλιξης όπως ανέκδοτα, μελωδίες, ατάκες ακόμη και ρούχα συμπεριλαμβάνονται στα μιμίδια και αναπαράγονται μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου. Παράλληλα, τα μιμίδια που ανταποκρίνονται καλύτερα σε δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον παραμένουν και εξαπλώνονται με επιτυχία, ενώ τα υπόλοιπα εξαφανίζονται, ακριβώς όπως συμβαίνει και με τα γονίδια.

Ο Shifman (2014, σ. 20-22) όρισε τα διαδικτυακά μιμίδια ως: «μία ομάδα ψηφιακών αντικειμένων που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά περιεχομένου μορφής και στάσης, τα οποία δημιουργήθηκαν με επίγνωση του ενός του άλλου και κυκλοφόρησαν, αντιγράφηκαν και μετατράπηκαν μέσω του διαδικτύου από πολλούς χρήστες». Επίσης, διαχώρισε τρεις βασικές διαστάσεις των διαδικτυακών μιμιδίων: το περιεχόμενο, τη μορφή και τη στάση (άποψη) τους. Η διάσταση του περιεχομένου σχετίζεται με τις ιδέες και την ιδεολογία που υπάρχει στο περιεχόμενο ενός κειμένου. Η διάσταση της μορφής έχει να κάνει με όσα αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις μας, όπως η οπτικοακουστική τους μορφή. Τέλος, η στάση σχετίζεται με τον τρόπο που οι δημιουργοί του μιμιδίου ή εκείνοι που το μοιράζονται παίρνουν θέση σχετικά με το κείμενο.

Τα μιμίδια, βασίζονται στη λογική της δημιουργίας και του διαμοιρασμού. Έτσι οι χρήστες τους πρέπει να νιώθουν ότι ταυτίζονται με το περιεχόμενο ώστε να θέλουν να το μοιραστούν και με άλλους χρήστες. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ανάμεσά τους το αίσθημα του ανήκειν, αφού νιώθουν μέρος μιας κοινότητας που κατανοεί τη σημασία του κάθε μιμιδίου (Miltner, 2011, σ. 12-13). Παράλληλα, λόγω της ταχύτητας με την οποία διαδίδονται αλλά και της ανωνυμίας του δημιουργού, τα μιμίδια προσφέρονται για ελεύθερη έκφραση και εντάσσονται στο πεδίο των λαογραφικών εκφράσεων λόγω της συλλογικής τους αποδοχής (Κατσαδώρος, 2013, σ. 102). Επιπλέον, όλα τα μιμίδια έχουν ένα χιουμοριστικό χαρακτήρα καθώς ο δημιουργός εκφράζει ακόμη και τις σοβαρές πεποιθήσεις και αντι-

λήψεις του με έναν ιδιαίτερο τρόπο, ο οποίος προκαλεί γέλιο και ευχάριστη διάθεση στους υπόλοιπους χρήστες. Αποτελούν, με αυτόν τον τρόπο την εξέλιξη των ευτράπελων διηγήσεων και των ανεκδότων.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΙΜΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μία ομάδα, η οποία αποτελεί μεγάλο μέρος της σύγχρονης κοινωνίας είναι αυτή των φοιτητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι νέοι με την ένταξή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γίνονται φορείς επικοινωνίας νέων γνώσεων, ιδεών και ιδεολογιών. Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργείται η κατάλληλη βάση ώστε να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να ασχοληθούν με την πνευματική εξερεύνηση, να σκεφτούν ελεύθερα και να συγκρίνουν απόψεις. Ως εκ τούτου έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν και να τολμήσουν νέες εναλλακτικές και επιλογές. Το βέβαιο είναι πως οι φοιτητές στη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα που σχετίζονται με το πανεπιστημιακό περιβάλλον, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, το άγχος ή η αποτυχία των εξετάσεων, τα οργανωτικά προβλήματα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, η κακή ποιότητα σπουδών, η έλλειψη παροχών αλλά και οι ανησυχίες για επαγγελματική αποκατάσταση και μελλοντική αναζήτηση εργασίας. Παράλληλα τους φοιτητές απασχολούν κοινωνικοοικονομικά και ευρύτερα πολιτικά θέματα όπως τα οικονομικά ζητήματα, η φτώχεια, η κοινωνική απομόνωση, ο ρατσισμός, η βία, το έγκλημα κ.λπ. (Καραζουρνιά, Σκέντζου και Χαϊτόγλου, 2016, σ. 13-18).

Καθώς βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων φοιτητών είναι η σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες αλλά και η δράση τους στο διαδίκτυο, όλες οι προαναφερθείσες σκέψεις αλλά και ανησυχίες των φοιτητών αποτυπώνονται και εκφράζονται μέσω της τεχνολογίας και του διαδικτύου. Είναι γνωστό πως η πλειοψηφία των νέων που φοιτούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μεγάλωσε σε έναν «ψηφιακό κόσμο». Η έκθεση και η εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες ξεκίνησε από μικρή ηλικία και η χρήση του διαδικτύου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους (Jones & Fox 2009, σ. 4).

Παράδειγμα των μέσων, τα οποία χρησιμοποιούνται συστηματικά στην επικοινωνία των φοιτητών είναι τα διαδικτυακά μιμίδια. Η δημιουργία αλλά και ο διαμοιρασμός των μιμιδίων από τους φοιτητές στα κοινωνικά μέσα του διαδικτύου γίνεται μαζικά και σε καθημερινή βάση. Συνεπώς μέσα από

την ενδελεχή μελέτη τους δίνεται η δυνατότητα να διεξαχθούν συμπεράσματα τόσο για την καθημερινότητα και τις συνήθειές τους, όσο και για τις ανομολόγητες απόψεις τους και τους βαθύτερους προβληματισμούς τους.

Τέλος οι φοιτητές ως ένα τμήμα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και εν γένει του λαού, έχουν τις δικές τους συνήθειες και προβληματισμούς που απορρέουν από τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ενασχολήσεις τους. Η διευρυμένη έκφρασή τους στα διαδικτυακά μέσα, η οποία γίνεται συλλογικά και συνήθως ανώνυμα τους εντάσσει στις κατηγορίες του λαού με την ευρεία έννοια της ομάδας. Κατά συνέπεια τα διαδικτυακά μέσα, τα οποία χρησιμοποιούν για να εκφραστούν, όπως τα διαδικτυακά μιμίδια, αποτελούν κομμάτι του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού και πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της επιστήμης της Λαογραφίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Τα ερωτήματα που απασχόλησαν τη συγκεκριμένη έρευνα αφορούν τα ζητήματα της εξεταστικής περιόδου που προβάλλονται μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια των σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι στην παρούσα μελέτη έγινε μια προσπάθεια συλλογής και κατηγοριοποίησης μιμιδίων που αναφέρονται στην εξεταστική περίοδο των σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή του δείγματος ήταν αρχικά ο εντοπισμός λογαριασμών που αφορούσαν αποκλειστικά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή που παρατηρήθηκαν πολλά δημοσιευμένα μιμίδια σε αυτούς σχετικά με τη φοιτητική ζωή. Το περιεχόμενο των λογαριασμών με αντίστοιχη δραστηριότητα ελέγχθηκε για τον εντοπισμό όλων των αναρτημένων μιμιδίων σχετικά με την εξεταστική περίοδο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρώντας τους λογαριασμούς αυτούς σε όλο το χρονικό διάστημα που διήρκεσε η έρευνα, το δείγμα εμπλουτίζονταν με τις νέες αναρτήσεις που ήταν σχετικές με την έρευνα. Ακολούθησε θεματική ανάλυση του περιεχομένου τους σε συνδυασμό με την εικόνα ή το βίντεο με τα οποία συνοδεύεται, τις γλωσσικές επιλογές των μιμιδίων και τα γραμματικά χαρακτηριστικά των κειμένων τους. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μία από τις βασικότερες και πιο διαδεδομένες μεθόδους για να αναλύονται τα ποιοτικά δεδομένα καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να αναζητήσει και να εντοπίσει υποκείμενα θέματα στο υλικό που έχει να ερευνήσει (Bryman, 2012, σ. 557). Με αυτόν τον τρόπο μέσα από τη μελέτη και την ανάλυση όχι μόνο γραπτών κειμένων (όπως βιβλία, εφημερίδες, άρθρα, τραγούδια, παροιμίες, διαφημίσεις) αλλά και εικόνων,

ερευνάται η συμπεριφορά και οι απόψεις των ανθρώπων με τρόπο έμμεσο, καθώς αναλύεται ο τρόπος που επικοινωνούν και εκφράζονται (Fraenkel & Wallen, 2009, σ. 472). Αυτή η προσέγγιση μας βοηθά να κατανοήσουμε τον τρόπο που οι άνθρωποι κατασκευάζουν τον κοινωνικό τους κόσμο και ορίζουν τη θέση τους μέσα σε αυτόν. Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται μια προσπάθεια διείσδυσης στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές βιώνουν την περίοδο των εξετάσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η κατηγοριοποίηση των μιμιδίων έγινε αναφορικά με:

- Τη θεματολογία τους
- Την περίοδο στην οποία δημοσιεύθηκαν
- Τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Το υλικό που ερευνήθηκε αποτελείται από 259 διαδικτυακά μιμίδια, τα οποία δημοσιεύθηκαν στο χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο του 2020 έως τον Μάρτιο του 2023. Τα μιμίδια που αποτέλεσαν το δείγμα δημοσιεύθηκαν σε ομάδες από δύο κοινωνικά μέσα (Facebook και στο Instagram).

Για την επιλογή του δείγματος των μιμιδίων λήφθηκαν υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

- Το εκπαιδευτικό ζήτημα στο οποίο αναφέρονται
- Η ημερομηνία δημοσίευσής τους
- Η σελίδα στην οποία έχουν δημοσιευθεί
- Οι χρήστες στους οποίους απευθύνονται

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα, στα οποία καλείται η συγκεκριμένη έρευνα να απαντήσει, είναι:

- Χρησιμοποιούν οι φοιτητές τα διαδικτυακά μιμίδια σαν μέσο έκφρασης;
- Αποτυπώνονται ζητήματα της εξεταστικής περιόδου στα διαδικτυακά μιμίδια;
- Ποιοι προβληματισμοί των φοιτητών σχετικά με την εξεταστική παρουσιάζονται στα διαδικτυακά μιμίδια;

Σκοπός

Σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκφράζονται αυ-

θόρμητα και μαζικά μέσα από τις ομάδες που δημιουργούνται στο διαδίκτυο.

Στόχοι

Οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- Να κατηγοριοποιηθούν τα διαδικτυακά μιμίδια ανάλογα με τη θεματική τους και να αναλυθούν.
- Να εξεταστεί η παρουσία και η πρόσληψη θεμάτων και προβληματισμών των φοιτητών σχετικά με την εξεταστική μέσω των διαδικτυακών μιμιδίων.
- Να εξακριβωθεί η αποτελεσματικότητα των μιμιδίων ως μέσου έκφρασης ζητημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1. Θεματολογία Περιεχομένου

Όπως παρατηρείται στο Διάγραμμα 1 τα περισσότερα μιμίδια (29%) του δείγματος αναφέρονται στο διάβασμα των φοιτητών για τις εξετάσεις. Συγκεκριμένα τα μιμίδια που σχετίζονται με το διάβασμα αφορούν τον χρόνο που χρειάστηκε για να πραγματοποιηθεί από τους φοιτητές, την ποσότητα της ύλης που είχαν στο κάθε μάθημα και το αν τελικά οι φοιτητές διά-

βασαν επαρκώς ώστε να περάσουν τα μαθήματα ή ώστε να πάρουν έναν καλό βαθμό. Ακολουθούν τα μιμίδια που αναφέρονται στη διαδικασία της εξέτασης (21%) και σχετίζονται με τις συνθήκες που επικρατούν την ώρα της εξέτασης (π.χ. καιρικές συνθήκες), με τα θέματα των εξετάσεων, με την πιθανή αντιγραφή που μπορεί να κάνει κάποιος φοιτητής την ώρα της εξέτασης, με τις αίθουσες και τα έδρανα και με τις εξετάσεις μέσω υπολογιστή που προέκυψαν την περίοδο της καραντίνας. Έπειτα ακολουθούν τα μιμίδια που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της εξεταστικής (18%) και αυτά αφορούν την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, τη βαθμολογία και τα εναπομείναντα χρωστούμενα μαθήματα του κάθε φοιτητή.

Λιγότερα μιμίδια (11%) αφορούν την κοινωνική ζωή των φοιτητών την περίοδο της εξεταστικής. Αυτά σχετίζονται με το κατά πόσο οι φοιτητές έχουν ελεύθερο χρόνο την περίοδο των εξετάσεων. Επίσης ένα 11% των μιμιδίων αφορά τη συμπεριφορά και τη στάση των καθηγητών, όπως τα εκλαμβάνουν οι φοιτητές. Σχετίζονται δηλαδή με τον τρόπο, που εκείνοι διαλέγουν τα θέματα των εξετάσεων και βαθμολογούν τα γραπτά των φοιτητών. Τέλος ένα μικρότερο ποσοστό (10%) αποτελείται από μιμίδια που δεν μπορούν να ομαδοποιηθούν, καθώς αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις.

Σχετικά με την περίοδο δημοσίευσης των μιμιδίων, τα περισσότερα μιμίδια δημοσιεύονται την περίοδο της εξεταστικής του χειμερινού εξαμήνου (105). Ακολουθούν με μικρή διαφορά τα μιμίδια που δημοσιεύονται στην εξεταστική του εαρινού εξαμήνου (98) και τα μιμίδια της επαναληπτικής εξεταστικής του Σεπτεμβρίου είναι εμφανώς λιγότερα (56). Ως περίοδος χειμερινής εξεταστικής ορίστηκε η περίοδος από τον Δεκέμβριο έως και τον Φεβρουάριο. Ως περίοδος εαρινής εξεταστικής ορίστηκε η περίοδος από τον Μάιο έως και τον Ιούλιο και ως περίοδος επαναληπτικής εξεταστικής ορίστηκε η περίοδος από τον Αύγουστο έως και τον Οκτώβριο. Έτσι μέσα σε αυτούς τους μήνες συμπεριλαμβάνεται η περίοδος της μελέτης για τις εξετάσεις, οι μέρες των εξετάσεων αλλά και η περίοδος της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων που ακολουθεί μετά τις εξετάσεις.

Όσον αφορά τη μορφολογία των μιμιδίων, τα περισσότερα μιμίδια του δείγματος περιλαμβάνουν συνδυασμό εικόνων με κείμενα (186). Ακολουθούν τα μιμίδια με βίντεο και κείμενο (52), έπειτα αυτά που περιλαμβάνουν μόνο κείμενο (19) και τέλος αυτά που περιλαμβάνουν μόνο εικόνα (2). Οι περισσότερες από τις εικόνες των μιμιδίων αποτελούνται από σκίτσα ή φωτογραφίες που χρησιμοποιούνται ευρέως σε διεθνή μιμίδια με διαφορετικό περιεχόμενο κειμένου κάθε φορά. Από την άλλη τα βίντεο των μιμιδίων στην πλειοψηφία τους αποτελούν στιγμιότυπα από δημοφιλείς ταινίες και

σειρές, οι οποίες προβάλλονται στην ελληνική τηλεόραση. Τέλος στα μιμίδια που αποτελούνται μόνο από κείμενο, όπως παρατηρείται στην Εικόνα 1, πραγματοποιείται η χρήση διαφορετικών χρωμάτων στις λέξεις, ώστε να τονιστεί κάθε φορά αυτό που επιδιώκει ο δημιουργός του εκάστοτε μιμιδίου.

Εικόνα 1. Παράδειγμα διαδικτυακού μιμιδίου

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα μιμίδια είναι απλή και καθημερινή. Όπως φαίνεται και από την Εικόνα 2, τα κείμενα των μιμιδίων είναι μικρά σε έκταση και πολλές φορές αποτελούνται από φράσεις με δύο ή τρεις λέξεις μόνο. Επιτυγχάνεται έτσι μια αμεσότητα στον λόγο, η οποία δεν κουράζει τους χρήστες. Σε διαφορετική περίπτωση, αν κάποιος δημιουργός μιμιδίου συμπεριλάβει μεγάλο κείμενο στο περιεχόμενό του, υπάρχει η περίπτωση να μην το διαβάσουν ολόκληρο οι υπόλοιποι χρήστες. Μάλιστα στα μιμίδια που υπάρχει εικόνα ή στιγμιότυπο από κάποιο βίντεο, δε χρειάζονται πολλές λέξεις για να περιγράψουν το νόημα που θέλει ο δημιουργός του μιμιδίου να περάσει στο κοινό του αφού η ίδια η εικόνα περνάει το μήνυμα.

Εικόνα 2. Παράδειγμα διαδικτυακού μιμιδίου

Παράλληλα στα μιμίδια του δείγματος παρατηρείται ότι τις περισσότερες φορές γίνεται χρήση παροντικών χρόνων για να εμπεριέχει ο λόγος παραστατικότητα και ζωντάνια. Επίσης με τους παροντικούς χρόνους δηλώνεται ότι ο δημιουργός βιώνει αυτή την κατάσταση την παρούσα στιγμή, όπως μπορεί να τη βιώνουν ταυτόχρονα και άλλοι χρήστες τους διαδικτύου. Μάλιστα πολλά από τα κείμενα των μιμιδίων ξεκινούν με τον χρονικό σύνδεσμο «όταν», ώστε να δίνεται η εντύπωση αφήγησης των συμβάντων (Εικόνα 3).

Εικόνα 3. Παράδειγμα διαδικτυακού μιμιδίου

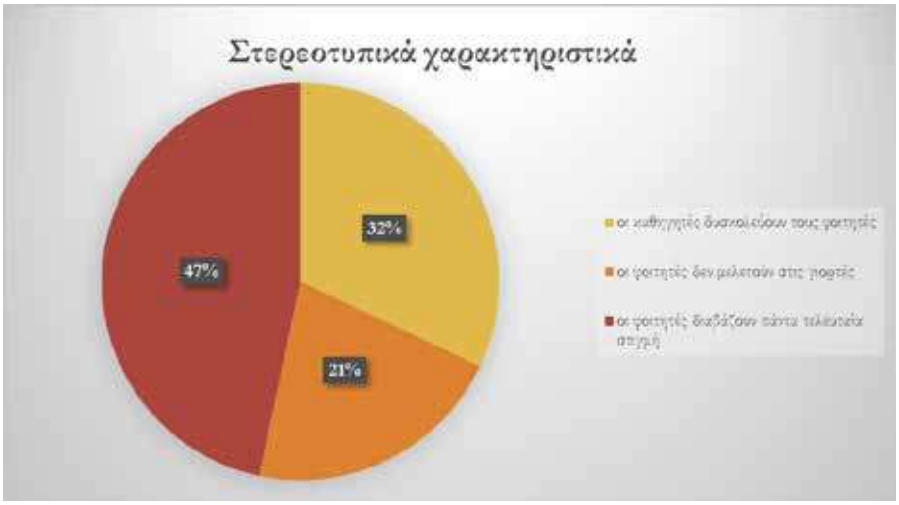
Όπως παρατηρείται στην Εικόνα 4, πολλά από τα μιμίδια που μελετήθηκαν ξεκινούν με την αντωνυμία «Εγώ». Με αυτόν τον τρόπο δηλώνεται η ταύτιση του δημιουργού με το μιμίδιο, το οποίο προσφέρεται ώστε να ταυτιστούν και όσοι άλλοι χρήστες βρίσκονται στην ίδια κατάσταση τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Έτσι ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των μελών της κοινωνικής ομάδας των φοιτητών (Greene, 2019: 42) αλλά και η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους τους (Κατσαδώρος & Νουνανάκη, 2021: 416).

Εικόνα 4. Παράδειγμα διαδικτυακού μιμιδίου

Τέλος, όπως παρατηρείται στο Διάγραμμα 2, μέσα από τη μελέτη των μιμιδίων της εξεταστικής αναδύονται στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των ομάδων των φοιτητών αλλά και των καθηγητών όπως για παράδειγμα:

- οι καθηγητές προσπαθούν πάντα να δυσκολέψουν τους φοιτητές στις εξετάσεις
- οι φοιτητές δεν διαβάζουν ποτέ στην περίοδο των γιορτών (Χριστούγεννα και Πάσχα)
- οι φοιτητές διαβάζουν πάντα την τελευταία στιγμή πριν δώσουν τις εξετάσεις

Στη συγκεκριμένη περίπτωση μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια γίνεται αντιληπτό ότι οι φοιτητές περιμένουν ότι οι ίδιοι αλλά και οι καθηγητές θα συμπεριφέρονται σε κάθε εξεταστική με έναν συγκεκριμένο τρόπο.



Διάγραμμα 2. Στερεοτυπικά χαρακτηριστικά

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το διαδίκτυο αποτελεί έναν τόπο όπου οι χρήστες επικοινωνούν, αναπτύσσουν σχέσεις και εκφράζονται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αλληλεπίδρασης των χρηστών στο διαδίκτυο αποτελούν τα διαδικτυακά μιμίδια. Μέσα από τη μελέτη τους, λοιπόν, μπορούμε να διεξάγουμε συμπεράσματα για τις στάσεις, τις απόψεις ακόμη και τις εμπειρίες διάφορων κοινωνικών ομάδων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε δείγμα μιμιδίων που το περιεχόμενό τους αφορά ζητήματα της εξεταστικής περιόδου των φοιτητών. Μελετώντας τη θεματολογία των μιμιδίων παρατηρείται ότι στο περιεχόμενο τους αντικατοπτρίζεται όλο το φάσμα της εμπειρίας των φοιτητών στην εξεταστική καθώς μέσα από το περιεχόμενο του δείγματος μας δίνονται πληροφορίες για πτυχές της ζωής των φοιτητών όπως η μελέτη των φοιτητών και η ποσότητα της ύλης των εξετάσεων, η διαδικασία της εξέτασης με τις συνθήκες που επικρατούν εκείνη την ώρα, τα αποτελέσματα της εξεταστικής και οι βαθμοί που παίρνει ο κάθε φοιτητής αλλά και η κοινωνική ζωή των φοιτητών κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Παράλληλα από την παρούσα έρευνα έγινε αντιληπτό ότι τα περισσότερα διαδικτυακά μιμίδια δημοσιεύονται από τους φοιτητές τις περιόδους της χειμερινής και εαρινής εξεταστικής και λιγότερα την περίοδο της επαναληπτικής εξεταστικής του Σεπτεμβρίου, καθώς οι

δύο πρώτες ακολουθούν τα εξάμηνα παράδοσης των μαθημάτων ενώ η επαναληπτική εξεταστική ακολουθεί τις καλοκαιρινές διακοπές των φοιτητών.

Τέλος από μορφολογική άποψη στα μιμίδια της εξεταστικής φαίνεται ότι αξιοποιούνται έντονα τα πολιτιστικά πρότυπα της δημοφιλούς κουλτούρας καθώς γίνεται χρήση εικόνων ευρέως αξιοποιημένων στα διεθνή διαδικτυακά μιμίδια και αποσπασμάτων από γνωστές σειρές και ταινίες της ελληνικής τηλεόρασης. Με αυτόν τον τρόπο κεντρίζεται η προσοχή των χρηστών επιτρέποντας σε όσους γνωρίζουν τις συγκεκριμένες εικόνες ή σειρές και ταινίες να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα του μιμιδίου και να ταυτιστούν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια που δημοσιεύουν και διαμοιράζονται οι σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προβάλλονται ζητήματα της εξεταστικής περιόδου. Με την ανωνυμία που προσφέρει σαν μέσο το διαδίκτυο, παρατηρείται πως οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να σχολιάσουν οποιαδήποτε ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα προκύπτουν στην περίοδο της εξεταστικής αλλά και να σατιρίσουν ακόμη και τη στάση των καθηγητών στην εξεταστική περίοδο από τη δική τους οπτική. Με αυτόν τον τρόπο, η ανωνυμία δίνει τη δυνατότητα στους σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να μετατρέψουν τα μιμίδια σε εργαλεία ανταλλαγής ιδεών (Reime, 2015: 4). Συνεπώς μέσω της μελέτης των μιμιδίων μας δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσουμε ζητήματα της εξεταστικής που με άλλα εργαλεία έρευνας, όπως συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια, δεν θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά.

Τέλος η παρούσα εργασία προσφέρεται για περεταίρω έρευνα καθώς θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για μελετητές να ασχοληθούν με τα μιμίδια που σχετίζονται με άλλους τομείς της ζωής των σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το σίγουρο είναι πως τα μιμίδια ως μέσο έκφρασης των σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν πηγή έμπνευσης και πρόσφορο έδαφος για μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Blank, T. J. (2009). *Folklore and the Internet: Vernacular expression in a digital world.* University Press of Colorado.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford University Press.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E., (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Greene, V. S. (2019). "Deplorable" Satire: Alt-Right Memes, White Genocide Tweets, and Redpilling Normies. *Studies in American Humor*, *5*(1), 31-69.

Grundlingh, L. (2018). Memes as speech acts. *Social Semiotics*, *28*(2), 147-168.

Johnson, D. (2007). Mapping the Meme: A Geographical Approach to Materialist Rhetorical Criticism. *Communication and Critical/Cultural Studies* 4 (1): 27–50.

Jones, S., & Fox, S. (2009). *Generations online in 2009*. Pew Internet and American Life Project. https://www.pewresearch.org/internet/2009/01/28/generations-online-in-2009

Milner, R.M. (2016). *The World Mad Meme: Public Conversations and Participatory Media*. The MIT Press.

Miltner, K. (2011). *SRSLY PHENOMENAL: An Investigation into the Appeal of LOLCats* (MA Thesis). London School of Economics and Political Science, London.

Reime, T. (2015). Memes as Visual tools for precise message conveying. *Norwegian University of Science and Technology*.

Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*.The MIT Press.

Wagener, A. (2020). The postdigital emergence of memes and GIFs: meaning, discourse, and hypernarrative creativity. *Postdigital Science and Education*, 1-20.

Καραζουρνιά, Β., Σκέντζου, Ι., & Χαϊτόγλου, Δ. (2016). *Οι συμβουλευτικοί σταθμοί της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας – Ιστορική Αναδρομή και νέες εξελίξεις.* (Πτυχιακή Εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος.

Κατσαδώρος, Γ & Νουνανάκη Α. Λ. (2021). Η εικόνα των Ποντίων στη ψηφιακή λαογραφία: η περίπτωση των μιμιδίων (memes). Στο Μ. Γ. Βαρβούνης, Ρ. Κακαμούρα & Μ. Ευσταθιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Λαογραφίας Λαϊκή παράδοση του Πόντου: από το παρελθόν στο παρόν* (σσ. 389-432).

Κατσαδώρος, Γ. Κ. (2013). «Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα». Στο Κόκκινος, Γ. & Μοσκοφόγλου-Χιονίδου Μ. (επ.) (2013). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό.* Αθήνα: Ταξιδευτής: 99-122.

Άλλες πηγές

https://www.instagram.com/oi_alloi_cp/
https://www.instagram.com/artschoolmemes/
https://www.instagram.com/neopolisgr/
https://www.instagram.com/apapapanos/
https://www.instagram.com/mikropanepistimio/
https://www.instagram.com/oikonomikarioi/
https://www.instagram.com/uowm_memes/
https://www.instagram.com/soctheolmemes/
https://www.instagram.com/logopaignio.gr/
https://www.instagram.com/memes_ths_lyssas/
https://www.instagram.com/greek_enjoy/
https://www.facebook.com/32misitesatakes
https://www.facebook.com/profile.php?id=100064022263679
https://www.facebook.com/oToixosEixeThDikhTouYsteria/?locale=el_GR
https://www.facebook.com/realancient?locale=el_GR

Εκπαιδευτικά εργαλεία εκμάθησης μουσικής στον λαϊκό μουσικό πολιτισμό του 18ου αι.: Η περίπτωση του *Κεμαντζέ Ρουμ*

Κατσούρας Σωτήριος
Υποψήφιος διδάκτορας Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής - Τμήμα Νηπιαγωγών
katsot73@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακάλυψη που έγινε από τον γράφοντα και παρουσιάστηκε στο άρθρο του: Kemangeh Roumy: a Multistring Instrument in Epirus αποτέλεσε την αφορμή για την ιστορική έρευνα και ανάδειξη της εκπαιδευτικής σπουδαιότητας και συμβολής αυτού του οργάνου στην θρησκευτική-λειτουργική και λαϊκή μουσική των Βαλκανίων, της Ελληνικής και Ηπειρώτικης μουσικής. Η παράλληλη πορεία της επιτελεστικής και εκπαιδευτικής χρήσης του οργάνου αυτού έπαυσε μόλις στις αρχές του 20ου αι. Το πολύχορδο τοξωτό υπήρξε μαζί με το ταμπούρ (tanbur) εποπτικό μέσο για τη διδασκαλία της Βυζαντινής αλλά και της ανατολικής μουσικής τον 18ο και 19ο αιώνα στην Κωνσταντινούπολη, την Μολδοβλαχία, και ίσως και στην Ήπειρο. Το «μεγάλο βιολί» όπως ονομάστηκε από τον Φιλοξένη, υπήρξε το πιο δημοφιλές όργανο εκείνης της περιόδου, πράγμα που υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι φιλόμουσοι μάθαιναν το «μεγάλο βιολί» και ίσως χρησιμοποιήθηκε σαν εποπτικό όργανο διδασκαλίας περισσότερο απ' οποιοδήποτε άλλο. Σημαντικές προσωπικότητες της μουσικής τουλάχιστον από τα μέσα του 18ου αι. μέχρι και τις αρχές του 20ου αι. χρησιμοποίησαν και δίδαξαν την Βυζαντινή και Ανατολική μουσική με αυτό το όργανο. Επιπροσθέτως η παλαιότατη και συχνή παρουσία του Kemangeh Roumy στην μουσική της Ηπείρου είναι βέβαιο ότι επηρέασε την τοπική μουσική και βοήθησε ποικιλοτρόπως τις άτυπες μορφές μάθησης και διδασκαλίας της μουσικής στην Ήπειρο. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εντοπίσει τους τρόπους διδασκαλίας του Κεμαντζέ Ρουμί και κατ' επέκταση του βιολιού, και της θεωρίας της λειτουργικής και κοσμικής μουσικής στον ελληνικό μουσικό πολιτισμό και ειδικότερα στην Ήπειρο. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων για την εργασία αυτή ήταν κυρίως η βιβλιογραφική και εικονογραφική έρευνα σε πη-

γές που αναφέρονται στην μουσική εκπαίδευση της Ηπείρου, Κωνσταντινούπολης, Μολδοβλαχίας, της Βυζαντινής και Οθωμανικής περιόδου. Επίσης, ερευνήθηκε η δραστηριότητα σημαντικών μουσικών προσωπικοτήτων που αποδεδειγμένα υπήρξαν επιτελεστές, διδάσκαλοι και συγγραφείς της μουσικής θεωρίας αλλά και του πολύχορδου οργάνου. Τέλος η ερμηνευτική και συγκριτική μουσική ανάλυση ήταν ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για την εξήγηση των μουσικών ιδιωμάτων αυτών των περιοχών. Συμπερασματικά η εκπαιδευτική επιρροή του νέο-ανακαλυφθέντος αυτού οργάνου και η λειτουργία του ως εποπτικό μέσο στην διδασκαλία της θεωρίας και πράξης της λειτουργικής (Βυζαντινής) αλλά και λαϊκής μουσικής των Βαλκανίων και της Ηπείρου είχε αγνοηθεί παντελώς μέχρι σήμερα. Ενώ στον λαϊκό πολιτισμό αποδεχόμαστε ότι η μορφή μάθησης και διδασκαλίας είναι κυρίως μια προφορική και άτυπη διαδικασία, το παράδειγμα αυτού του πολύχορδου δεικνύει την ύπαρξη στοιχείων μιας τυπικής εκπαίδευσης, οργανωμένης, παράλληλης με την διδασκαλία της Βυζαντινής λειτουργικής μουσικής και με βαθύτερες ρίζες και ιδιαίτερο παρελθόν σε όλη τη Βαλκανική, Ελληνική αλλά και Ηπειρώτικη μουσική.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορική μουσική παιδαγωγική, KemangehRoumy, διδασκαλία βιολιού, εποπτικό μέσο διδασκαλίας, τυπική και άτυπη μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανακάλυψη που έγινε από τον συγγραφέα και παρουσιάστηκε στο άρθρο του: Kemangeh Roumy: a Multistring Instrument in Epirus (Katsouras, 2021) αποτέλεσε την αφορμή για την ιστορική έρευνα και ανάδειξη της εκπαιδευτικής σπουδαιότητας και παιδαγωγικής συμβολής αυτού του οργάνου στην θρησκευτική και λαϊκή μουσική των Βαλκανίων, της Ελληνικής και Ηπειρώτικης μουσικής. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής ανακαλύφθηκαν σημαντικά τεκμήρια για την χρησιμοποίηση αυτού του οργάνου ως διδακτικό εργαλείο και υποστηρικτικό μουσικό όργανο για την εκμάθηση των Βυζαντινών ήχων, των τρόπων της ανατολικής μουσικής παράδοσης (μακάμ) και του τροπικού συστήματος της Ηπειρώτικης πεντατονίας στην Κωνσταντινούπολη, την Μολδαβία, και την Ήπειρο αντίστοιχα. Η εργασία αυτή έχει ως στόχο την ανάδειξη της παράλληλης πορείας της επιτελεστικής και εκπαιδευτικής χρήσης και λειτουργίας ενός οργάνου που ολοκληρωτικά εξαφανίστηκε μόλις στις αρχές του 20ου αι.. Συνεπώς και η εκπαιδευτική του επιρροή και λειτουργία στην διδασκαλία της θεωρίας και πράξης της λει-

τουργικής και λαϊκής μουσικής είχε αγνοηθεί παντελώς μέχρι σήμερα. Σημαντικές προσωπικότητες της ιστορίας της μουσικής σε αυτές τις περιοχές από τον 18ο αι. τουλάχιστον, μέχρι και τις αρχές του 20ου αι. χρησιμοποίησαν και δίδαξαν την Βυζαντινή και Ανατολική μουσική με αυτό το όργανο της οικογένειας των τοξωτών χορδοφώνων. Επιπροσθέτως η παλαιότατη και συχνή παρουσία του κεμαντζέ ρουμί στην μουσική της Ηπείρου είναι βέβαιο ότι επηρέασε την τοπική μουσική και βοήθησε ποικιλοτρόπως τις όποιες μορφές τυπικής και άτυπης μάθησης μουσικής στην Ήπειρο. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων για την εργασία αυτή ήταν κυρίως η βιβλιογραφική και εικονογραφική έρευνα σε πηγές της μουσικής της Ηπείρου, της Βυζαντινής και Οθωμανικής μουσικής της Κωνσταντινούπολης και της Ρουμανίας. Επίσης, η ερμηνευτική και συγκριτική μουσική ανάλυση ήταν ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για την εξήγηση των μουσικών ιδιωμάτων αυτών των περιοχών. Τέλος ερευνήθηκε η δραστηριότητα σημαντικών μουσικών προσωπικοτήτων που αποδεδειγμένα υπήρξαν χρήστες και διδάσκαλοι της μουσικής θεωρίας και πράξης, όπως και του πολύχορδου οργάνου από τον 18ο α. έως και τις αρχές του 20ου αι. όπου συναντάται για τελευταία φορά το κεμαντζέ ρουμί στην Ήπειρο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ

Το κεμαντζέ ρουμί ήταν ένα πολύχορδο τοξωτό χορδόφωνο, όμοιο οργανολογικά με το παλαιό πρότυπο της βιόλας ντ' αμόρε (viola d'amore), με έξι κύριες και έξι συμπαθητικές χορδές (εικ. 1) και όχι όπως σήμερα παρουσιάζεται το πιο διαδεδομένο μοντέλο αυτής. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του οργάνου όπως διακρίνονται από τις φωτογραφίες που βρέθηκαν και περιγράφονται αναλυτικά στο Katsouras (2021) είναι:

1) Το εξωτερικό σχήμα του ηχείου είναι ίδιο με αυτό του σημερινού βιολιού.

2)Το μέγεθος του οργάνου δεν είναι μεγαλύτερο από το σημερινό βιολί.

3) Είναι ένα πολύχορδο τοξωτό όργανο με δώδεκα χορδές που χορδίζονται από δώδεκα κλειδιά. Έχει έξι παιζόμενες και έξι συμπαθητικές χορδές.

5) Τα ανοίγματα στο καπάκι του ηχείου παρουσιάζουν το κλασικό σχήμα f.

6) Το πλάτος της ταστιέρας και του χορδοκράτη είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό ενός κανονικού βιολιού.

7) Δεν φέρουν υποσιάγωνο ή άλλη σημερινή καινοτομία του βιολιού.

8) Η γέφυρα - καβαλάρης (bridge) του οργάνου έχει σημαντική καμπυλότητα.

9) Το βάρος του οργάνου είναι πολύ μεγαλύτερο από το σύνηθες βιολί, ειδικότερα στο μέρος που κρατιέται το όργανο.

Εικόνα 1. Κουκούλι, τέλη 19ου αι. Λεπτομέρεια από Δήμος (2003), 145.

Η κατασκευή του οργάνου αυτού αποτελεί επίσης ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο έρευνας στην λαϊκή τέχνη της οργανοκατασκευής όπως και στον τρόπο μάθησης της κατασκευής και επιδιόρθωσης του οργάνου αυτού. Είναι όλα αυτά τα όργανα που ανακαλύφθηκαν κατασκευασμένα στην περιοχή της Ηπείρου ή είναι μεταφερόμενα από την Βενετία, Κωνσταντινούπολη, Μολδαβία ή αλλού; Ποιο είναι το εμπορικό δίκτυο μεταφοράς τους; Υπήρξε άραγε κατασκευαστής ή επισκευαστής αυτών των οργάνων στην Ήπειρο; Θα μπορούσαν οι τοπικοί μουσικοί να επισκευάζουν μόνοι τους αυτά τα όργανα; Όλα αυτά αποτελούν σημαντικά ερωτήματα που η μελλοντική έρευνα ελπίζουμε να απαντήσει.

ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ

Στη μουσική εκπαίδευση ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας αναφέρεται οποιοδήποτε εργαλείο βοηθά και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου ή της μουσικής θεωρίας. Η ερμηνεία της ελληνικής λέξης εποπτικός είναι ιδιαίτερα κατατοπιστική για την μουσική μάθηση, διότι εποπτικός είναι «αυτός που εξυπηρετεί την αντίληψη παρέχοντας άμεσα ερεθίσματα, ώστε να είναι δυνατή η επί τόπου παρατήρηση». (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 664) Συνεπώς το αποτέλεσμα της μουσικής μάθησης βελτιώνεται αισθητά μέσω της χρησιμοποίησης ακουστικών και οπτικών εργαλείων έρευνας, παρέχοντας άμεσα ερεθίσματα στην επί τόπου παρατήρηση του διδασκομένου αντικειμένου. Όπως αναφέρει ο Libin (2018) οποιοδήποτε μουσικό όργανο είναι, εκτός των άλλων, το μέσο για την εξερεύνηση των μουσικών ιδεών μέσω του ήχου και είναι βέβαιο ότι η επιλογή του δεν γίνεται τυχαία. Όταν το μέσο αυτό θα πρέπει να εξυπηρετήσει τις ανάγκες για την ανάλυση και διδασκαλία ενός μουσικοθεωρητικού συστήματος θα πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις οι οποίες επιβάλλονται από τον μουσικό πολιτισμό και τις πολιτισμικές συνθήκες του υπό έρευνα τόπου. Συνεπώς το επιλεγμένο πολιτισμικά μουσικό όργανο θα αποτελέσει το εργαλείο για την μάθηση και διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής, της σημειογραφίας, της ανάλυσης της μουσικής δομής (τρόποι, κλίμακες, συγχορδίες), της μουσικής επιτέλεσης (performing), του αυτοσχεδιασμού (improvisation), της σύνθεσης (composing), της ανάπτυξης της ακουστικής αντίληψης, της αντίληψης του ρυθμού, της κινητικής δεξιότητας κ.α. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εποπτικού μέσου διδασκαλίας για την θεωρία της μουσικής στην έντεχνη δυτικοευρωπαϊκή μουσική είναι το πιάνο (pianoforte). Σήμερα το πιάνο είναι διαδεδομένο σε όλο τον κόσμο γιατί, εκτός των άλλων πλεονεκτημάτων που έχει, είναι το κατεξοχήν όργανο που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Ευρωπαϊκής μουσικής θεωρίας. Το γεγονός αυτό καθιστά το πιάνο απαραίτητο και υποχρεωτικό όργανο στα προγράμματα σπουδών θεωρίας, αντίστιξης, φούγκας και σύνθεσης σε ωδεία, ακαδημίες και πανεπιστήμια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Αντίστοιχα, το ούτι (Ud) στην ανατολική μουσική είναι το κυρίαρχο όργανο που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ανατολικής μουσικής θεωρίας, των μακάμ.

Στην μεταβυζαντινή ιστορία της μουσικής από τον 18ο μέχρι και τον 20ο αι., δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες για το κεμαντζέ ρουμί. Βέβαια, ακόμα και για άλλα όργανα πολύ πιο διαδεδομένα οι πληροφορίες είναι

λίγες. Αυτό οφείλεται εν μέρει στην στάση της επίσημης ορθόδοξης ανατολικής χριστιανικής εκκλησίας απέναντι στα μουσικά όργανα, η οποία δεν υπήρξε πάντα ιδιαίτερα ευμενής. Άλλωστε το γεγονός ότι αποκλείστηκε από την λειτουργική μουσική οποιοδήποτε μουσικό όργανο εκτός από την ανθρώπινη φωνή, είναι ενδεικτικό στοιχείο για την αντίληψη που επικράτησε για τα μουσικά όργανα και τη σχέση τους με τη λειτουργική μουσική. Γι' αυτόν το λόγο οι πληροφορίες για τα μουσικά όργανα ήταν πάντα περιορισμένες, χωρίς ιδιαίτερες λεπτομέρειες και εκτενής αναφορές. Συνεπώς η ιστορία της διδασκαλίας της λειτουργικής μουσικής δεν θα ήταν δυνατόν να περιλαμβάνει ιδιαίτερες λεπτομέρειες για την χρησιμοποίηση των μουσικών οργάνων, όπως θα ήταν αναμενόμενο. Υπό αυτήν την οπτική οι λιγοστές πληροφορίες για το κεμαντζέ ρουμί είναι πράγματι ιδιαίτερης χρησιμότητας και σημασίας.

Στον Ελληνικό μουσικό πολιτισμό το πρώτο εποπτικό μέσο για τον καθορισμό των μαθηματικών σχέσεων των μουσικών ήχων και την μελέτη των μουσικών διαστημάτων ήταν το μονόχορδο (Μιχαηλίδης, 1989, σσ. 214-215) ή «ο Πυθαγόρειος κανών» όπως ονομάστηκε, γιατί απέδιδαν την εφεύρεσή του στον Πυθαγόρα. (Μιχαηλίδης, 1989, σσ. 154-155) Το μονόχορδο, το οποίο ήταν και είναι ένα μουσικό όργανο σε χρήση, ήταν παράλληλα το εργαλείο μουσικομαθηματικής έρευνας και το εποπτικό μέσο της μουσικής εκπαίδευσης για την διδασκαλία των μουσικών διαστημάτων και της αρμονίας. Το μονόχορδο δεν υπήρξε όμως το μοναδικό όργανο που χρησιμοποιήθηκε ως εποπτικό μέσο μουσικής μάθησης στην Αρχαία Ελληνική μουσική. Με παρόμοιο τρόπο χρησιμοποιήθηκε και ο ελικών, ο οποίος ήταν το «όργανο με το οποίο μετρούσαν τις συμφωνίες» και χρησίμευσε κυρίως στην μάθηση των σύμφωνων και διάφωνων διαστημάτων και αρμονιών. (Μιχαηλίδης, 1989, σσ. 110-111) Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η διαφορετική ονομασία του μονόχορδου ως «φάνδουρος» όπως αναφέρει ο Νικόμαχος στο Εγχειρίδιό του. (Μιχαηλίδης, 1989, σ. 239) Χάριν της αρχαιοελληνικής μαθηματικής προσέγγισης της θεωρίας της μουσικής για τον προσδιορισμό των μουσικών διαστημάτων υπήρξαν κάποιες ενδιαφέρουσες πληροφορίες και για τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν ως εποπτικά μέσα στην διδασκαλία της θεωρίας της Βυζαντινής μουσικής. Το παράδειγμα της μεθόδου του Χρύσανθου είναι ενδεικτικό, (Χρύσανθος, 1832) αφού οι αναφορές για τον ταμπουρά και την χρήση του στον προσδιορισμό των διαστημάτων και την αντιστοίχιση των ήχων και μακάμ της ανατολικής μουσικής είναι πολυάριθμες. Το σύγγραμμα του Χρύσανθου αναφέρεται

πάντοτε στον ταμπουρά ως απαραίτητο εργαλείο για την διδασκαλία της ψαλτικής τέχνης και αναλύει με ιδιαίτερες λεπτομέρειες τη σχέση των διαστημάτων με το μήκος χορδής του ταμπουρά όπως και τη σχέση τους με την ανατολική μουσική θεωρία. Έκτοτε δημιουργήθηκαν πάρα πολλές μέθοδοι διδασκαλίας για την τέχνη της ψαλτικής οι οποίες δεν είχαν καθόλου αναφορές σε μουσικά όργανα και στον τρόπο χρήση τους. Ακόμα πιο σημαντικό για τη διδασκαλία της ψαλτικής τέχνης είναι ότι δημιουργήθηκε και η έννοια των «μαθημάτων» δηλαδή λειτουργικών μελών στην υμνωδία της εκκλησίας μελοποιημένα από κορυφαίους υμνωδούς, τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως ως διδακτικά εργαλεία, με διδακτικό και όχι λειτουργικό σκοπό. Παρότι η χρήση των οργάνων είναι αναγκαία για την μελέτη και διδασκαλία των «μαθημάτων» και γενικότερα της Βυζαντινής μουσικής και παρότι είναι βέβαιο ότι όλοι οι διδάσκαλοι και συγγραφείς μαθημάτων και μεθόδων χρησιμοποιούν κάποια όργανα ως εποπτικά μέσα, στις μεθόδους και στα «μαθήματά» τους δεν αναφέρονται σε μουσικά όργανα, αλλά συνήθως παραπέμπουν στο σύγγραμμα της νέας μεθόδου του Χρύσανθου. Την αναγκαιότητα της χρησιμοποίησης των μουσικών οργάνων στην μελέτη της Βυζαντινής υμνογραφίας και των «μαθημάτων» επικύρωσε και η Πατριαρχική Επιτροπή που συστάθηκε το 1883 και ανέφερε ότι «η Επιτροπή ανεγνώρισε ότι οιαδήποτε εργασία επί της ιεράς ημών μουσικής, οιονδήποτε διδακτικόν σύστημα αφιέμενον εις μόνην την δια της φωνής εκτέλεσιν, άνευ της βοηθείας οργάνου τινός, ήθελεν είναι άσκοπος ματαιοπονία». (Πατριαρχική Επιτροπή, 1888, σ. 21) Γίνεται φανερό λοιπόν ότι για την διδασκαλία της Βυζαντινής μουσικής το μουσικό όργανο ήταν μόνον το εποπτικό μέσο και ποτέ το αντικείμενο χρησιμοποίησης και αισθητικής απόλαυσης, γι' αυτό και οι μοναδικές πληροφορίες που βρίσκουμε στις πηγές αφορούν κυρίως τα μουσικά όργανα ως εποπτικά μέσα. Αντίθετα με την στάση της επίσημης εκκλησίας, η ζωή και το έργο των σπουδαιότερων ψαλτών του πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως αποκαλύπτει την έντονη ενασχόληση και με την κοσμική μουσική αλλά και με τα μουσικά όργανα στα οποία πολλοί εξ' αυτών ήταν και φημισμένοι οργανοπαίκτες, όπως π.χ. ο Ιάκωβος Πρωτοψάλτης στον ταμπουρά, ο οποίος υπήρξε και καθηγητής του Διονύσιου Φωτεινού που αναφέρεται παρακάτω.

Ο Kennell αναφέρει ότι το μουσικό όργανο είναι η επινόηση ενός πολιτισμικού εργαλείου, το οποίο προσφέρει πλεονεκτήματα όπως μεγαλύτερη έκταση, ένταση, ακρίβεια και διαφορετική ποιότητα ήχου. (Kennell, 2002, p. 250) Πράγματι αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως

και πολλά άλλα πλεονεκτήματα εντοπίζονται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κεμαντζέ ρουμί και ανταποκρίνονται ιδιαίτερα επιτυχώς στο ύφος της Βυζαντινής της Ηπειρώτικης και Ανατολικής μουσικής, για τους ίδιους αλλά και για διαφορετικούς λόγους αντίστοιχα. Συνεπώς, η πολύ μεγάλη έκταση (ambitus) του οργάνου λόγω των πολλών χορδών, (έξι κύριες και έξι συμπαθητικές), η δυνατότητα της απόδοσης της τροπικής μουσικής (των ήχων, των μακάμ, της πεντατονίας) με μεγάλη ακρίβεια και σε μικρότερα διαστήματα του ημιτονίου (ασυγκέραστο όργανο), η διαφορετική ποιότητα του παραγόμενου ήχου και η διάρκεια της αντήχησης του ήχου λόγω της συνήχησης των συμπαθητικών χορδών, η δυνατότητα παραγωγής συνεχόμενου ήχου λόγω του τόξου (σε σχέση με την στιγμιαία νύξη της χορδής όπως στο ταμπούρ) και ο συνδυασμός του με το απαιτούμενο και ιδιαίτερης σημασίας ισοκράτημα για τη Βυζαντινή και Ανατολική μουσική ή του επαναλαμβανόμενου σχήματος συνοδείας της «τσουγκράνας» (bordun) για την Ηπειρώτικη μουσική, (Κατσούρας, 2001 σ. 38) αποτελούν μοναδικά πλεονεκτήματα του οργάνου αυτού. Αυτά τα μοναδικά χαρακτηριστικά του οργάνου θα προέτρεπαν οποιονδήποτε μουσικοδιδάσκαλο να το επιλέξει ως εποπτικό μέσο για την διδασκαλία οποιασδήποτε μουσικής, πόσο δε μάλλον για τα είδη μουσικής υπό συζήτηση και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα αυτών. Συνεπώς, όπως ακριβώς το πιάνο στην δυτική μουσική εκτός από σημαντικό μουσικό όργανο επιτέλεσης είναι και μοναδικό παιδαγωγικό εργαλείο σε μαθήματα φωνητικής, αρμονίας, αντίστιξης, σύνθεσης έτσι και το κεμαντζέ ρουμί επιτέλεσε αυτόν τον ρόλο στην Βυζαντινή και Ηπειρώτικη μουσική και θα το χαρακτηρίζαμε το πιάνο του 18ου αι στην Ήπειρο, όπως θα επισημανθεί ακολούθως.

Οι προφορικές αλλά και οι λόγιες μορφές μουσικής τέχνης δεν μπορούν να γίνουν ωφέλιμες και κατανοητές αν πρώτα δεν μελετηθεί η μουσική τέχνη μέσω της χρήσης ενός οργάνου. Αυτό υποστήριξε ο πρωτοπόρος εθνομουσικολόγος Ki Mantle Hood, αναφέροντας ότι εάν η επιθυμία ενός μελετητή είναι να κατανοήσει μια συγκεκριμένη ανατολίτικη μουσική έκφραση, έτσι ώστε οι παρατηρήσεις και η μουσικολογική του ανάλυση να μην αποδειχθούν ενοχλητικές, θα πρέπει να επιμείνει στις πρακτικές σπουδές μέχρι να εξασφαλιστεί η βασική του μουσική αντιληπτική ικανότητα. Αυτό ονόμασε ως Bimusicality και ουσιαστικά επισήμανε την κατανόηση του μουσικού πολιτισμού μέσω των πρακτικών σπουδών, δηλαδή της μάθησης του κυρίαρχου οργάνου και της αντίστοιχης μουσικής θεωρίας. (Rice, 2001) Κατά αυτόν τον τρόπο η εθνομουσικολογική έρευνα

μετατράπηκε και σε μια εκπαιδευτική έρευνα και η Bi-musicality έγινε ένα παιδαγωγικό εργαλείο όπου ο μαθητής αφομοιώνει δημιουργικά τους τρόπους και λειτουργίες του μουσικού πολιτισμού προς εξέταση. Την ίδια περίοδο ο Alexandru (1960) προεξέτεινε την παρατήρηση αυτή λέγοντας ότι η παραδοσιακή μουσική δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς την εις βάθος γνώση των μουσικών οργάνων μιας και όπως υπογράμμισε οι δυνατότητες και ιδιαιτερότητες των οργάνων είναι αποφασιστικές για το χαρακτήρα των μελωδιών που δημιουργούνται. Δηλαδή με λίγα λόγια, ο δρόμος της εθνογραφικής έρευνας του εθνομουσικολόγου θα πρέπει απαραιτήτως να περνά από το σταυροδρόμι της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας και πράξης. Συνακόλουθα και η μουσική εκπαίδευση σε οποιονδήποτε πολιτισμό δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν δεν μελετηθεί το όργανο και το εποπτικό μέσο που χρησιμοποιείται στην διδασκαλία της μουσικής θεωρίας. Γι' αυτό τον λόγο η μελέτη του κεματζέ ρουμί ως εποπτικό μέσο στην διδασκαλία της Βυζαντινής, Ηπειρώτικης και ανατολίτικης μουσικής θεωρίας αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην μελέτη της εκπαίδευσης, αλλά και της ίδιας της μουσικής και μουσικής θεωρίας στις περιοχές που χρησιμοποιήθηκε το όργανο αυτό.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΚΑΙ ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ.

Κωνσταντινούπολη

Ήδη από την βυζαντινή περίοδο του 10ου αι. μ.Χ. βρίσκουμε εικονογραφίες οι οποίες δείχνουν παρόμοια πολύχορδα όργανα να χρησιμοποιούνται κρατημένα πάντοτε στο μπράτσο (da braccio) και όχι κάθετα όπως τοποθετούνται και παίζονται οι διάφοροι τύποι της Λύρας και του καμαντσέ (Μαλιάρας, 2007, σ. 517 και σ. 528). Επίσης πολλές μαρτυρίες υπάρχουν για την συνεχή χρήση των πολύχορδων τοξωτών τους επόμενους αιώνες στην Βυζαντινή και Οθωμανική περίοδο. Ειδικότερα από τα τέλη του 17ου αι. βρίσκουμε πολλές εικονογραφίες ρωμιών εκτελεστών με αυτά τα πολύχορδα. (Katsouras, 2021, σσ. 134-135) Το κεμαντζέ ρουμί (τουρκ. κεμάν) υπήρξε αρχικά το λαϊκό όργανο που χρησιμοποιήθηκε στις ταβέρνες (μευχανέ) από τα λαϊκότερα στρώματα των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης. Έπειτα μετατράπηκε στο κυρίαρχο όργανο των ευγενών τάξεων των Ελλήνων, μεταφέρθηκε μέσω εξαιρετικών Ρωμιών καλλιτεχνών και δασκάλων και διδάχθηκε στις σχολές της οθωμανικής αυλής. Το πολύχορδο τοξωτό υπήρξε μαζί με το ταμπούρ (tanbur) το εποπτικό μέσο για τη διδασκαλία της Βυ-

ζαντινής αλλά και της ανατολικής μουσικής στην Κωνσταντινούπολη. Θεωρητικά συγγράμματα και πολύ σημαντικές μελέτες στην Βυζαντινή μουσική αναφέρονται στην γνώση και χρήση του πολύχορδου τοξωτού οργάνου. Αρχικά η αναφορά του Αρχιεπίσκοπου Δυρραχίου Χρύσανθου στο Θεωρητικόν Μέγα της Μουσικής το 1832 προσδιορίζει το πολύχορδο τοξωτό όργανο ως επτάχορδο, αποδίδοντας μάλιστα υπερβολική προσήλωση των ευγενών τάξεων της Πόλης, Ελλήνων και Οθωμανών, σε σύγκριση με τα άλλα είδη τοξωτών εγχόρδων της περιόδου αυτής τα οποία αναφέρει συνολικά ως λύρες. «Είδη δε της λύρας καθ' ημάς τρία· το τρίχορδον, ω μάλιστα χαίρουσιν οι χυδαίοι των νυν Ελλήνων· το τετράχορδον, ω μάλιστα χρώνται οι Ευρωπαίοι, ονομάζοντες αυτό Γαλλιστί violin, και το επτάχορδον, ω καθ' υπερβολήν ενηδύνονται οι ευγενείς των νυν Ελλήνων και Οθωμανών, ονομάζοντες αυτό τουρκιστί Κεμάν». (Χρύσανθος, 1832, σ. 196) Επίσης πολύ σημαντικές οι αναφορές του Φιλοξένη στο Λεξικόν της Ελληνικής Εκκλησιαστικής Μουσικής που έγραψε το 1868 και παρουσιάζονται στα λήμματα:

- *επτάχορδον:* «Όργανον τι πολύφθογγον. (Ίδε Βιολί)» (Φιλοξένους, 1868, σ. 92)

- *Βιολί:* «όργανον τι έγχορδον το κοινώς γνωστόν και επίσημον βιολί το τετράχορδον, το καλούμενον Τουρκιστί «Κεμανέ». 2) Βιολί το επτάχορδον, μεγάλον και επίσημον, εις ο υπάρχουσιν υποτενταμέναι και επτά οριχάλκινοι χορδαί προς ζωηρότητα προσωδιακής ηχήσεως … 3) Όργανον βοηθιτικόν μέσον, διά την εις τους αρχαρίους παράδοσιν της Αραβοτουρκικής Μουσικής δι ου παριστωσι καλώς (οι διδάσκοντες αυτήν) τα θεμέλια των ήχων, και των δραστηρίων κλάδων της κάτω διαπασών, και τας χορδάς του κατά βυθόν (καραμπατάκ) μαρτυριών της Υπάτης. (Ιδέ Βυθόν).», (Φιλοξένους, 1868, σ. 35)

- *Βυθόν:* «Οι Τουρκοάραβες Μουσικοί, τας χορδάς ή φθόγγους των μαρτυριών τούτων, παριστώσι μεν εις τας εαυτών παραδόσεις δια του οργάνου «Κεμάν» (Βιολί μεγάλο) στερούνται όμως τας μελωδικάς αυτών γραμμάς ή θέσεις τας γινομένας κατά βυθόν μαρτυρίας υπό δύο βαρείας, τας οποίας μαρτυρίας αυτοί οι Τουρκοάραβες Μουσικοί εις τας εαυτών παραδόσεις τας προφέρωσιν ούτως «Σαγήρ Γεκιάχ» … » (Φιλοξένους, 1868, σ. 38)

Το Κεμαντζέ Ρουμί ή το «μεγάλο βιολί» όπως αναφέρθηκε από τον Φιλοξένη τον 19ο αι. υπήρξε το πιο δημοφιλές όργανο εκείνης της περιόδου, πράγμα που υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι Ρωμιοί φιλόμουσοι μάθαιναν το «μεγάλο βιολί» και ίσως χρησιμοποιήθηκε σαν εποπτικό όργανο διδασκαλίας περισσότερο απ' οποιοδήποτε άλλο. Δεν θεωρείται

σε καμία περίπτωση ότι το όργανο αυτό ήταν πιο διαδεδομένο από το ταμπούρ σε όλες τις διαφοροποιημένες πολιτισμικές κοινότητες της Κωνσταντινούπολης. Ειδικά το ταμπούρ εκείνη την περίοδο έχει κυρίαρχο ρόλο καταφέρνοντας να εκτοπίσει ακόμα και το ούτι στην οθωμανική αυλή και σε όλη την ανατολή, όπως αναφέρει ο Wright: εκτός από το να είναι το όχημα που προτιμήθηκε από τους θεωρητικούς για την παρουσίαση των διαστηματικών μεγεθών και των κλιμάκων/τροπικών δομών το ούτι ήταν σαφώς το κυρίαρχο όργανο στους αυλικούς κύκλους, αλλά η δημοφιλία του αμφισβητήθηκε, για κάποιο χρονικό διάστημα τουλάχιστον, από αυτήν του ταμπούρ. (Wright, 2010, p. 28) Παρόλα αυτά πρέπει να γίνει σαφές ότι το κεμαντζέ ρουμί χρησιμοποιήθηκε πάρα πολύ από διάφορους εκτελεστές και διδασκάλους της μουσικής τέχνης προσφέροντας ποικιλότροπα, διαφορετικά και πολύ ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά ως εποπτικό όργανο, σε σύγκριση με το ταμπούρ. Επειδή όπως επισήμανε και ο Signell για την κλασσική οθωμανική μουσική: οι βασικές αρχές της κλασσικής και λαϊκής (μουσικής) συχνά θεωρούνται ότι είναι παρόμοιες αν όχι ακριβώς ίδιες, (Signell, 1986, p. 11) ακριβώς αντίστοιχα η διδασκαλία των οργάνων και της θεωρίας της μουσικής εκτιμούμε ότι ήταν παρόμοια αν όχι ακριβώς ίδια.

Αυτή η ιστορική περίοδος χρησιμοποίησης του πολύχορδου τοξωτού συμπίπτει με την μεγάλη άνθιση της Βυζαντινής μουσικής, με την περίοδο αναθεώρησης της παρασημαντικής και την παρουσίαση του νέου συστήματος των τριών διδασκάλων της Βυζαντινής μουσικής τέχνης, (Χρύσανθος, 1832) και ταυτόχρονα με την μεγάλη άνθιση της οθωμανικής μουσικής και την δημιουργία συστημάτων σημειογραφίας της οθωμανικής μουσικής όπως του Δημητρίου Καντεμίρη (Dimitrie Cantemir), του Χαμπαρσούμ Λιμοντσιάν (Hamparsum Limonciyan) και άλλων. Την περίοδο του σουλτάνου Σελίμ III (1789-1808) ο συνδυασμός του κεμαντζέ ρουμί (σινεκεμάν), του ταμπούρ, και του νέυ, θεωρούνταν εξαιρετικός και το μουσικό κοινό εκτιμούσε ιδιαίτερα την ορχήστρα αυτή. Βέβαια και τα τρία όργανα αυτής της ιδιαίτερης ορχήστρας υπήρξαν πολιτισμικά εργαλεία με ιδιαίτερη βαρύτητα και απήχηση στο μουσικόφιλο κοινό και μάλιστα το καθένα εξέφρασε και ανταποκρίθηκε στις προτιμήσεις διαφορετικού τμήματος του πληθυσμού της Κωνσταντινούπολης για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους. Έτσι το νέυ υπήρξε ο εκπρόσωπος της θρησκευτικής ομάδας των μπεκτασήδων, το ταμπούρ ήταν το αστικό όργανο εκπρόσωπος της υψηλής τάξεως της Πόλης και των χριστιανικών εκκλησιαστικών κύκλων του Πατριαρχείου, ενώ το κεμαντζέ ρουμί

(Τουρκ. κεμάν) υπήρξε αρχικά το λαϊκό όργανο που χρησιμοποιήθηκε στις ταβέρνες (μευχανέ) από τα λαϊκότερα στρώματα της Πόλης και έπειτα μετατράπηκε σε κυρίαρχο όργανο των ευγενών τάξεων της οθωμανικής αυλής και των Φαναριωτών. Είναι βέβαιο ότι αυτή η αντιστοιχία μουσικών οργάνων και διαφορετικού μουσικού κοινού είχε και μια εκπαιδευτική αντιστοιχία, αποδίδοντας την αντίστοιχη αναλογία και στην διδασκαλία της μουσικής μέσω αυτών των οργάνων.

Μολοδοβλαχία

Την ίδια χρονική περίοδο στην σημερινή Ρουμανία και ειδικότερα στις περιοχές της Μολδαβίας και Βλαχίας το κεμαντζέ ρουμί ήταν ήδη γνωστό. Ο Διονύσιος Φωτεινός από τα τέλη του 18ου αι. φαίνεται ότι γνώριζε καλά το πολύχορδο τοξωτό όργανο και όπως αναφέρει ο Οικονομίδης σε ανασκόπηση που κάνει σε άρθρο του T. Alexandru «ο ημέτερος Διονύσιος Φωτεινός, ο γνωστός ιστοριογράφος της Δακίας» γνώριζε ότι το βιολί αντικατέστησε το κεμάν το οποίο είναι είδος βιολίου. (Οικονομίδης, 1968, σ. 588) Διαπρεπές μέλος της φαναριώτικης τάξης και κοινωνός της φαναριώτικης παιδείας ο Φωτεινός γίνεται ο εκπρόσωπος και διδάσκαλος της Βυζαντινής μουσικής στην Ρουμανία με πολύ μεγάλη προσφορά και έργο. Είναι βέβαιο ότι χρησιμοποιεί το Κεμαντζέ Ρουμί στην διδασκαλία του και αποδεικτικό στοιχείο για αυτό είναι το μέχρι σήμερα απολεσθέν σύγγραμμά του «Πρακτική και Θεωρητική διδασκαλία της εκκλησιαστικής μουσικής για ταμπούρ και κεμάν». Το έργο αυτό έγινε γνωστό από τον μαθητή του Φωτεινού Αντώνιο Παντολέων ή Anton Pann, ο οποίος αναφέρει την ύπαρξή του στην εισαγωγή του δικού του θεωρητικού συγγράματος: Η θεωρητική και πρακτική βάση της εκκλησιαστικής μουσικής. (Pann, 1845) Σημαντικό στοιχείο για την συγκεκριμένη έρευνα είναι το γεγονός ότι μέχρι και σήμερα μαρτυρείται η ύπαρξη του κεμαντζέ ρουμί με την ονομασία vioară, δηλαδή ενός βιολιού με περισσότερες κύριες αλλά και συμπαθητικές χορδές μόνον στην νότια Μολδαβία ενώ δεν αναφέρεται οποιοδήποτε παρόμοιο όργανο σε άλλη γειτονική περιοχή ή Βαλκανική χώρα αποδεικνύοντας ουσιαστικά την άμεση σχέση με την μουσική ζωή της Κωνσταντινούπολης. (Cooke, P. Dick, A. et al. 2001).

Ήπειρο

Η εύρεση του κεμαντζέ ρουμί στην Ήπειρο πραγματοποιήθηκε από την μελέτη λευκωμάτων με παλαιότατες φωτογραφίες, ακόμα και από τον 19ο αι.. Ανακαλύφθηκαν πάνω από εικοσιπέντε φωτογραφίες του πολύχορδου το-

ξωτού με διακριτά τα χαρακτηριστικά του οργάνου, για το οποίο διατηρήθηκε η ονομασία «Kemangeh Roumy» (Katsouras, 2021) που του απέδωσε ο Villoteau το 1809 όταν το συνάντησε στην ίδια ακριβώς μορφή στην Αίγυπτο στο σύγγραμμά του «De l'état actuel de l'art musical en Égypt, ou Relation historique et descriptive des recherceres et Observations faites sur la musique en ce pays.» Ο Villoteau χαρακτηριστικά σημείωσε «Lè nom de kemângeh suivi du mot roumy, qui signifie 'grec'» ότι δηλαδή το όνομα kemângeh ακολουθείται από τη λέξη roumy, που σημαίνει «Έλληνας», παρουσιάζοντας λεπτομερή και ζωγραφική απεικόνιση αλλά και πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία για το όργανο. (Villoteau, 1809, p. 881) Η παλαιότατη και συχνή παρουσία του κεμαντζέ ρουμί στις κομπανίες της Ηπείρου επηρέασε την τοπική μουσική και βοήθησε ποικιλοτρόπως τις άτυπες μορφές μάθησης και διδασκαλίας της μουσικής στην Ήπειρο. Ως πρώτο παράδειγμα θα αναφέρουμε την δυσκολία του κουρδίσματος του οργάνου αυτού. Το κούρδισμα και η χρήση των δώδεκα χορδών του οργάνου αυτού σε σύγκριση με το απλό βιολί των τεσσάρων χορδών παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και προϋποθέτει συστηματική εκπαίδευση και μάθηση μόνον και μόνον για το πέρασμα και κούρδισμα των χορδών. Χαρακτηριστικά οι οργανοπαίκτες του παραδοσιακού βιολιού στην Ήπειρο Δ. Χαραλάμπους και Β.Ν. Νίνης ανέφεραν ότι από τα πρώτα πράγματα που τους έδειξαν οι δάσκαλοί τους ήταν το κούρδισμα του βιολιού. (Κατσούρας, 2001) Θα ήταν πραγματικά πολύ δύσκολο οποιοσδήποτε «αυτοδίδακτος» θελήσει να κουρδίσει το όργανο αυτό να τα καταφέρει χωρίς οποιαδήποτε οδηγία ή λεπτομερή περιγραφή. Ως δεύτερο παράδειγμα θα αναφέρουμε τον διπλό μουσικό ρόλο που κατείχε το κεμαντζε ρουμί ως σολιστικό και συνοδευτικό όργανο χαρακτηριστικό που ακόμα και σήμερα αξιοποιείται από τους παραδοσιακούς βιολιτζήδες. Ο ρόλος αυτός ήταν ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη της Ηπειρώτικης μουσικής και στις μορφές διδασκαλίας που λάμβαναν μέρος στην μάθηση όλων των μουσικών οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν στην Ήπειρο. Ο ρόλος αυτός είναι και το κυρίαρχο χαρακτηριστικό όλων των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν ως εποπτικά μέσα είτε στην δύση, είτε στην ανατολή, όπως το πιάνο και το ούτι που προαναφέρθηκαν.

ΕΠΙΤΕΛΕΣΤΕΣ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ

Διονύσιος Φωτεινός (Πάτρα 1777 - Βουκουρέστι 1821)

Είναι διαπρεπές μέλος της φαναριώτικης τάξης και κοινωνός της φαναριώ-

τικης παιδείας. Ο Φωτεινός ήταν ο κυρίαρχος εκπρόσωπος και διδάσκαλος της Βυζαντινής μουσικής στην Ρουμανία. Χρησιμοποίησε το κεμαντζέ ρουμί στην διδασκαλία του και όπως αναφέρθηκε συνέγραψε και μέθοδο εκμάθησης της Βυζαντινής μουσικής με εποπτικό μέσο το πολύχορδο τοξωτό. Πολλά συγγράμματά του, με κυριότερο το Αναστασηματάριό του, μεταφράστηκε από τους μαθητές του στη Ρουμάνικη γλώσσα και έγινε το βασικό εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για την διδασκαλία της Βυζαντινής μουσικής στις Ρουμανικές χώρες κατά τον 19ο αιώνα. Στην έντονη αυτή μουσικοπαιδαγωγική δραστηριότητα του Φωτεινού είναι ιδιαίτερα ξεχωριστή η προσπάθειά του να εντάξει στην τυπική μάθηση και διδασκαλία της Βυζαντινής μουσικής το Κεμαντζέ Ρουμί από την προφορική παράδοση της διδασκαλίας της κοσμικής μουσικής. Σημαντική πληροφορία για την σχέση του με την Ήπειρο μπορεί να είναι ότι ο Διονύσιος Φωτεινός υπήρξε μαθητής του Ηπειρώτη καθηγητή Λάμπρου Φωτιάδη στην Ακαδημία του Βουκουρεστίου.

Στραβογιώργης (Ama Corci) (c.1680-1760)

Το πολύχορδο τοξωτό κατέκτησε την οθωμανική αυλή και μεταφέρθηκε από τα λαϊκά κέντρα διασκέδασης (μευχανέ), τα οποία ήταν κυρίως Ελληνικές και Αρμένικες ιδιοκτησίες, χάρις στον προικισμένο έλληνα μουσικό Γιώργη ή Στραβογιώργη (Ama Corci) (c.1680-1760), όπως ονομάστηκε από τους Τούρκους λόγω προβλήματος με την όρασή του. Ο Charles Fonton ο οποίος βρέθηκε στην Κωνσταντινούπολη περί το 1751 αναφέρει τον Γιώργη ως τον «ήρωα» της οθωμανικής μουσικής, ο οποίος δραστηριοποιείται στην αυλή του Σουλτάνου Μαχμούτ του Ι (1730-1754) και εισήγαγε το βιολί της αγάπης (violon d'amour) στο παλάτι από τις ταβέρνες των Ρωμιών. (Neubauer, 1999, pp. 73-74). Μάλιστα λέγεται ότι είναι αυτός ο οποίος πρόσθεσε τρείς επιπλέον χορδές στις υπάρχουσες τέσσερις, δημιουργώντας δηλαδή το επτάχορδο (Τουρκ. σινεκεμάν). Γνωρίζουμε επίσης ότι ο Στραβογιώργης δίδαξε το μεγάλο βιολί και τη μουσική θεωρία στο Εντερούν (Enderūn) το οποίο ήταν, μεταξύ άλλων, η αυτοκρατορική σχολή διδασκαλίας της μουσικής στην οθωμανική αυτοκρατορία. (Say, 1985, p. 710) Μετά τον Γιώργη, το όργανο αυτό χρησιμοποιήθηκε από βιρτουόζους εκτελεστές ως σημαντικό όργανο δεξιοτεχνίας, αλλά και από μεγάλους δασκάλους ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας της οθωμανικής μουσικής. Ένας από τους μαθητές του ήταν και ο Χιζίρ Αγά.

Εικόνα 2

Κεμανί Χιζίρ Αγά (1710?–1796?)

Ένας από τους μαθητές του Γιώργη (Ama Corci) στο Εντερούν ήταν και ο κεμανί Χιζίρ Αγά (kemani Hizir Aga) ο οποίος υπήρξε μεγάλη προσωπικότητα της Οθωμανικής μουσικής. Ο Χιζίρ Αγά ήταν διάσημος εκτελεστής του μεγάλου βιολιού (keman) όπως αποδίδεται και από το προσωνύμιο του ως kemani. Γεννήθηκε στο Χαλέπι (Aleppo) της Συρίας και σε πολύ μικρή ηλικία (7-10 ετών) μεταφέρθηκε στην Κωνσταντινούπολη με την οικογένεια του και έγινε δεκτός στο Εντερούν. (Uslu, 2014, p. 201) Εκεί περίπου το 1720-1735 έκανε μαθήματα με τον Στραβογιώργη από τον οποίο γνώρισε το μεγάλο βιολί όπως και την μουσική θεωρία της Βυζαντινής και ανατολικής μουσικής. Ο Uslu θεωρεί ότι όταν το 1753 ο Σουλτάνος Mahmud έκανε την τιμητική απονομή στον βιολιστή Γιώργη (Ama Corci), ο Χιζίρ Αγά πρέπει να είχε ολοκληρώσει τα μαθήματα μαζί του. (Uzunçarşılı, 1997, pp. 94-95) Έγινε διάσημος μουσικός και συνθέτης και έφτασε σε πολύ υψηλές θέσεις στο παλάτι, όπου έγινε και müsahip, δηλαδή σύμβουλος - συνομιλητής του φιλόμουσου Σουλτάνου Σελίμ III. (Yucel, 2013) Μετά τα μέσα του 18ου αι. ο Χιζίρ Αγά ήταν ήδη ένας από τους πιο φημισμένους μουσικούς εκτελεστές του κεμεντζέ ρουμί στην οθωμανική αυλή. Αργότερα ο Χιζίρ Αγά εκτός από διάσημος εκτελεστής έγινε δάσκαλος της οθωμανικής μουσικής και του πολύχορδου κεμάν. Αναφέρεται ότι κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Αμπντουλχάμιτ Α (1774-1789), ήταν ένας από τους εκπαιδευτικούς μουσικής που δίδαξε το κεμαντζέ ρουμί σε παλλακίδες στα παλάτια και στα αρχοντικά του Εντερούν ή του Eyüp και του Bosphorus. (Uslu, 2014) Παράλληλα την ίδια χρονική περίοδο βρίσκουμε πολλές υδατογραφίες οι οποίες δείχνουν γυναικείες φιγούρες να παίζουν σινεκεμάν (Katsouras, 2021, p. 136) Ο Χιζίρ Αγά απεβίωσε γύρω στο 1796-1799. Το σημαντικότερο γεγονός όμως και ο λόγος που εξετάζεται λεπτομερώς είναι επειδή υπήρξε ο συγγραφέας της

σημαντικής εργασίας με τίτλο: η κατανόηση των μακάμ κατά τη γέννεση των μελωδιών "Tefhîmü'l-Makâmât fî Tevlîdi'n-Nagamât" (Hızır Ağa, 1777). Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου αυτού υπάρχουν αρκετές απεικονίσεις οργάνων και σε μια από αυτές απεικονίζεται το κεμαντζέ ρουμί με δώδεκα χορδές. Με αυτόν τον τρόπο διασώθηκε ο τύπος του κεμαντζέ ρουμί, που λίγα χρόνια πριν αναφέρεται ότι είχε «δημιουργήσει» ο δάσκαλος του Χιζίρ Αγά ο Στραβογιώργης. Μάλιστα η ζωγραφική απεικόνιση του οργάνου παρουσιάζεται στην ίδια σελίδα μαζί με το ταμπούρ το οποίο θεωρείται ως το κατ' εξοχήν εποπτικό μέσο εκμάθησης των μακάμ. Σ' αυτήν απεικόνιση αναγράφονται εμφανώς στην παλαιά τουρκική οι ονομασίες των τονικών υψών επάνω στις ανοικτές χορδές του κεμάν όπως και στο ταμπούρ. Αυτό ακριβώς σημειώνει και ο Φιλοξένης όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, λέγοντας ότι οι Τουρκοάραβες μουσικοί, τις χορδές ή τους φθόγγους των μαρτυριών των τρόπων (μακάμ) αναπαριστούν με το μεγάλο βιολί κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων τους. Αυτή λοιπόν η αναπαράσταση φαίνεται ξεκάθαρα στο σχέδιο που υπάρχει στο βιβλίο του Χιζίρ Αγά (εικ.2) και υποδεικνύει με σαφήνεια τον τρόπο χρήσης του μεγάλου βιολιού ως εποπτικό μέσο για την διδασκαλία των μακάμ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στην εργασία αυτή, η χρησιμοποίηση του κεμαντζέ ρουμί ως εποπτικό μέσο στην διδασκαλία της θεωρίας και πράξης της λειτουργικής (Βυζαντινής) αλλά και λαϊκής μουσικής των Βαλκανίων και της Ηπείρου τον 18ο και 19ο αιώνα είναι αναμφισβήτητη και είχε αγνοηθεί παντελώς μέχρι σήμερα. Δυστυχώς προς το παρόν επιβεβαιώνεται κυρίως από έμμεσες πηγές. Αν μελλοντικά εντοπιστεί η μέθοδος του Διονυσίου Φωτεινού θα είναι πιο εύκολο να μελετηθούν και οι τρόποι διδασκαλίας μέσω αυτού του οργάνου. Σήμερα αρκετοί μελετητές ασχολούνται με το πλούσιο έργο του Φωτεινού και υπάρχει η ελπίδα να βρεθεί και αυτό το πολύτιμο σύγγραμμα, όπως έχει συμβεί και με άλλα πολύ σημαντικά έργα του τα οποία θεωρούνταν απολεσμένα. Ενώ στον λαϊκό πολιτισμό αποδεχόμαστε ότι η μορφή μάθησης και διδασκαλίας είναι κυρίως μια προφορική και άτυπη διαδικασία, το παράδειγμα αυτού του πολύχορδου δεικνύει την ύπαρξη σημαντικών στοιχείων μιας τυπικής εκπαίδευσης, οργανωμένης, παράλληλης με την διδασκαλία της Βυζαντινής λειτουργικής μουσικής και με βαθύτερες ρίζες και ιδιαίτερο παρελθόν σε όλη τη Βαλκανική, Ελληνική αλλά και Ηπειρώτικη μουσική. Η μελέτη για το Κεμαντζέ Ρουμί ως

εκπαιδευτικό εργαλείο δεικνύει ότι οι σχέσεις τυπικών και άτυπων τρόπων μάθησης δεν αποτελούν στεγανά ερευνητικά πεδία αλλά συνδιαμορφωτές του τελικού αποτελέσματος της μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης ενός καλλιτεχνικού δημιουργήματος υψηλών εκπαιδευτικών απαιτήσεων που προκαλεί θαυμασμό. Συνεπώς, όπως οι λαϊκές μουσικές επηρεάζουν και εμπλουτίζουν τις έντεχνες μουσικές παραδόσεις, έτσι και οι λαϊκοί τρόποι μάθησης οποιασδήποτε μορφής πρέπει να επηρεάζουν και να εμπλουτίζουν τους σημερινούς τρόπους της διδασκαλίας των τοξωτών εγχόρδων.

Αναμφίβολα η ιστορία και ο τρόπος χρήσης κάποιων μουσικών οργάνων στο παρελθόν επηρέασε και επηρεάζει μέχρι και σήμερα την ελληνική μουσική και περισσότερο την ελληνική μουσική εκπαίδευση. Για παράδειγμα ο ταμπουράς χάριν της ιστορικής του χρήσης δια μέσου των αιώνων έγινε τα τελευταία χρόνια βασικό όργανο αναφοράς σε πολλά μουσικά γυμνάσια, χωρίς να υπάρχουν πλέον οι παραδοσιακοί οργανοπαίκτες οι οποίοι έμαθαν και συνέχισαν τον τρόπο παιξίματος του οργάνου στην Ελληνική μουσική, αλλά και χωρίς να υπάρχουν και οι δάσκαλοι οι οποίοι διδάχθηκαν, θα συνεχίσουν και θα αναπτύξουν την διδασκαλία αυτού του οργάνου στα πλαίσια της εκάστοτε τοπικής παράδοσης. Αντιστρόφως, εσφαλμένα το βιολί θεωρήθηκε ως το όργανο που εκπροσωπεί την δυτικοευρωπαϊκή κουλτούρα και χαρακτηρίστηκε ως ξενόφερτο, αμφισβητήθηκε και υποβαθμίστηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό η μακρόχρονη ιστορία του στην ελληνική μουσική, οι δυνατότητες του, η ιδιαίτερη σχέση του με τον ελληνικό πολιτισμό. Εξετάζοντας τις περιοχές εμφάνισης του βιολιού στην ελληνική επικράτεια εύκολα παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν περιοχές όπου δεν εμφανίζεται σαν όργανο στις τοπικές ορχήστρες σε αντίθεση ακόμη και με τις λύρες (δηλαδή τοξωτά χορδόφωνα όργανα με κάθετο παίξιμο) όπου σε περιοχές όπως π.χ. η Ήπειρος δεν υπάρχουν μαρτυρίες χρησιμοποίησής τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αμφισβήτησης της ιστορίας των τοξωτών εγχόρδων που παίζονται στο μπράτσο αποτελεί η αντιμετώπιση που είχε το βιολί από πολύ σημαντικούς ερευνητές της ελληνικής μουσικής παράδοσης όπως ο Σίμων Καράς. Η ιστορία του αποκλεισμού από το μουσικό πρόγραμμα της ραδιοφωνίας του βιολιού ως ξενόφερτο όργανο στην Κρήτη είναι πλέον γνωστή. Ακόμη και στην σημερινή μουσική εκπαίδευση, σε πολλά μουσικά γυμνάσια της Ελλάδας το βιολί θεωρείται «ξενόφερτο» και δεν διδάσκεται ως παραδοσιακό όργανο αλλά μόνον ως δυτικό. Αντιθέτως, πολλά άλλα όργανα όπως π.χ. το κλαρίνο θεωρείται αναντικατάστατο και όργανο αναφοράς για τη διδασκαλία της μουσικής της Ηπείρου, παρότι η ιστορική

αλήθεια της διάδοσης και εξέλιξης του οργάνου είναι εκ διαμέτρου αντίθετη όπως και η διδακτική συνέχεια του οργάνου στην Ήπειρο ανύπαρκτη. Η αντίληψη αυτή διαμορφώθηκε γιατί δεν ερευνήθηκε η διδασκαλία των οργάνων που ήταν σε χρήση στις τοπικές παραδόσεις και αγνοήθηκε παντελώς ο κλάδος της μουσικής παιδαγωγικής από την μουσικολογική και εθνομουσικολογική έρευνα. Λήφθηκε υπόψιν μόνον η σύγχρονη χρήση των οργάνων και η διάδοσή τους στις τοπικές κοινωνίες κατά τη διάρκεια μιας περιορισμένης χρονικής περιόδου, η οποία καθορίστηκε κυρίως από το μουσικό ρεύμα που διαμορφώθηκε μεταπολεμικά από την δισκογραφία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, πιθανώς πολλές φορές αντίθετα και με τις αισθητικές προτιμήσεις των τοπικών κοινωνιών.

Ένα από τα προβλήματα λοιπόν που αναδεικνύονται και πρέπει να επισημανθούν από αυτήν την έρευνα είναι κυρίως εκπαιδευτικό. Είναι ενδεχομένως η μουσική εκπαίδευση σήμερα στα μουσικά γυμνάσια και λύκεια στην Ήπειρο ακόμα μία επινόηση μιας πλαστής παράδοσης (invented tradition) και θα επιμείνουμε στην εσφαλμένη εντύπωση ότι το κεμαντζέ ρουμί είναι ξενόφερτο όργανο επαναλαμβάνοντας το σφάλμα του Σίμωνα Καρά στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα; Θα συνεχίσουμε να θεωρούμε ως βασικά «παραδοσιακά» όργανα υποχρεωτικής εκπαίδευσης της λαϊκής μουσικής νεότερες αναμορφώσεις οργάνων τα οποία δεν χρησιμοποιήθηκαν ποτέ ως διδακτικά μέσα στην μουσική παράδοση; Χάριν της προσκόλλησης σε κάποια «παράδοση» θα παρατείνουμε λανθασμένα μοντέλα και τυπολογίες ορχήστρας που δεν υπήρξαν αλλοιώνοντας με αυτόν τον τρόπο το ύφος και το μουσικό πολιτισμό μιας περιοχής; Ίσως θα έπρεπε να επανεκτιμηθεί η προσφορά και η ιστορία του κεμαντζέ ρουμί στην ελληνική μουσική και ειδικότερα στην μουσική εκπαίδευση και ανάπτυξη αυτών των ιδιαζόντων πολιτισμικά περιοχών. Πολύ περισσότερο στην Ήπειρο, όπου αποδεδειγμένα η αδιαμφισβήτητη παρουσία του πολύχορδου ήταν πολύ σημαντική, όπως το ίδιο υπήρξε και η διδακτική χρήση του οργάνου ως εκπαιδευτικό εργαλείο, με σημαντικές ενδείξεις για το παλαιότατο παρελθόν του και τις σχέσεις του με τα βυζαντινά τοξωτά. Ελπίζω ότι η ανακάλυψη του οργάνου αυτού στην Ήπειρο και η μακραίωνη ιστορία του, η σημαντική χρησιμοποίηση του ως εποπτικό μέσο στην διδασκαλία της μουσικής θεωρίας και πράξης να αλλάξει και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες στα μουσικά σχολεία της χώρας. Ελπίζω να γίνει κατανοητό το πόσο πολύ επηρεάζεται η μουσική πράξη από την εκπαιδευτική διαδικασία και από την χρησιμοποίηση των οργάνων και εργαλείων μάθησης. Θα ήταν

ιδιαίτερα χρήσιμο να εξετάζεται η εκπαιδευτική ιστορία ενός οργάνου παράλληλα με το ρεπερτόριο που αυτό δημιουργεί, διαμορφώνει και εκπροσωπεί σε μια περιοχή προκειμένου να γίνονται κατανοητά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μουσικής αυτής.

Το κεμαντζέ ρουμί είναι αναμφισβήτητα ένα παλαιότατο και ιδιαίτερης σημασίας όργανο για την μουσική της Ηπείρου, αλλά και ένα σημαντικό εποπτικό μέσο διδασκαλίας της Βυζαντινής, Ανατολικής και Ηπειρώτικης μουσικής. Είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση οργάνου που για πολλούς λόγους θα πρέπει να διασωθεί στην Ηπειρώτικη μουσική όχι μόνον ως λείψανο της ιστορίας της Ελληνικής μουσικής, ούτε ως αναπαλαιωμένη φωτογραφία σε κάποιο κάδρο μιας έκθεσης, αλλά θα πρέπει να αναβιώσει και να ξαναχρησιμοποιηθεί εκτελεστικά και διδακτικά, για να βοηθήσει την μελέτη και την αναδημιουργία σε νέα πλαίσια του ύφους και του χαρακτήρα της Ηπειρώτικης μουσικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alexandru, T. (1960). The Study of Folk Musical Instruments in the Rumanian People's Republic. *Journal of the International Folk Music Council, 12(1), 13 – 16.*

Chianis, S. & Brandl, R. M. (2001). Greece: VI. Traditional music, *Grove Music Online – Oxford Music Online*, Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/omo/9781561592630.013. 3000000167

Cooke, P. Dick, A. et al. (2001). Violin: II. Extra-European and folk usage, *Grove Music Online – Oxford Music Online*, Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41161

Δήμος, Ι. (Επιμ.). (2003). *Ζαγορισίων Βίος, Zagori: The Life of a Community.* Ριζάρειον Ίδρυμα / Ίδρυμα Σταύρος Σ. Νιάρχος.

Hızır Ağa. (1777). *Tefhîmü'l—Makâmât fî Tevlîdi'n—Nağamât*. Topkapı Palace Museum Library, no. 1793.

Κατσούρας, Σ. (2001). *Τεχνική του Βιολιού στην Ηπειρώτικη Παραδοσιακή Μουσική* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία Μα). Τμήμα Μουσικολογίας, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. http://sophia.mus.auth.gr/xmlui/handle/123456789/214

Κατσούρας, Σ. (2019). *Ala Rum* [Δίσκος ακτίνας: ένθετο φυλλάδιο]. Noisyland Recordings.

Κατσούρας, Σ. (2023). Kemangeh Roumy: Η συμβολή της οργανολογικής

μελέτης στη μεταβολή της Ιστορίας της Μουσικής, στην αμφισβήτηση της σημερινής παράδοσης και στη μετάπλαση του ύφους της μουσικής της Ηπείρου. Στο Ι. Φούλιας, Ε. Γιαννόπουλος και Δ. Έξαρχος (Επιμ.), *Ιστορίες, παραδόσεις, μεταπλάσεις, Πρακτικά διατμηματικού συνεδρίου υπό την αιγίδα της Ελληνικής Μουσικολογικής Εταιρείας.* (279-289). Ελληνική Μουσικολογική Εταιρεία. https://hellenic-musicology.org/wp-content/uploads/2023/10/ConfProc2022.pdf

Μαλιάρας, Ν. (2007). *Βυζαντινά Μουσικά Όργανα.* Παπαγρηγορίου-Νάκας.

Katsouras, S. (2021). Kemangeh Roumy: a Multistring Instrument in Epirus. Journal *of the American Musical Instrument Society*, XLVII, 118-161.

Kennell, R. (2002). Systematic Research in Studio Instruction in Music. In Richard Colwell (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning.* (pp. 243–257). Oxford University Press.

Libin, L. (2018). Musical instrument, *Grove Music Online – Oxford Music Online*, Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/omo/9781561592630.013.3000000097

Μιχαηλίδης, Σ. (1989). *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής,* (2η έκδ.). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*: *Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων,* (2η έκδ.). Κέντρο Λεξικολογίας.

Majer, J. F. B. C. (1732). *Museum Musicum Theoretico-Practicum: das ist:* Neu-eröffneter *Theoretisch- und Praktischer Musik-Saal.* Schwabisch Hall.

Neubauer, E. (1999). *Der Essai sur la Musique Orientale von Charles Fonton*. Institute for the History of Arabic-Islamic Science.

Οικονομίδης, Δ. (1968). Βιβλιογραφία: ανασκόπηση του Instrumentele Musicale ale Poporului Romin από τον Tiberius Alexandru, *Εθνολογία*, *1*, 586 – 591.

Πατριαρχική Επιτροπή. (1888) *Στοιχειώδης Διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Μουσικής, Εκπονηθείσα επί τη Βάση του Ψαλτηρίου υπό της Μουσικής Επιτροπής του Οικουμενικού Πατριαρχείου.* Πατριαρχικό τυπογραφείο.

Pann, A. (1845). *Bazul teoretic şi practic muzicii bisericeşti saŭ gramatica melodică*. Muzică Bisericească.

Rice, T. (2001). Bi-musicality. *Grove Music Online – Oxford Music Online*, Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.46455

Say, A. (1985). *Musik Ansiklopedisi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Signell, K. (1986) *Makam: modal practice in Turkish art music.* Da Capo Press.

Uzunçarşılı (1997). TSMA, Treasury, n. 2398. XLI / 161, p. 94-95.

Uslu, R. (2014). *Saraydaki Kemancı Hızır Ağa ve Görüşleri*. Ankara.

Villoteau, M. (1809). De l'état actuel de l'art musical en Égypte , ou Relation historique et descriptive des recherceres et Observations faites sur la musique en ce pays. In *Description De L'Egypte ou Recueil des Observations Et des Recherches* (607 - 846). De L'Imprimerie Imperiale.

Φιλοξένους, Κ. (1868). *Λεξικόν της Ελληνικής Εκκλησιαστικής Μουσικής*. Κωνσταντινούπολη: Ευαγγελινού Μισαηλίδου.

Χρύσανθος. (1832). *Θεωρητικόν Μέγα της Μουσικής.* Michele Weis.

Wright, O. (2010). *Epistles of the Brethren of Purity On Music An Arabic Critical Edition*. Oxford: Oxford University Press in association with the Institute of Ismaili Studies.

Yucel, H. (2013). Kemani Hizir Aga ve Tefhimu'l-Makamat fi Tevlidi'n-Nagamat Cevirisindeki Perdeler. *Akademik Bakis Dergisi 37*(8), 1-16.

Το λαϊκό παραμύθι ως αφηγηματικό και μυθοπλαστικό υλικό. *Ο Τρομάρας στο μόνον της ζωής του ταξείδιον*

Νικόλαος Ε. Μυλωνάκης
Φιλόλογος, Υποψήφιος διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε, Ε.Κ.Π.Α
nikosmyl@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει τη σύγκλιση δύο λογοτεχνικών ειδών (παραμύθι και διήγημα) στο έργο του Γ. Βιζυηνού *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* και ειδικότερα τη λογοτεχνική μετάπλαση μοτίβων και θεμάτων που συναντάμε στα λαϊκά παραμύθια. Εκκινώντας από τη σχέση «μύθου» και «αφήγησης», ψεύδους» και «αλήθειας» κατά τις ρήσεις των H. Blumenberg και M. H. Abrams γίνεται αναφορά στη γραπτή και προφορική λαϊκή λογοτεχνία και μέσα από τις απόψεις του W. J. Ong καταφαίνεται η συνύπαρξη της προφορικότητας ως χαρακτηριστικό της συλλογικής μνήμης και καλλιτεχνικής δημιουργίας καθώς το λαϊκό παραμύθι διασώζει αρχαϊκά και παλαιά θέματα και μοτίβα και η ατομική φαντασία το προσαρμόζει γλωσσικά και αισθητικά οδηγώντας στη γένεση του λογοτεχνικού παραμυθιού. Ο Γ. Βιζυηνός εγκαινιάζει τη μεταμφίεση ανάμεσα στο λαϊκό και λόγιο με την αναπροσαρμογή του *Τρομάρα* στο *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* μέσα από το εγκιβωτισμένο παραμύθι που παρατίθεται στην πρώτη κιόλας ενότητα του διηγήματος. Η εγκιβωτισμένη παραμυθική ιστορία αποτελεί μια επανεγγραφή κύριων δομικών και μορφικών στοιχείων ενός λαϊκού παραμυθιού σε ένα αφηγηματικό κείμενο και καταδεικνύει ότι το παραμύθι αποδεσμεύει τη δημιουργική φαντασία από την «πραγματική κοσμοαντίληψη». Με αυτόν τον τρόπο γίνεται φανερό ότι αναπτύσσεται μεταξύ των λογοτεχνικών ρευμάτων της γραπτής/λόγιας λογοτεχνίας και της φιλολογικής λαογραφίας («Μνημεία του λόγου» κατά τον Ν. Πολίτη) ένα

πλέγμα σχέσεων (διακειμενικότητα) διαχρονικά και συγχρονικά που λειτουργούν ως δομικό στοιχείο σε κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Στο *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* ο Βιζυηνός χρησιμοποιεί το λαϊκό παραμύθι ως αφηγηματικό και μυθοπλαστικό υλικό σε ένα διήγημα που προορίζεται για το ενήλικο κοινό του εξυπηρετώντας με αυτόν τον τρόπο την πλοκή της ιστορίας του αντιπαραθέτοντας στα μυθοπλαστικά του στοιχεία το αυτοβιογραφικό του υλικό.

Λέξεις–κλειδιά: λαϊκό παραμύθι, Το μόνον της ζωής του ταξείδιον, Τρομάρας, προφορικότητα, γραπτή και προφορική λαϊκή λογοτεχνία, εγκιβωτισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο κόσμος μας αποτελείται από αφηγήσεις και ιστορίες. Οι πρώτες αφηγήσεις που γνωρίζουμε είναι οι μύθοι. Ο Hans Blumenberg ([5]1990, p. 40), υποστηρίζει πως η αφήγηση μύθων βοήθησε τον άνθρωπο να περάσει ευκολότερα την ώρα του και τον ενθάρρυνε να αποβάλει τον φόβο του απέναντι στο άγνωστο και ακατανόητο, του έδωσε τη δυνατότητα να εξηγήσει και να νοηματοδοτήσει τον κόσμο και να βάλει τάξη στην αταξία. Η σχέση μύθου και αφήγησης, ψεύδους και αλήθειας στη λογοτεχνία, ακόμα και σήμερα, αντιμετωπίζεται ως δεδομένος, διαχωρίζοντας τον έλλογο λόγο, που πηγάζει και επιβεβαιώνεται από τη λογική, και, τον μυθοπλαστικό λόγο, που βασίζεται στη φαντασία και στην ελευθερία του «ψεύδους». Κατά τον Abrams (2007, p. 299), η διάκριση αυτή δεν είναι απόλυτη, καθώς μια «ψεύτικη» αφήγηση δεν παύει να περιέχει κάποια ψήγματα αλήθειας και μια «έλλογη», δεν παύει να χρησιμοποιεί λέξεις: δηλαδή συμβατικές και αυθαίρετες αναφορές στα πραγματικά – κατά Genette – γεγονότα, τα οποία υπάρχουν σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (γραπτό ή προφορικό) και μπορούν να είναι ρεαλιστικά ή φαντασιακά (Genette, 2007, p. 257).

Η διερεύνηση της ποιητικής[1] στο χώρο της λογοτεχνίας ενισχύεται στις μέρες μας και από το γεγονός ότι παύει να περιέχει κανόνες καθοδηγητικού και ρυθμιστικού χαρακτήρα. Και ενώ στην Αρχαιότητα το θέμα των λογοτεχνικών ειδών απασχόλησε τους φιλοσόφους (Αριστοτέλη, Πλάτωνα), οι ποιητικές, που γράφτηκαν από την Αναγέννηση ώς τον 18ο αιώνα, ήταν ρυθμιστικές και έθεταν σαφείς κανόνες στους συγγραφείς. Αυτό σήμαινε ότι καθοριζόταν τόσο η λογοτεχνική παραγωγή, όσο και η αξία των έργων

1. Με τον όρο «ποιητική» περιγράφουμε τη θεωρία που έχει σκοπό να κωδικοποιήσει συστηματικά κανόνες που διέπουν τη λογοτεχνία (Καρακάση και συν., 2015, σ. 37).

ανάλογα με τα εκάστοτε πρότυπα. Από τον 18ο αιώνα και μετά τα λογοτεχνικά είδη αντιμετωπίζονται με όρους αισθητικούς και ψυχολογικούς και συνδέονται με τη φιλοσοφία γεγονός που καταρρίπτει τα στεγανά ανάμεσα στα διαφορετικά είδη δημιουργώντας θεωρίες οντολογικές, ψυχολογικές και μορφολογικές.

Μετά το 1960, ο λογοτεχνικός διάλογος κινείται γύρω από τα δομικά τους χαρακτηριστικά, που ως κατασκευές στηρίζονται σε συμβάσεις. Οι σημερινές ποιητικές δεν απαιτούν συγκεκριμένες προδιαγραφές γραφής, αλλά προβαίνουν σε αξιολογικές κρίσεις. Έτσι ο χώρος της λογοτεχνίας φαίνεται να είναι ανοιχτός σε νέα αφηγήματα. Αυτά τα νέα κείμενα προστίθενται σε αυτά που έχουν διασωθεί ανά τους αιώνες, όταν ο homo narrans αφηγούνταν ιστορίες και ο homo ludens έπαιζε με τις λέξεις και τα νοήματά τους. (Καρακάση και συν., 2015, σ. 37).

Το «τι είναι» λογοτεχνία, εξαρτάται από το «τι θεωρείται» λογοτεχνία σε μια συγκεκριμένη εποχή σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο (Καρακάση και συν., 2015, σ. 36). Ο Eagleton υπογραμμίζει πως: «είναι πιο χρήσιμο να δούμε την λογοτεχνία σαν ένα όνομα το οποίο οι άνθρωποι δίνουν κατά καιρούς και για διαφορετικούς λόγους σε ορισμένα είδη γραφής που ανήκουν στο πεδίο αυτών που ο Michel Foucault έχει ονομάσει πρακτικές του λόγου…» (Eagleton, [4]1996, p. 301). Αυτό που θεωρούμε λογοτεχνία είναι:

> ένας ιδιαίτερος, υπαινικτικός, αινιγματικός, παιγνιώδης λόγος που παράγεται από ένα μέρος των ιστοριών τις οποίες διηγείται ο άνθρωπος για τον εαυτό του και για τον κόσμο, ενώ παράλληλα ο λόγος αυτός διατηρεί σχέσεις και με όλες τις υπόλοιπες ιστορίες που διηγείται ο άνθρωπος. Από αυτή την άποψη, η λογοτεχνία είναι μια δεξαμενή διακειμενικών σχέσεων, οι οποίες εκτείνονται σε όλες τις εκφάνσεις του πολιτισμού και γι' αυτόν το λόγο είναι και ένα ιδιαίτερο μοντέλο συλλογικής μνήμης. Η λογοτεχνία είναι επινόηση, αναπαράσταση και μήτρα νέων ιδεών, όπως επίσης και κατασκευή, αναπαραγωγή και ανατροπή στερεότυπων και κωδίκων επικοινωνίας. Η λογοτεχνία έχει το προνόμιο να αποτυπώνει και, ενίοτε, να υπονομεύει τις συλλογικές πολιτισμικές δομές και ιεραρχίες, τους πολιτισμικούς κανόνες και τις αξίες μιας χρονικής περιόδου (Καρακάση και συν., 2015, σ. 38).

ΓΡΑΠΤΗ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ[2] ΛΑΪΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η καθημερινή χρήση του όρου λογοτεχνία στο Δυτικό κόσμο ταυτίζεται κυρίως με γραπτές πηγές, την εγγράμματη παράδοση και περιλαμβάνει λογοτεχνικά κείμενα, που έχουν παραδοθεί, σε χειρόγραφη ή έντυπη κειμενική μορφή. Υπάρχει όμως και ένα τμήμα του προφορικού μας πολιτισμού, όπως είναι η προφορική ποίηση, οι μύθοι, οι παραδόσεις, τα παραμύθια κ.ά., που παρουσιάζει αισθητικά γνωρίσματα που τον καθιστούν λογοτεχνία. Αναφερόμαστε στην προφορική λαϊκή λογοτεχνία[3], που, σε αντιδιαστολή προς τη γραπτή, είναι συνήθως ανώνυμη προφορική[4] και συλλογική δημιουργία

2. Όπως μαρτυρείται στο βιβλίο του Zumthor, P. (1983). Introduction à la poésie orale. Seuil, σσ. 45-46, 50, τον όρο «προφορική λογοτεχνία», που εμπεριέχει και τις δύο οντότητες, «προφορικότητα» και «λογοτεχνικότητα» εισήγαγε ο Paul Sébillot το 1881. Σήμαινε, «[…] με τη στενή έννοια, για τους εθνολόγους μια κατηγορία λόγου με γνωστική και ηθική σκοπιμότητα, και με την ευρεία έννοια, για τους σπάνιους ιστορικούς της λογοτεχνίας που ενδιαφέρονταν γι' αυτά τα προβλήματα, κάθε είδους μεταφορικούς και φανταστικούς λόγους που ξεπερνούν την εμβέλεια ενός διαλόγου μεταξύ ανθρώπων: παραμύθια, τραγουδάκια παιδικών παιχνιδιών, αστεία και άλλους παραδοσιακούς λόγους, αλλά και αφηγήσεις παλιών πολεμιστών, ερωτικές κομπορρημοσύνες, και πολλές άλλες ιστορίες πολύ τυποποιημένες, μέσα στο υφάδι της καθημερινής μας ομιλίας». Ο A. Gramsci (1980, p. 38) ονομάζει «πρωτογενή λαϊκή λογοτεχνία» αυτήν που παράγεται από τον τεχνίτη-δημιουργό, δηλαδή τον παραμυθά ή τον ποιητάρη και αποτελεί προφορικό δημιούργημα καθώς είτε αγνοεί τη γραφή ή ακόμα αν και τη γνωρίζει, δεν ελέγχει μέσω αυτής λογικά και αισθητικά το δημιούργημά του. Τη λογοτεχνία που απευθύνεται στο λαό, στη μάζα, -όπως συμβαίνει στην εποχή μας- την ονομάζει «δευτερογενή λαϊκή λογοτεχνία» και η «τελευταία τούτη, η "αστικολαϊκή", κατ' αντίθεση προς την "αγροτοδημοτική", δεν έχει πρωτογενώς ουσιαστική σχέση με την παραδοσιακή προφορικότητα των πολιτισμών» (Ακριτόπουλος, 2011, σ. 59). Η διαίρεση αυτή του Gramsci αναφέρεται από τον Γ. Βελουδή και τον Μ. Μερακλή, οι οποίοι χαρακτηρίζουν την «πρωτογενή» ως αγροτοδημοτική και τη «δευτερογενή» ως αστικολαϊκή («παραλογοτεχνία»), στο Βελουδής, Γ. (1992).Ψηφίδες για μια θεωρία της λογοτεχνίας. Γνώση, σ. 57).

3. Στα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας συγκαταλέγονται τα παραμύθια, τα δημοτικά τραγούδια, οι παροιμίες, τα ξόρκια, οι ευχές και οι κατάρες, εκφραστικές χειρονομίες και κινήσεις, οι μύθοι, οι ευτράπελες διηγήσεις, οι θρύλοι, οι λαογραφικές λέξεις και τα αινίγματα. Στην αγγλική γλώσσα προσδιορίζεται με τον όρο "folklore" και στη γερμανική γλώσσα με τον όρο "sage". Για να ενταχθεί ένα είδος στη λαϊκή λογοτεχνία, πρέπει να το έργο α)να απαντάται σε περισσότερους από έναν τόπους και εποχές, β) Ύπαρξη παραλλαγών καθώς κατά την προφορική διάδοση αυτών των ειδών, από στόμα σε στόμα, το πρωτότυπο έργο υφίσταται παραλλαγές Ειδικότερα, το λαϊκό παραμύθι, κατά τον Αυδίκο (1997, σ. 9) «μέσα από την προφορική του παράδοση, είναι ένα σημαντικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας που αποτελεί για αιώνες αναπόσπαστο κομμάτι της προφορικής παράδοσης, χώρος ανάπτυξης της συλλογικής μνήμης και φαντασίας, μέσο προβολής της εθνικής – πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και σημείο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών». Για τον Jakobson (1973, p. 13) η κύρια διαφορά ανάμεσα στη λαϊκή λογοτεχνία και τη λόγια λογοτεχνία έγκειται στο ότι πρώτη αναφέρεται ειδικά στη "langue", και η δεύτερη στην "parole". Για τις διαφορές μεταξύ προφορικής και γραπτής λογοτεχνίας σύμφωνα με τον J. Arpad. (Βλ. Μαλαφάντης, 2011, σ. 114).

4. Η Μ. Καπλάνογλου (2002, σ. 29) θεωρεί ότι είναι διχαστική η διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού, δηλαδή ανώνυμου και επώνυμου έργου και αναφέρει χαρακτηριστικά: «το παραμύθι δεν ακινητοποιείται αλλά μετασχηματίζεται τόσο στο πλαίσιο της προφορικότητας, όσο και στο χώρο του γραπτού ή τυπωμένου λόγου. Εξάλλου οι ανταλλαγές ανάμεσα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο είναι συνεχείς. Η προφορικότητα εγγράφεται συνεχώς στο λόγο του δημοσιευμένου παραμυθιού και

περισσότερων προφορικών δημιουργών[5] (Παππάς και συν., 2016, σ. 8). Οι όροι «λαϊκή λογοτεχνία», «λαϊκή φιλολογία» «προφορική λογοτεχνία» σήμερα δεν είναι αυτονόητοι και δεν ταυτίζονται απόλυτα (Ακριτόπουλος, 2011, σ. 56). Σήμερα κρίνεται αναγκαίος ο καθορισμός τους, λαμβάνοντας υπόψη «την ιστορική τους εμφάνιση, τη λειτουργία τους ως πνευματικών περιοχών και ιδεολογικών τάσεων μέσα στα κοινωνικά περιέχοντα που τους γέννησαν και την καθιερωμένη εντεύθεν χρήση τους από διάφορους ερευνητές και συγγραφείς» (Ακριτόπουλος, 2011, σ. 57).

Η συνύπαρξη της προφορικότητας και της λογοτεχνικότητας ανάγεται στην περίοδο εκείνη του ανθρώπινου πολιτισμού, όπου τα έργα τέχνης άρχισαν να διαμορφώνονται ως συμβολικές μορφές λόγου. Ο W. J. Ong, με τις ανθρωπολογικές έρευνες γύρω από την προφορικότητα και την εγγραμματοσύνη/γραμματισμός – που μας παραπέμπουν σε προφορικούς και εγγράμματους πολιτισμούς αντίστοιχα – απορρίπτει τον όρο «προφορική γραμματεία[6]» υπογραμμίζοντας πέρα από την ετυμολογική αντίφαση που περιέχει, τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και λειτουργίας των ανθρώπων.

Σήμερα είναι κοινός τόπος ότι η «προφορικότητα» και η «λογοτεχνικότητα» έχουν απλώς κοινά σημεία και ως έννοιες τέμνονται, ή συνυπάρχουν στην ιστορία των ανθρώπινων πολιτισμών. Αναγκαίο κρίνεται επίσης να σημειώσουμε ότι οι παραπάνω έννοιες παραπέμπουν σε σύνθετα ιστορικά κοινωνικά φαινόμενα, που για την ερμηνεία τους δημιουργήθηκαν θεωρίες και απασχόλησαν ερευνητές, ανθρωπολόγους, φιλολόγους και εθνολόγους (Ακριτόπουλος, 2011, σ. 55). Ο Μερακλής (1988, σ. 11) σε αυτό τοση-

επηρεάζεται με τη σειρά της από αυτόν. Από την άλλη, η αφήγηση του λαϊκού αφηγητή δεν είναι μια μηχανική επανάληψη του παραδοσιακού ρεπερτορίου, αλλά βασίζεται σε μια σειρά από συνειδητές επιλογές, που οδηγούν και στην αναδημιουργία του παραδοσιακού υλικού».

5. Το παραμύθι είναι «προϊόν ομαδικής και όχι προσωπικής δημιουργίας. Υπάρχει ο αφηγητής που είναι ένας δημιουργικός φορέας, αυτός που έχει από πολλούς το χάρισμα, που κινείται με άνεση σ' όλους τους χώρους της παράδοσης και μπορεί να συνθέτει μοτίβα, αλλά δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τη σημασία του ακροατηρίου που ενεργεί αναγκάζοντας τον παραμυθά - αφηγητή να προσαρμόσει την αφήγησή του στις ιδιομορφίες του τόπου και του χρόνου (γλωσσικό όργανο, διαφοροποίηση ονομάτων ηρώων, νοοτροπίες, παρεμβολή τοπιογραφίας)» (Αυδίκος, 1997, σ. 9).

6. «Αν και οι λέξεις θεμελιώνονται στον προφορικό λόγο, η γραφή τυραννικά τις φυλακίζει για πάντα στο πεδίο της όρασης. Όταν ζητήσουμε από έναν εγγράμματο να σκεφτεί τη λέξη "μολαταύτα", αυτός συνήθως (υποψιάζομαι, πάντα) θα έχει κάποια εικόνα, έστω αόριστή, της συλλαβισμένης λέξης και δεν θα είναι δυνατόν να τη σκεφτεί για περισσότερο από, ας πούμε, εξήντα δευτερόλεπτα, δίχως να αναφερθεί στα γράμματα, αλλά μόνο στον ήχο. Με άλλα λόγια, ό εγγράμματος δεν μπορεί να ανακτήσει την αίσθηση που έχουν οι προφορικοί άνθρωποι για τις λέξεις. Με δεδομένο τον αλφαβητικό επεκτατισμό, μοιάζει τελείως αδύνατον να χρησιμοποιήσουμε τον όρο "γραμματεία" για να συμπεριλάβουμε την προφορική παράδοση και τέλεση, χωρίς να τις αναγάγουμε, ανεπαίσθητα μεν αλλά ανεπανόρθωτα, σε παραλλαγές της γραφής. Το να θεωρούμε μια προφορική παράδοση ή μια κληρονομιά προφορικών τελέσεων, ειδών και τρόπων ως "προφορική γραμματεία" μοιάζει κάπως με το να σκεφτόμαστε τα άλογα ως αυτοκίνητα δίχως τροχούς […]» (Ong, 1997, p. 11).

μείο διευκρινίζει ότι ούτε το γνώρισμα της προφορικής-μνημονικής παράδοσης, ούτε το γνώρισμα της ανωνυμίας είναι βασικά και μόνιμα συστατικά της λαϊκής λογοτεχνίας. Η τάση της για μεταβολή αντισταθμίζεται από την τάση της για σταθερότητα[7], γεγονός που δίνει ένα «δυναμισμό στη λαϊκή λογοτεχνία, η οποία ανανεώνεται όχι μόνο με νέες μορφές των δικών της ειδών, αλλά και με νέα είδη».

Ο Ακριτόπουλος υποστηρίζει ότι η προφορικότητα δεν είναι χαρακτηριστικό στοιχείο μόνο της προφορικής αλλά αποτελεί και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και της γραπτής λογοτεχνίας «στην προσπάθεια των εγγράμματων πολιτισμών να διασώσουν με αυθεντικό τρόπο τη λαϊκή προφορική παράδοση» (Ακριτόπουλος, 2011, σ. 62). Η ίδια θέση διατυπώνεται και από τον J. Molino, που μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι τα προφορικά είδη γίνει έχουν συχνά αντικείμενο εκμετάλλευσης από τη μεγάλη λογοτεχνική παράδοση, η οποία μέσα από αυτά διαρκώς ανανεώνεται και δίνει ως παράδειγμα τη γένεση και δημιουργία του λογοτεχνικού και επώνυμου παραμυθιού (Kunstmärchen) από τον Perrault και τον Andersen (Molino, 1993, pp. 3-28). Ο «λαός»[8] της λαογραφίας, κατά την έκφραση του Μερακλή (Μερακλής, 1988, σ. 5), συνιστά μια πολυσυζητημένη έννοια, χωρίς να της αποδίδεται ένα ικανοποιητικός ορισμός[9], εξαιτίας των συντηρητικών απαρχών

7. Αυτό εντοπίζει και ο Π. Μουλλάς στην έρευνα του για την παραλογοτεχνία. Όπως διευκρινιστικά αναφέρει, «η "παραλογοτεχνία" διαφέρει από τη "λαϊκή λογοτεχνία" [...] διότι, ως γνήσιο τέκνο του 19ου αιώνα, της γραφής και του Τύπου, σηματοδοτεί μια ουσιαστική απομάκρυνση από την προβιομηχανική εποχή». Οι κύριες πηγές της παραλογοτεχνίας πρέπει επομένως να αναζητηθούν «στον βιομηχανοποιημένο 19ο αιώνα, στην οικονομία της αγοράς και στην πληθυσμιακή ανάπτυξη των πόλεων» (Μουλλάς, 2007, σσ. 13, 15). Ο όρος "παραλογοτεχνία" επικράτησε στη διάρκεια του 19ο αιώνα, την ίδια περίοδο που άκμαζε και η μαζική λογοτεχνία, η επιφυλλιδική λογοτεχνία, και το μυθιστόρημα σε συνέχειες. Η σημασία της είναι κυρίως υποτιμητική και «προϋποθέτει μια οικονομική, πολιτισμική και ταξική διχοτομία: συγγενείς όροι είναι η παραφιλολογία, η υπολογοτεχνία, η λογοτεχνία φυγής, το μυθιστόρημα της δεκάρας, η λογοτεχνία αναψυχής, ευρείας κατανάλωσης κ.ά» (Μουλλάς, 2007, σσ. 13, 15). Την είπαν ακόμη «κοινή» και «μικρά φιλολογία», «βιβλιεμπορία» (Α. Ρ. Ραγκαβής, 1887), «ελαφρά φιλολογία» (Βικέλας, 1893), «διασκεδαστική τέχνη» (Ξενόπουλος, 1935) κ.ά., (βλ. Μουλλάς, 2007). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Παππάς και συν (2016, σ. 15) «στην παραλογοτεχνία εντάχθηκαν από τους θεωρητικούς της λογοτεχνικής κριτικής η αστυνομική λογοτεχνία, το ληστρικό μυθιστόρημα, τα απόκρυφα, τα κόμικς, οι αισθηματικές ιστορίες, η επιστημονική φαντασία αλλά και έργα που προστέθηκαν αργότερα στον λογοτεχνικό κανόνα, όπως τα μυθιστορήματα των Dumas, του Eugène Sue, του Jules Verne κ.ά. Με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών και την κατάργηση των αξιολογικών ορίων μεταξύ υψηλής και μαζικής, λόγιας και λαϊκής λογοτεχνίας, τα "παραλογοτεχνικά" έργα αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης ισάξιο των άλλων επίσημα αναγνωρισμένων (ή αξιολογημένων) λογοτεχνικών έργων».

8. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στην βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου ο Σωκράτης Σκαρτσής, (1994, σσ. 94-95), αν και φαίνεται εύκολο να ορίσει κάποιος την έννοια «λαός» στην πραγματικότητα συναντά αρκετές δυσκολίες. Βλ. Σκαρτσής, Σ. (1994). Εισαγωγή στη λαϊκή λογοτεχνία. Ελληνικά Γράμματα.

9. Μερακλής, Μ. Γ. (1976). Λαός και λαϊκός πολιτισμός. *Νέα Δομή*, *1* , 69-70.

αυτής της επιστήμης κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, που διαμορφώθηκε μέσα στη δίνη κοινωνικών και επαναστατικών γεγονότων.

Οπωσδήποτε, αν θέλουμε αναγκαία να οριοθετήσουμε και να δώσουμε το σημείο εκκίνησης και αναφοράς στον όρο «λαϊκή λογοτεχνία», οφείλουμε να θεωρήσουμε «τα λογοτεχνικά εκείνα είδη, που γνώρισαν και παρήγαγαν οι αγρότες στα πλαίσια της χωριάτικης κοινότητας […] και επίσης, τα είδη που απευθύνονταν σε ένα κοινό (χωρίς και να παράγονται από το ίδιο) που το αποτελούσαν, εκτός από τους αγρότες, και τα κατώτερα λαϊκά στρώματα του αστικού χώρου, της πόλης[10]» (Μερακλής, 1988, σ. 5). Γίνεται αντιληπτό ότι η λαϊκή λογοτεχνία έχει αρχικά προφορική προέλευση και είναι αυτή που παράγει και χρησιμοποιεί ο λαός με την προφορική της μορφή, αλλά και γραπτή με προφορική καταγωγή[11]. Αυτό την καθιστά μια δι-

10. Η γερμανική λαογραφία — η μόνη ουσιαστικά υπαρκτή εκείνο τον καιρό — αποτέλεσε τη συνειδητή αντίδραση των συντηρητικών αστών διανοουμένων σ' αυτά τα γεγονότα. Ο ιδρυτής της Riehl γράφει το 1850 το βιβλίο του «Ο χωρικός και η επανάσταση» δηλώνοντας, ότι τα επαναστατικά γεγονότα των χρόνων εκείνων τον έκαναν «συνειδητά συντηρητικό». Αντιπαραθέτει το χωρικό στον εργάτη, αλλά και στον αστό: η αστική τάξη, διαστρωματωμένη κιόλας, εμφανίζεται ανάλογα διαιρεμένη ή διασπασμένη. Ο αγρότης εκφράζει την επιθυμητή «δύναμη της συντηρήσεως»· ο εργάτης και ο αστός είναι οι μισητές σ' αυτόν «δυνάμεις της κινήσεως». Ο Riehl στρέφεται προς τις ιστορικά ακινητοποιημένες δομές της αγροτικής ζωής της χωρικής κοινωνίας. Ετσι θα εννοήσουμε γιατί ο Riehl επιμένει, ότι η λαογραφία είναι μια κοινωνική, σχεδόν μια πολιτική — σήμερα θα λέγαμε: πολιτικοποιημένη — επιστήμη (Μερακλής, 1999, 1987 *Αγροτική ζωή*).

11. Η εγγραμματοσύνη (literacy), συνιστά έναν κατεξοχήν κοινωνικό θεσμό, και ένα σύνθετο φαινόμενο πού συνδέει και συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές. 'Ετσι χρειαζόμαστε έναν όρο πού να παραπέμπει πέρα από το γεγονός αυτής καθαυτής της γραφής, σε αυτή τη σύνθετη και ποικιλόμορφη πολιτισμική κατάσταση και πρακτική (Ong, 1997, p. 6). Κατά τον ίδιο τρόπο, ό όρος προφορικότητα (orality) παραπέμπει αντίστοιχα σε μια κατάσταση πού υπερβαίνει το γεγονός της απλής προφορικής επικοινωνίας (Ong, 1997, p. 6). Οι σχέσεις προφορικότητας (orality) και εγγραμματοσύνης (literacy), που αφορούν στην εξελικτική πορεία του λαϊκού παραμυθιού, απετέλεσαν σημείο τριβής ανάμεσα στους λαογράφους και τους λογοτεχνικούς κριτικούς. Οι λαογράφοι υπήρξαν ανέκαθεν υπέρμαχοι και υπεραμύνονταν της «καθαρότητας» του προφορικού είδους απέναντι στις στρεβλωτικές προσαρμογές των λογοτεχνικών/γραπτών μορφών, ώστε να καταστούν τα λαϊκά παραμύθια «κατάλληλα» για το παιδικό αναγνωστικό κοινό. Από την άλλη πολλοί λογοτεχνικοί κριτικοί αγνόησαν την σημασία αλλά και την δύναμη της αφηγηματικής προφορικότητας στη διαμόρφωση και εξέλιξη του λαϊκού παραμυθιού. Οπως παρατήρησε ο Jack Zipes (1988, pp. 136-137) -φέρνοντας ως παράδειγμα την αστικοποίηση του προφορικού παραμυθιού των αδελφών Grimm-, η λογοτεχνία συμπλήρωσε την προφορική παράδοση. Ομως αυτό δεν είναι και το μοναδικό παράδειγμα καθώς η «καταγραφή» και η «λογοτεχνική επεξεργασία»- του λαϊκού πολιτισμού εν γένει (γενικά) και ειδικότερα του λαϊκού παραμυθιού- για να καταστήσουν το λαϊκό παραμύθι παράγοντα διαπαιδαγώγησης των παιδιών, επέβαλλαν γραμματικούς κανόνες, νέες σημασίες, νέες πνευματικές και κοινωνικές απαιτήσεις στην προφορική επικοινωνία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αγνοήσουν ή να παραβλέψουν την εθιμική σημειολογία των προφορικών πολιτισμών, αλλάζοντας τόσο τους κανόνες, όσο και τα θέματα των λαϊκών παραμυθιών. Η προφορικότητα δεν υφίσταται σήμερα όπως υπήρχε στους προγόνους μας. Σήμερα τίποτε δεν μας δίνει το δικαίωμα να ταυτίζουμε το «λαϊκό» με το «προφορικό». Ο L.-J. Calvet (1995, p. 8) προσδιορίζοντας τη σχέση του παραδοσιακού αφηγητή -άρα της προφορικότητας- και του σύγχρονου ερευνητή-της κειμενικότητας δηλαδή- αναφέρει: «Η σχέση που υπάρχει μεταξύ της γενεαλογίας του αφηγητή και της βιβλιογραφίας του ερευνητή είναι πιο στενή

αρκώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη πολιτισμική δημιουργία. Ο Μπαμπινιώτης ([2]1998, σ. 83) θεωρεί τον γραπτό λόγο επιγέννημα του προφορικού, γραφική παράσταση και συμβολισμό του που χαρακτηρίζει παρελθοντικές εποχές που είναι αρχικά προφορικές. Ο άνθρωπος μεταβαίνει από τον «hominem loquentem» (ομιλούντα άνθρωπο) στον hominem scribentem (γράφοντα άνθρωπο). Αυτή η προτεραιότητα στη γλώσσα ανήκει χωρίς αμφιβολία στο προφορικό λόγο και κατά συνέπεια «η σκέψη, άρα και η γλώσσα του "homo insapiens" θα ήταν αρχικά "ποιητική", δηλαδή έντονα συναισθηματική. Η γλώσσα θα ακολουθήσει λοιπόν τη μυθική σκέψη με τη χαρακτηριστική τάση της προσωποποίησης του κόσμου και την ευρεία χρήση της μεταφοράς και άλλων συναφών μέσων» (Μπαμπινιώτης, [2]1998, σ. 83).

Απόδειξη τόσο της πολλαπλότητας, όσο και της πολυπλοκότητας του προσδιορισμού της έννοιας της λαϊκής λογοτεχνίας, συνιστά η συζήτηση[12] γύρω από το ερώτημα, αν η λαϊκή λογοτεχνία αποτελεί φαινόμενο που χαρακτηρίζει ορισμένες ιστορικές εποχές του παρελθόντος — που σήμερα επιβιώνουν μερικά υπολείμματα απομακρυσμένα από την κύρια γραμμή της πολιτιστικής ανάπτυξης — ή αν αντίθετα, ακόμα και στις μέρες μας, είναι δυνατή η εξέλιξη της λαϊκής λογοτεχνίας. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν πρέπει να δοθεί ερήμην της ιστορίας, καθώς η ιστορική εξέταση καταδεικνύει ότι η λαϊκή λογοτεχνία αποτελεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο φαινόμενο. Οι κοινωνικές αλλαγές διαφοροποίησαν τους όρους και τρόπους ζωής. Η μόρφωση απαίτησε και προκάλεσε διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Το αποτέλεσμα αυτών των μεταβολών επηρέασε τις μορφές, τα είδη και τους τύπους της λαϊκής λογοτεχνίας (Μερακλής, 1988, σσ. 6-7) και εκδηλώνονται κάθε φορά μέσα από τις διαφορετικές μορφές της καλλιτεχνικής έκφρασης.

Ωστόσο και η «προφορικότητα», με τη σημασία της προφορικής παράδοσης, που χαρακτηρίζει ταυτόχρονα τη συλλογική μνήμη και τη συλλογική φαντασία, υπόκειται και αυτή στην ιστορική και κοινωνική εξέλιξη. Το λαϊκό παραμύθι χαρακτηρίζεται από δύο αντίρροπες και άρα ισορροπητικές δυνάμεις: της συλλογικής, που διασώζει αρχαϊκά και παλαιά θέμα-

από ό, τι αρχικά φαίνεται, αφού βρισκόμαστε μπροστά σε δύο είδη corpus που εκφράζουν δύο είδη κοινωνιών: τις κοινωνίες της προφορικής παράδοσης και τις κοινωνίες της γραπτής παράδοσης».

12. Για περισσότερα βλ. την εισαγωγή στον συλλογικό τόμο του Strobach, H. (1979). *Deutsche Volksdichtung. Eine Einführung. Verlag Philippjun*. Ειδικότερα στον συλλογικό αυτόν τόμο ο H.Strobach αναφέρεται στο τραγούδι, η Gisela Burde-Schneidewind εξετάζει την παράδοση, στο παραμύθι αναφέρεται η Waltraud Woeller,, ο Siegfried Neumann στην ευτράπελη διήγηση, η επωδή — το ξόρκι — από την Johanna Jaenecke-Nickel, η παροιμία από τον Friedrich Redlich, το αίνιγμα από τον Ulrich Bentzien, το θεατρικό έργο από τον Siegfried Kube, το λαϊκό βιβλίο από την Anneliese Schmitt, το λαϊκό μυθιστόρημα του 18ου/19ου αιώνα από τον Hainer Plaul.

τα και μοτίβα και το καθιστά ως κάτι στατικό, και της ατομικής φαντασίας, που το μεταβάλλει, το προσαρμόζει τόσο γλωσσικά όσο και αισθητικά και του προσδίδει με αυτόν τον τρόπο μια εξελικτική δυναμική. Έτσι, από το προφορικό λαϊκό παραμύθι «εξηγείται ιστορικά και η γέννηση του λογοτεχνικού παραμυθιού, όπως και η γέννηση του λογοτεχνικού παραμυθιού για παιδιά» (Ακριτόπουλος, 2011, σ. 57).

ΕΓΚΙΒΩΤΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΤΟΥ ΡΑΦΤΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΟ *ΤΟ ΜΟΝΟΝ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ ΤΑΞΕΙΔΙΟΝ* ΤΟΥ Γ. Μ. ΒΙΖΥΗΝΟΥ

Το μόνον της ζωής του ταξείδιον δημοσιεύεται στην *Εστία*[13] στα 1884 και συντονίζεται με το αίτημα του περιοδικού για τη διασύνδεση διηγήματος και λαογραφίας. Έτσι ο λαϊκός πολιτισμός θα εμποτίσει τα λογοτεχνικά λαϊκά είδη, όπως είναι το παραμύθι, η παράδοση, η προφορική αφήγηση και το δημοτικό τραγούδι. Από την αρχή του κειμένου γίνεται αντιληπτή η πυκνότητα του παραμυθικού στοιχείου σε τέτοιο βαθμό, μάλιστα, που να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αποτελεί – στο σύνολο του – ένα λογοτεχνικό παραμύθι με αρχή, μέση και τέλος, εγκιβωτισμένο ως εισαγωγή[14], σε μετατιθέμενο λόγο[15] στην ομοδιηγητική αφήγηση του διηγήματος (Ακριτόπουλος, 2013, σ. 153).

Η πρώτη ενότητα στην οποία εγκιβωτίζεται το παραμύθι,[16] δεν είναι πα-

13. Γ. Μ. Βιζυηνός, «Το μόνον της ζωής του ταξείδιον» (1884). *Εστία*, *17*, 385-391, 403-407 και *Εστία, 18*, 417-421, ανατυπώνεται στο Παν. Μουλλάς (Επιμ.). (1986). «Το νεοελληνικό διήγημα και ο Γ.Μ. Βιζυηνός». *Γ.Μ. Βιζυηνός, Νεοελληνικά διηγήματα* (σσ. 168-201). Ερμής. Οι παραπομπές μου στο διήγημα βασίζονται σε αυτήν την έκδοση.

14. Η Ελένη Λιανοπούλου στο άρθρο της «Ο Τρομάρας» (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1884), Κείμενο του Γ. Βιζυηνού για παιδιά» *Φιλόλογος* (1995), *79*, 54-66, υποστηρίζει ότι αυτό το διήγημα του Βιζυηνού, αρχίζει με τον ίδιο αλλά σε παραλλαγή παραμύθι με εκείνο του Τρομάρα, χωρίς να τεκμηριώνει όμως την ομοιότητα ή τις παραμυθικές παραλλαγές. Ενδιαφέρον είναι το ότι και τα δύο κείμενα έχουν γραφεί με διαφορά τεσσάρων μηνών

15. Κατά τον Genette «είναι ο λόγος που τείνει προς τη μίμηση, χωρίς να αποβάλλει στοιχεία της διήγησης. Η ιδιόλεκτος του αφηγητή και του ήρωα συντίθενται σε έναν λόγο» (Genette, 2007, p. 191)

16. Η παραμυθική ιστορία παρατίθεται από τον Ακριτόπουλο (2013, σσ. 153-15): «Ενα ραφτόπουλο που τραγουδά όμορφα, άθελά του ξελογιάζει τη βασιλοπούλα που πέφτει στο κρεβάτι από έρωτα γι' αυτό. Η βασιλοπούλα καταφεύγει στον βασιλιά πατέρα της, ζητώντας του να την παντρέψει με το ραφτόπουλο, αλλιώς θα πεθάνει. Ο βασιλιάς με τη μονάκριβη κόρη, άλλο δεν σκέφτεται από την ευτυχία της. Ως άλλος Πρίαμος "[...] πηγαίνει στα πόδια του ραφτόπουλου, [...]" και το θερμοπαρακαλά να γίνει γαμπρός του, με την προϋπόθεση να πραγματοποιήσει άθλους, να πιάσει ένα ζωντανό λιοντάρι ή να σκοτώσει έναν δράκο ή να κατακτήσει ένα βασίλειο, για να φανεί βέβαια ήρωας, ένας γαμπρός αντάξιος ενός βασιλιά. Το ραφτόπουλο δεν δέχεται να γίνει ατσαλένιος μαχητής, ως ειρηνικός άνθρωπος που είναι, αλλά δέχεται να ράψει τα νυφιάτικα της κόρης του, και ο βασιλιάς, μη βλέποντας τι άλλο θα μπορούσε να κάνει, του αντιπροτείνει να ράψει σαράντα νυφιάτικα, με τον όρο, αν δεν τα έχει έτοιμα ως την επομένη, να του πάρει το κεφάλι. Το ραφτόπουλο παίρνει την παραγγελία του βασιλιά ως προκλητική δοκιμασία και την εκτελεί, γιατί ως πρόγονος νεράιδας κατέχει μαγικό μέσο

ρά ένα μυθικό όραμα του κόσμου ιδωμένο με τα μάτια του παιδιού (Μουλλάς, 1986, σ. ριζ'). Παρά το ότι η λαϊκή προέλευση του συγκεκριμένου παραμυθιού τονίζεται μέσα στο διήγημα, μια και σε πρώτη φάση αποδίδεται στον παππού και έπειτα στη δική του γιαγιά, στην ουσία πρόκειται για λόγιο παραμύθι που αφενός ανακαλεί το δημοσιευμένο την ίδια χρονιά παιδικό αφήγημα του Βιζυηνού, *Ο Τρομάρας*, αφετέρου συνδέεται διακειμενικά με το ποίημά του «Η τέχνη μου» από τις *Ατθίδες Αύρες* (1883). Με αυτόν τον τρόπο *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον*

(…) εγκαινιάζει ένα παιχνίδι μεταμφίεσης ανάμεσα στο λαϊκό και το λόγιο, υποδηλώνοντας ότι η αλληλοτροφοδότηση είναι όχι μόνο θεμιτή αλλά και αποδοτική ως προς τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του «νέου» είδους. Η αναπροσαρμογή του *Τρομάρα* στο *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* πραγματώνεται με βάση τις ψυχογραφικές και αυτοαναφορικές ανάγκες της αφήγησης (Χρυσανθόπουλος, 1994, σ. 122).

Ο μαρμαράς-ήρωας του παιδικού έργου στο διήγημα γίνεται ραφτόπουλο, ενώ η κόρη του νομάρχη αναβαθμίζεται σε βασιλοπούλα. Η ηρωική πράξη που ο πρωταγωνιστής καλείται να εκτελέσει δεν έχει να κάνει με τη σύλληψη επικίνδυνου ληστή αλλά με κάτι πιο φιλήσυχο με υπερφυσικές όμως προεκτάσεις: «να ράψη τα νυφιάτικα χωρίς ραφή και ράμμα» (σ. 169). Στο παραμύθι του *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* συναντούμε επιπλέον τα στοιχεία του μαγικού αντικειμένου και του μαγικού βοηθού με τη χρυσή τρίχα που οδηγεί στην εμφάνιση της νεράιδας. Αν ο *Τρομάρας* λοιπόν είναι κοσμικό παραμύθι, στο *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* έχουμε ένα μαγικό παραμύθι ακριβώς για να υπογραμμισθεί η παράμετρος του φανταστικού, που παραπέμπει στην πρόσληψη της πραγματικότητας από το παιδί (Καραΐσκου, χ.χ., σσ. 8-9). Από την αρχή κιόλας του διηγήματος *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* παρατηρούμε τον μικρό Γεωργάκη να «ζει» και να «κινείται» ανάμεσα σε δύο χώρους-επίπεδα· σε αυτόν του παραμυθιού, όπου ζουν βασιλοπούλες και νεράιδες και σε αυτόν της πραγματικής καθημερινής ζωής του στο ραφτάδικο με τον απαιτητικό «μάστορη». Ο Μουλλάς (1986, σ. ριη΄) σημειώνει ότι παρατηρούμε να συντελείται ένα άλλο ταξίδι μεταξύ Πόλης (ξενιτειάς) και Βιζώς (πατρίδας): του εξωτερικού και του εσωτερικού κόσμου, δηλαδή του ονείρου, του πραγματικού και το φανταστικού

στη δακτυλήθρα του· μ' αυτό την καλεί, κι εκείνη με σαράντα άλλες νεράιδες που υπακούν στις μαγικές προσταγές της και με το ραφτόπουλο ετοιμάζουν ως το πρωί τις σαράντα νυφικές φορεσιές "χωρίς ραφές και ράμμα". Ο βασιλιάς, εντυπωσιασμένος, 'έκθαμβος από το θέαμα, τις κεντημένες με χρυσάφι και μαργαριτάρια νυφικές φορεσιές, κρατώντας την απ' το χέρι, δίνει την κόρη του γυναίκα στο ραφτόπουλο».

κόσμου, του πάνω και κάτω, του αρσενικού και του θηλυκού, του προφορικού λόγου (των παραμυθιών) και του γραπτού λόγου (του αφηγητή) και τέλος, το ταξίδι των «συλλογικών μύθων» και της «προσωπικής δημιουργίας» (Μουλλάς, 1986, σ. ρκα΄).

Έτσι ο εγγονός-μικρός Γεωργάκης, ταξιδεύει από το ραφτάδικο στην Πόλη για να γυρίσει στη Βιζώ και να προλάβει τον παππού που «παλεύει με τον άγγελο». Από δω και πέρα η κίνηση (το ταξίδι) θα δώσει ώθηση στη φαντασία· βρισκόμαστε μπροστά στις θαυμάσιες σελίδες του νυκτερινού ταξιδιού με το άλογο (Μουλλάς, 1986, σ. 180-184) ανάμεσα στον ύπνο και στις παραισθήσεις. Στον ουρανό τα σύννεφα σχηματίζουν παλαιστές: τον παππού και τον άγγελο (Μουλλάς, 1986, σ. 82). Όταν το πρωί πια, φτάνει στο χωριό του και συναντά την «αρσενική» γιαγιά που διαλύει με τις φωνές της τα τελευταία φαντάσματα της νύχτας. Γρήγορα ο Γεωργάκης συναντά στη συνέχεια τον «θηλυκό» παππού, που τον καλεί και τον ανεβάζει πάνω στο ύψωμα της Μπαήρας (Μουλλάς, 1986, σσ. 187-200). Από εκεί τον ταξιδεύει στους συλλογικούς μύθους, σε συμβολικούς χώρους και μονοπάτια με τη μάγισσα, τους Σκυλοκέφαλους, τη Φώκια, που αντιπαραβάλλονται με την μηδαμινή προσωπική του δημιουργία, καθώς ο παππούς δεν έκανε ποτέ κανένα ταξίδι, παρά το «μόνον» και το τελευταίο, εκείνο του θανάτου. Δικαιολογημένα, ο Παλαμάς (2013, σ. 21) χαρακτήρισε το έργο αυτό «ονειρόδραμα»[17], καθώς, όπως αναφέρει ο Μουλλάς (1986, σ. ριζ΄), αποτελεί «ένα αδιάκοπο πέρασμα από το φανταστικό στο πραγματικό και από τη μεταφορά στην κυριολεξία», και η δράση του τοποθετείται και «στο πλαίσιο ενός ονείρου» και σε μια «ατμόσφαιρα ονειρικής φαντασίας».

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται φανερό, πώς η εγκιβωτισμένη παραμυθική ιστορία, αποτελεί μια λογοτεχνική μετάπλαση μοτίβων και θεμάτων λαϊκών παραμυθιών. Αυτή η μετάπλαση εντοπίζεται στην επανεγγραφή των κύριων δομικών και μορφικών στοιχείων καθώς καταργείται η αντικειμενική αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού, που δίνει το υλικό-αντικείμενο της αφήγησης σε μετατιθέμενο λόγο (Ακριτόπουλος, 2013, σ. 154). Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο λόγος του αφηγητή στην αρχή της αφήγησης του παραμυθιού και που ταυτίζεται με τον ήρωα της μικρής ηλικίας, [«Εγνώριζον» (Μουλλάς, 1986, σ. 168)] ενώνεται με τον λόγο του παππού [«μοι τα διηγείτο ο πάππος μου» (Μουλλάς, 1986, σ. 170)] και που αποτελεί τον παρόντα χρόνο της αφήγησης. Ο αφηγητής-ήρωας παραδέχεται ότι τα παραμύθια τού τα διηγούνταν ο παππούς του, όταν ήταν παιδί και μάλιστα προκα-

17. Παλαμάς, Κ. (2013). *Γεώργιος Βιζυηνός*. Μορφωτικό Ιδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

λώντας στην παιδική του φαντασία «τόσον γοητευτικήν εντύπωσιν» (Μουλλάς, 1986, σ. 168), ώστε να μην μπορεί να διακρίνει το φανταστικό από το πραγματικό. Σε αυτό το σημείο είναι ενδιαφέρον να αναφερθούμε και στο γεγονός ότι ο Βιζυηνός είχε σπουδάσει παιδαγωγικά και ψυχολογία και, κατά συνέπεια, γνώριζε την δύναμη των παραμυθιών και την παιδαγωγική τους αξία στη διαμόρφωση της παιδικής δημιουργικής φαντασίας (Ακριτόπουλος, 2013, σ. 155). Ο Αθανασόπουλος (1992) υποστηρίζει πως, η μετάπλαση θεμάτων και μοτίβων λαϊκών παραμυθιών – πέρα από το ότι εξυπηρετεί θεματικά την ιστορία και δυναμικά την πλοκή – αποδεικνύεται και από το ότι το παραμύθι, ως πρότυπο του γνήσια ποιητικού και φανταστικού, αποδεσμεύει τη δημιουργική φαντασία από την «πραγματική κοσμοαντίληψη».

Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο λόγος του διηγήματος, διέπεται από προφορικότητα, που αποτελεί και χαρακτηριστικό του λογοτεχνικού είδους του παραμυθιού όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό και από την αρχική σκηνή με το παραμύθι με τη βασιλοπούλα.. Παράλληλα, τίθεται και «το πρόβλημα του γλωσσικού κώδικα. Ασφαλώς ως επιλογή όχι ανάμεσα στη δημοτική και την αρχαΐζουσα, αλλά ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο» (Μουλλάς, 1986, σ. ριη΄) «Είναι στιγμές όπου ο προφορικός λόγος (επομένως και η λαϊκή γλώσσα μαζί του) παίρνει πάλι την πρωτοβουλία πλουτίζοντας την αφήγηση με αμεσότητα και ζωντάνια, κάποτε μάλιστα και με πρόωρα δείγματα εσωτερικού μονολόγου» (Μουλλάς, 1986, σ. ριη΄).

Ο Δημήτρης Τσατσούλης αναφερόμενος στους όρους «παραμύθι» και «παραμυθικός» στο έργο του Γ. Βιζυηνού, κάνει λόγο και για τα όμορα με το παραμύθι είδη της λαϊκής λογοτεχνίας, δηλαδή την «παράδοση», τον «θρύλο» και τον «λαϊκό μύθο» και υποστηρίζει ότι όλα αυτά τα στοιχεία της λαϊκής παράδοσης, λειτουργούν ομόλογα και ως προς την αναπαράσταση και τη μυθοπλασία του διηγήματος, αποδεσμεύοντας την ποιητική φαντασία από την πραγματική κοσμοαντίληψη και κατά συνέπεια «τη δημιουργία μιας φανταστικής διάστασης σε ένα αφήγημα που προγραμματικά προσανατολίζεται προς τη ρεαλιστική του υλικού που χρησιμοποιεί» (Τσατσούλης, 1996, σ. 279 στο Ακριτόπουλος, 2013, σ. 158). Από την άλλη, όλες οι υιοθετημένες από τον συγγραφέα λογοτεχνικές συμβάσεις – στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή – υποδεικνύουν τον υβριδικό χαρακτήρα του παραμυθιού που εγγράφει και ενσωματώνει ο συγγραφέας και το οποίο θα χαρακτηρίζαμε ως λαϊκότροπο λογοτεχνικό παραμύθι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όσα αναφέραμε παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι αναπτύσσονται μεταξύ των λογοτεχνικών ρευμάτων της γραπτής/λόγιας λογοτεχνίας και της φιλολογικής λαογραφίας («Μνημεία του λόγου» κατά τον Πολίτη), ένα πλέγμα σχέσεων (διακειμενικότητα) διαχρονικά και συγχρονικά, που λειτουργούν ως δομικό στοιχείο των χαρακτήρων, της πλοκής και του σκηνικού σε κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Εφόσον για τον Roland Barthes (1915-1980) «κάθε κείμενο είναι ένα διακείμενο» (Barthes, 1981, σ. 39), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι διακειμενικά στοιχεία υπάρχουν σε όλα τα έργα, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο εμφανή. Με την εισαγωγή της διακειμενικότητας το κείμενο παύει να αντιμετωπίζεται ως μια αυθύπαρκτη κλειστή οντότητα και τα συγκροτούν ένα διαρκώς ανανεούμενο παλίμψηστο, που ανανεώνεται με κάθε λέξη, με κάθε φράση και με κάθε κείμενο που προστίθεται και αλληλεπιδρά. Για την Ζερβού (2015, σ. 169), η «διακειμενική γνώση» μπορεί να μην προέρχεται καν από γραπτά κείμενα αλλά από «μια σειρά άλλων παραστάσεων και εμπειριών […] από εξωλογοτεχνικές και εξωκειμενικές συνιστώσες» δηλαδή από αφηγήσεις που εμπεριέχονται στον πολιτισμό μας και σύμφωνα με την θεωρία του μεταδομισμού το κείμενο δεν είναι υποχρεωτικά γραπτό· ένα τραγούδι, μια προφορική αφήγηση, ένα ποίημα, ένας χορός, ένα γλυπτό ακόμα και μια μαθηματική εξίσωση μπορούν να συσχετιστούν και να νοηματοδοτηθούν σε σχέση με άλλα κείμενα. Έτσι «περνάμε από ένα σημειωτικό σύστημα σε ένα άλλο» (Kristeva, 1984, p. 59) που με τη σειρά τους κατασκευάζουν ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο.

Όπως παρατηρεί ο Barthes (1979, p. 77), η διακειμενικότητα δεν είναι αυτό που μερικοί πιστεύουν δηλαδή η εύρεση «πηγών», ή επιρροών που δέχεται ένας συγγραφέας ή πατρότητα μιας ιδέας διότι «ένα κείμενο […] αποτελείται από παραθέματα άλλων που είναι ανώνυμα και μη ανιχνεύσιμα, αλλά παρόλα αυτά είναι εκεί και διαβάζονται ως παραθέματα χωρίς εισαγωγικά […]». Η Ζερβού (2011) υποστηρίζει πως στα κείμενα μπορούμε να ανιχνεύσουμε χαμένους κώδικες ή κώδικες που δεν «γράφτηκαν» ποτέ όπως για παράδειγμα αν συγκρίνουμε τις διαφορετικές εκδοχές που μπορούμε να συναντήσουμε σε ένα παραμύθι, το οποίο όμως υποθέτουμε ότι έχει «αβέβαιο αρχέτυπο», ένα κείμενο που το γέννησε , το οποίο όμως δεν μας έχει διασωθεί ή δεν έχει ειπωθεί ποτέ. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι η διακειμενικότητα είναι ένας ευρύς όρος που δεν περιορίζεται μόνο στις κειμενικές σχέσεις αλλά διευρύνεται και στη σχέση που ανα-

πτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο με τη ζωή του αναγνώστη καθώς το νόημα ενός κειμένου είναι κατασκευή του αναγνώστη.

Στον «δυτικό» πολιτισμό μας ο ορθολογισμός αποδυνάμωσε τη μυθική σκέψη και επέφερε την «απομυθοποίηση». Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι έχει δεχθεί μεταβολές και προσαρμογές, ιδιαίτερα, όταν το κοινό του δεν είναι πλέον οι ενήλικες αλλά τα μικρά παιδιά. Όσοι ασχολήθηκαν με τη δημιουργία έντεχνων παραμυθιών ιδιοποιηθήκαν τα στοιχεία του λαϊκού παραμυθιού και μετέτρεψαν τις λαϊκές αφηγήσεις σε λογοτεχνικές. Σε ένα πολιτισμό που κυριαρχεί το «κείμενο» και η γραφή, το παραμύθι μετατρέπεται σε ανάγνωσμα. Αυτό φυσικά δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο αν αναλογιστεί κάποιος – για να αναφερθούμε μόνο στην ελληνική προφορική λογοτεχνική παράδοση – τα Ομηρικά έπη. Αυτό δεν δίνει την πρωτοκαθεδρία στον γραπτό λόγο, αλλά προσφέρει τη δυνατότητα της διάδοσης και διατήρησης των έργων, κάτι που η μνήμη και ο προφορικός λόγος αδυνατούν να πράξουν.

Αν και πολλά από τα στοιχεία της προφορικότητας, όπως αναφέρονται και σχολιάζονται από τον Ong, έχουν οριστικά χαθεί, εντούτοις κάποια έχουν διατηρηθεί, όπως ο νοητικός ρόλος «των διογκωμένων ηρωικών χαρακτήρων», καθώς η προφορική μνήμη λειτουργεί καλύτερα όταν δημιουργεί υπερμεγέθεις χαρακτήρες. Είναι αυτοί οι διογκωμένοι χαρακτήρες των λαϊκών παραμυθιών που μεταπλάθονται σε διαφορετικά κάθε φορά κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο η προφορικότητα μεταλλάσσεται σε νέα λογοτεχνικά είδη ή εντάσσεται σε κείμενα με διαφορετικό αναγνωστικό κοινό. Η θεωρία της διακειμενικότητας έχει πολλά να μας πει καθώς αναπτύσσονται μεταξύ των λογοτεχνικών ρευμάτων της λόγιας λογοτεχνίας και της φιλολογικής λαογραφίας ένα πλέγμα σχέσεων διαχρονικά και συγχρονικά που λειτουργούν ως δομικό στοιχείο των χαρακτήρων, της πλοκής και του σκηνικού σε κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Η σύγκλιση δύο λογοτεχνικών ειδών συναντάται και στο εξεταζόμενο έργο του Γ. Βιζυηνού. Η σχέση του παραμυθιού με τα διηγήματά του είναι ιδιαίτερα εμφανής αρχικά διότι το είδος του διηγήματος κατά τα τέλη του 19ου αιώνα είναι ακόμα σε εξέλιξη, αλλά και διότι ο Βιζυηνός χρησιμοποιεί το λαϊκό παραμύθι ως αφηγηματικό και μυθοπλαστικό υλικό. Αυτή η σχέση εντοπίζεται σε ένα διήγημα που ο συγγραφέας το προορίζει για το ενήλικο κοινό του. Στο *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* έχουμε τη λογοτεχνική μετάπλαση μοτίβων και θεμάτων που συναντάμε στα λαϊκά παραμύθια, εξυπηρετώντας με αυτόν τον τρόπο την πλοκή της ιστορίας του, αντιπαραθέτοντας στα μυθοπλαστικά του στοιχεία το αυτοβιογραφικό του υλικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abrams, M. H. (2007). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (Μτφ. Γ. Δεληβοριά & Σ. Χατζηιωαννίδου). Πατάκης.

Αθανασόπουλος, Β. (1992). *Οι μύθοι της ζωής και του έργου του Γ. Βιζυηνού*. Ινστιτούτο του βιβλίου-Καρδαμίτσα.

Ακριτόπουλος, Α. Ν. (2011). *Το Νεοελληνικό Λαϊκό Παραμύθι ως Λογοτέχνημα*. Ηρόδοτος.

Ακριτόπουλος, Α. Ν. (2013). *Τέρψεις και Ιστορίες*. Γράφημα.

Αυδίκος, Ε. Γ. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι: θεωρητικές προσεγγίσεις*. Οδυσσέας.

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

Barthes, R. (1981). Theory of the Text. In R. Young (Ed.), *Untying the Text: A Post-structuralist reader* (pp.31-47). Routledge.

Βελουδής, Γ. (1992). *Ψηφίδες για μια θεωρία της λογοτεχνίας*. Γνώση.

Blumenberg, H. (1990). *Arbeit am Mythos* (5th ed.). Suhrkamp.

Calvet, L.-J. (1995). *Η προφορική παράδοση* (Μτφ. Μ. Καρυολέμου). Ινστιτούτο του βιβλίου-Καρδαμίτσα.

Eagleton, T. (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (4η έκδ.). (Μτφ. Μ. Μαυρωνάς). Οδυσσέας.

Ζερβού, Α. (2011). Η διασκευή ad usum delphini: Στοιχεία ιστορίας και θεωρίας. Στο Δ. Δαμιανού & Σ. Οικονομίδου (Επιμ.), *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ…* Παπαδόπουλος.

Ζερβού, Α. (2015). *Στη χώρα των θαυμάτων: το ως σημείο Συνάντησης Παιδιών Ενηλίκων*. Πατάκης.

Genette, G. (2007). *Σχήματα III: Ο λόγος της αφήγησης: δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα* (Μτφ. Μ. Λυκούδης). Πατάκης.

Gramsci, A. (1980). *Europäische Volksliteratur*. Festschrift für Felix Karlinger.

Καπλάνογλου, Μ. (2002). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε νέα εποχή το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων*. Πατάκης.

Καραΐσκου, Μ. (χ.χ.). «*Το μόνον της ζωής του ταξείδιον» (1884) και ο θεωρητικός προβληματισμός του Γ. Μ. Βιζηνού για το διήγημα.*

Καρακάση, Κ., Σπυριδοπούλου, Μ., & Κοτελίδης, Γ. (2015). *Ιστορία και θεωρία των λογοτεχνικών γενών και ειδών*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Kristeva, J. (1984). *Revolution in Poetic language* (Trans. M. Wallace). Columbia

University Press.
Λιανοπούλου, Ε. (1995). Ο Τρομάρας (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1884), Κείμενο του Γ. Βιζυηνού για παιδιά. *Φιλόλογος*, *79*, 54-66.
Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση, Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση.* Διάδραση.
Μερακλής, Μ. Γ. (1988). *Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία*. Σύγχρονη Εποχή.
Μερακλής, Μ. Γ. (1999). *Θέματα Λαογραφίας*. Καστανιώτης.
Molino, J. (1993). Le genres littéraires (Μτφ. Α. Ν. Ακριτόπουλος). *Θέματα Λογοτεχνίας*, *13*, 165-195.
Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία* (2η έκδ.).
Μουλλάς, Π. (Επιμ.). (1986). Το Νεοελληνικό Διήγημα και ο Γ. Μ. Βιζυηνός. Στο Γ. *Μ Βιζυηνός, Νεοελληνικά Διηγήματα*. Ἑρμής.
Μουλλάς, Π. (2007). *Ο χώρος του εφήμερου. Στοιχεία για την παραλογοτεχνία του 19ου αιώνα.* Σοκόλης.
Ong, W. J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (Μτφ. Κ. Χατζηκυριάκος). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
Παππάς, Φ., Κατσιγιάννης, Α., & Διαμαντοπούλου, Λ. (2016). *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία.* Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Ανακτήθηκε 10/9/23 από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6432).
Σκαρτσής, Σ. (1994). *Εισαγωγή στη λαϊκή λογοτεχνία*. Ελληνικά Γράμματα.
Χρυσανθόπουλος, Μ. (1994). *Γεώργιος Βιζυηνός. Μεταξύ φαντασίας και μνήμης*. Εστία.
Zipes, J. (1988). *The Brothers Grimm: from Enchanted Forests to the modern world*. Routledge.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ενισχύοντας την κατανόηση των μαθητών/τριών: Η περίπτωση των προ-αναγνωστικών στρατηγικών

Αγγελόπουλος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας
angeological@gmail.com

Μπακοπούλου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας
iobakopoulou@gmail.com

Αγγελόπουλος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας
aggelonik@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατανόηση αποτελεί μια πολύπλευρη λειτουργία που απαιτεί την ενεργό εμπλοκή του αναγνώστη για την εξαγωγή νοήματος. Ως εκ τούτου, ο αναγνώστης αποτελεί έναν σημαντικό συντελεστή που ολοκληρώνει προοδευτικά το έργο του συγγραφέα. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν μια σειρά από στρατηγικές ανάγνωσης, προκειμένου να παρακινήσουν τους/τις μαθητές-τριες να μη λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες του μηνύματος των κειμένων. Οι στρατηγικές αυτές ταξινομούνται σε προ-αναγνωστικές στρατηγικές, στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετα-αναγνωστικές στρατηγικές. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου των προ-αναγνωστικών στρατηγικών στην καλλιέργεια και ενίσχυση της κατανόησης του κειμένου, καθώς ενεργοποιούν τις πρότερες γνώσεις των μαθητών-τριών και τους/τις ενθαρρύνουν να το επεξεργαστούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη συνέχεια. Η περιδιάβαση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύει ένα πλήθος από προ-αναγνωστικές στρατηγικές που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να συμπεριλάβει στη διδακτική του μεθοδολογία ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, με την τάξη και με το μαθητικό δυναμικό που έχει στη διάθεσή του/της. Οι στρατηγικές που έχουν επιλεγεί για να συμπεριληφθούν στην παρού-

σα εργασία παρουσιάζονται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, με συγκεκριμένα διδακτικά παραδείγματα που αντλούνται από τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναλύοντας κάθε φορά τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται, αναδεικνύεται ταυτόχρονα η προστιθέμενη αξία της καθεμίας στρατηγικής ως ένα επιπλέον διδακτικό εργαλείο στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: κατανόηση, κείμενο, αναγνώστης, προ-αναγνωστικές στρατηγικές, διαφοροποίηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Επιχειρώντας την εννοιολογική διασαφήνιση του όρου κατανόηση, η Κουλουμπαρίτση (2011) επισημαίνει ότι συνδέεται με τη διαδικασία νοηματικής προσπέλασης ενός κειμένου από τον αναγνώστη, με στόχο την οικοδόμηση της νοητικής αναπαράστασής του. Στην ίδια κατεύθυνση, η Αναγνώστου (2007) τονίζει ότι ο όρος κατανόηση χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη σύλληψη του σημασιολογικού περιεχομένου ενός προφορικού ή γραπτού μηνύματος. Σε κάθε περίπτωση, γίνεται σαφές ότι η κατανόηση ενός κειμένου αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διεργασία που εμπλέκει κυρίως δύο μέρη: τον αναγνώστη και το κείμενο (Kintsch, 2009).

Αναφερόμενοι αρχικά στον αναγνώστη, γίνεται λόγος για το σύνολο των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων που χρησιμοποιεί σε συνδυασμό με τα κίνητρα και τις εμπειρίες του (Βάμβουκας, 1984). Μάλιστα, σύμφωνα με την Psaltou-Jocey (2010), ο αναγνώστης καλείται να αλληλεπιδράσει με το κείμενο και να οικοδομήσει ένα νοητικό μοντέλο στο οποίο μπορεί να ενσωματώσει τα σιωπηρά δεδομένα ενός κειμένου μαζί με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που διαθέτει.

Αντίθετα, η έννοια του κειμένου είναι άρρκητα συνδεδεμένη με το μέσο. Ειδικότερα, μέσω του κειμένου είναι δυνατό να κοινοποιηθούν ιδέες, εμπειρίες, απόψεις και πληροφορίες. Αποτελεί, με λίγα λόγια, μια ολοκληρωμένη διαδοχή γλωσσικών μηνυμάτων που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας επικοινωνίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Συνοψίζοντας, είναι ευδιάκριτο από τα προαναφερθέντα ότι η κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, καθώς είναι κάτι περισσότερο από μια απλή αποκωδικοποίηση γραμμάτων σε μια σελίδα. Πρόκειται ουσιαστικά για μια πολύπλευρη λειτουργία στην οποία

εμπλέκεται ενεργά ο αναγνώστης με στόχο την εξαγωγή νοήματος (Snow & Sweet, 2003).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Συχνά οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να παρακινήσουν τους/τις μαθητές-τριες, ώστε να μη λειτουργούν ως παθητικοί λήπτες του μηνύματος ενός κειμένου, ενσωματώνοντας στη μαθησιακή διαδικασία μια σειρά από στρατηγικές ανάγνωσης. Σε μια απόπειρα περιδιάβασης στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναδεικνύεται πλήθος ορισμών που προσδιορίζουν τη σημασία των στρατηγικών ανάγνωσης. Ωστόσο, η αναφορά σε συνειδητές διαδικασίες που στοχεύουν στην αποτελεσματική οικοδόμηση νοήματος από οποιοδήποτε γραπτό κείμενο, αποτελεί κοινή συνισταμένη της πλειοψηφίας των ερευνών (Choo et al., 2012· Erler & Finkbeiner, 2007). Με απλά λόγια, οι στρατηγικές ανάγνωσης σχετίζονται με επιμέρους βήματα που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να αποκωδικοποιήσει το κείμενο και να κατανοήσει το νόημά του (Afflerbach et al., 2008).

Με κριτήριο τις αναγνωστικές φάσεις, οι μελετητές αναφέρονται σε στρατηγικές που εφαρμόζονται πριν την ανάγνωση (προ-αναγνωστικές), στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται μετά την ανάγνωση (Anderson, 1999· Yusuf, 2011). Ουσιαστικά, οι παραπάνω κατηγορίες στρατηγικών διευκολύνουν τη διαδικασία κατανόησης κειμένων εκ μέρους των μαθητών-τριών, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν στον/στην εκπαιδευτικό δυνατότητες επιλογής, αναπροσαρμογής και διαφοροποιημένης αξιοποίησής τους.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (ΠΡΟ-ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ)

Τα ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία τονίζουν τη σημασία της αξιοποίησης διαφορετικών στρατηγικών για την αποτελεσματική κατανόηση ενός κειμένου (Noli & Sabariah, 2011· Oxford, 1990). Μάλιστα, πολλοί είναι οι ερευνητές που ισχυρίζονται ότι ο αποτελεσματικός αναγνώστης αξιοποιεί μια σειρά από στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από την ανάγνωση ενός κειμένου (Αντωνίου, 2005· Dermitzaki, Andreou & Paraskeva, 2008· Mason, 2013).

Στην παρούσα εργασία, θα αναφερθούν στρατηγικές που αναπτύσσονται από τον/την εκπαιδευτικό, πριν οι μαθητές/τριες έρθουν σε επαφή με

το κείμενο. Σύμφωνα τους Alemi και Ebadi (2010), οι στρατηγικές προ-ανάγνωσης έχουν τη δυαντότητα να «ενεργοποιούν» τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών-τριών για το θέμα του αποσπάσματος που πραγματεύονται, ώστε να τους/τις παρακινήσουν εν συνεχεία να το διαβάσουν. Κατά συνέπεια, οι προ-αναγνωστικές στρατηγικές «προλειαίνουν» το γνωστικό έδαφος μιας επιτυχημένης ανάγνωσης, πριν ακόμα ξεκινήσει η ανάγνωση ενός κειμένου (Πόρποδας, 2003).

Παράλληλα, για τον/την εκπαιδευτικό οι στρατηγικές που εφαρμόζονται πριν τη διαδικασία της ανάγνωσης αποτελούν ευέλικτα διδακτικά εργαλεία που εμπλουτίζουν τη «φαρέτρα» των διδακτικών στρατηγικών και συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς βοηθούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία τους/τις μαθητές-τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση (Beers, 2003).

Γραφικός Οργανωτής KNOW-WANT-LEARN (KWL)

Ο Γραφικός Οργανωτής Know-Want-Learn (KWL) αποτελεί μια στρατηγική κατανόησης κειμένου η οποία αξιοποιείται για την ενεργοποίηση των πρότερων γνώσεων των μαθητών-τριών. Συγκεκριμένα, βασίζεται σε έναν πίνακα με τρεις στήλες (Σχήμα 1), οι δύο πρώτες συμπληρώνονται πριν την ανάγνωση του κειμένου και η τρίτη στήλη μετά την ανάγνωσή του (Abu Youniss, 2013· Tok, 2008).

Know – Want – Learn (KWL)		
Τι γνωρίζω;	**Τι θέλω να μάθω;**	**Τι έμαθα;**

Σχήμα 1: Γραφικός Οργανωτής KWL

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα υλοποίησης της στρατηγικής στο πλαίσιο του μαθήματος «Η ελιά Δώρο της Αθηνάς», από την 7η Ενότητα της Γλώσσας Δ΄ Δημοτικού. Η διδακτική διαδικασία που μπορεί να ακολουθηθεί προκειμένου να συμπληρωθεί ο συγκεκριμένος γραφικός οργανωτής αποτελείται από τα παρακάτω βήματα:

Βήμα 1ο: Οι μαθητές/τριες ξεκινούν με έναν καταιγισμό ιδεών σχετικά με οτιδήποτε γνωρίζουν γύρω από το θέμα του κειμένου. Οι πληροφορί-

ες αυτές καταγράφονται στην πρώτη στήλη του γραφικού οργανωτή KWL, ο οποίος δύναται να έχει αναρτηθεί σε μεγέθυνση στον πίνακα της τάξης (Σχήμα 2).

Τίτλος κειμένου: Η ελιά Δώρο της Αθηνάς		
Τι γνωρίζω;	**Τι θέλω να μάθω;**	**Τι έμαθα;**
Η Αθηνά είναι η θεά της σοφίας.		

Σχήμα 2: Συμπλήρωση 1ης στήλης γραφικού οργανωτή KWL

Βήμα 2ο: Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα της δεύτερης στήλης του πίνακα στην ολομέλεια της τάξης. Η συγκεκριμένη φάση της διδακτικής διαδικασίας είναι η πιο απαιτητική. Οι μαθητές-τριες δεν είναι συνηθισμένοι/ες να θέτουν ερωτήματα, που σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου, και διστάζουν να αποκαλύψουν αυτά που δε γνωρίζουν στους/στις συμμαθητές/τριές τους. Προκειμένου να αρθούν τα προαναφερθέντα εμπόδια ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει με υποβοηθητικές ερωτήσεις (ερωτήσεις νύξης), ώστε οι μαθητές-τριες να δημιουργήσουν ερωτήματα με βάση τα όσα κατέγραψαν στην πρώτη στήλη (Σχήμα 3).

Ενδεικτικές ερωτήσεις νύξης:
«Βλέπω ότι αρκετοί από εσάς έχετε αναφέρει ότι η Αθηνά ήταν θεά της σοφίας. Διαβάζοντας τον τίτλο του κειμένου, τι άλλο θα θέλατε να μάθετε για την Αθηνά;»

«Αναρωτιέμαι τι δώρο έκανε η Αθηνά... Σε ποιον μπορεί να έκανε αυτό το δώρο;»

Τίτλος κειμένου: Η ελιά Δώρο της Αθηνάς		
Τι γνωρίζω;	**Τι θέλω να μάθω;**	**Τι έμαθα;**
Η Αθηνά είναι η θεά της σοφίας.	**Τι δώρο έκανε η θεά Αθηνά;**	

Σχήμα 3: Συμπλήρωση 2ης στήλης γραφικού οργανωτή KWL

Βήμα 3ο: Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές/τριες, αφού διαβάσουν το κείμενο, ενθαρρύνονται να καταγράψουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν διατυπώσει στην προηγούμενη στήλη (Σχήμα 4).

Τίτλος κειμένου: Η ελιά Δώρο της Αθηνάς		
Τι γνωρίζω;	**Τι θέλω να μάθω;**	**Τι έμαθα;**
Η Αθηνά είναι η θεά της σοφίας.	Τι δώρο έκανε η θεά Αθηνά;	**Έναν μύθο που αναφέρεται στην καλλιέργεια της ελιάς.**

Σχήμα 4: Συμπλήρωση 3ης στήλης γραφικού οργανωτή KWL

Η μαθησιακή αξία της συγκεκριμένης στρατηγικής, όπως αναδεικνύεται από την περιδιάβαση στη διεθνή βιβλιογραφία (Lismayanti, 2014· Sinambela et al., 2015· Zouhor et al., 2017), συνίσταται:

στην ανάσυρση πρότερων γνώσεων, σχετικών με τη θεματολογία του κειμένου προς ανάγνωση, από τη μακρόχρονη μνήμη των μαθητών/τριών,

στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών, ώστε να εμπλακούν στην ανάγνωση του κειμένου και

στην οργάνωση των πληροφοριών που περιέχονται στο κείμενο.

Οδηγός Πρόβλεψης (ANTICIPATION GUIDE)

Πρόκειται για μια στρατηγική που λειτουργεί ως ένα δομημένο πλαίσιο σκέψης και συζήτησης πάνω σε βασικές ιδέες που περιέχονται σε ένα κείμενο, πριν την αλληλεπίδραση με αυτό (Forget, 2004). Ειδικότερα οι μαθητές-τριες καλούνται να καταγράψουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους πάνω σε μια σειρά δηλώσεων που εκφράζουν το νόημα του κειμένου. Στο παραπάνω πλαίσιο δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές-τριες να ανταλλάξουν απόψεις, στην προσπάθεια τους να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις δηλώσεις. Ακολουθεί η παρουσίαση μιας απλής εκδοχής ενός οδηγού πρόβλεψης (Σχήμα 5).

ΟΔΗΓΟΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ

Τίτλος Κειμένου: .....

Οδηγίες:
1. Πριν την ανάγνωση του κειμένου, σημείωσε με √ τη συμφωνία σου ή τη διαφωνία σου με τις παρακάτω δηλώσεις.
2. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, σημείωσε με √ στην αντίστοιχη στήλη, αν η άποψή σου άλλαξε.

Πριν το διάβασμα		**Δηλώσεις**	**Μετά το διάβασμα**	
Συμφωνώ	Διαφωνώ		Συμφωνώ	Διαφωνώ

Σχήμα 5: Δείγμα Οδηγού Πρόβλεψης (Anticipation Guide)

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί η προσεκτική διατύπωση των δηλώσεων που θα συμπεριληφθούν στον οδηγό πρόβλεψης, καθώς καλό θα ήταν να μην είναι προφανείς. Ο αριθμός των δηλώσεων ενδείκνυται να κυμαίνεται από τέσσερις έως έξι (Defrioka, 2018).

Οι μαθητές-τριες αρχικά σημειώνουν ατομικά την άποψή τους για κάθε δήλωση στην αντίστοιχη στήλη του οδηγού πρόβλεψης. Στη συνέχεια, διαβάζουν ενδελεχώς το κείμενο, ελέγχοντας αυτά που δήλωσαν προηγουμένως. Σε περίπτωση που αλλάξουν άποψη για κάποια δήλωση μπορούν εκ νέου στη δεξιά στήλη να σημειώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους.

Ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής του οδηγού πρόβλεψης στο κείμενο «Το μηχάνημα», από την 9η Ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας ΣΤ΄ Δημοτικού (Σχήμα 6):

ΟΔΗΓΟΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ Τίτλος Κειμένου: «Το μηχάνημα»				
Οδηγίες: Πριν την ανάγνωση του κειμένου, σημείωσε με √ τη συμφωνία σου ή τη διαφωνία σου με τις παρακάτω δηλώσεις. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, σημείωσε με √ στην αντίστοιχη στήλη, αν η άποψή σου άλλαξε.				
Πριν το διάβασμα		**Δηλώσεις**	**Μετά το διάβασμα**	
Συμφωνώ	Διαφωνώ		Συμφωνώ	Διαφωνώ
		Η τεχνολογική εξέλιξη προκαλεί φόβο και ανησυχία στον άνθρωπο.		
		Ο άνθρωπος αντιτίθεται στις τεχνολογικές αλλαγές.		
		Το αίσθημα της αποτυχίας οδηγεί τον άνθρωπο σε λανθασμένες επιλογές.		
		Η πρόοδος της τεχνολογίας δεν μπορεί να ανακοπεί.		

Σχήμα 6: Ενδεικτικό παράδειγμα οδηγού πρόβλεψης (Anticipation Guide) για τη Γλώσσα

Ένας οδηγός πρόβλεψης μπορεί μεταξύ άλλων να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ανάδειξης των μικροαντιλήψεων των μαθητών-τριών στο πλαίσιο άλλων γνωστικών αντικειμένων (Μαθηματικά, Φυσική κ.ά.). Οι δηλώσεις, όμως, που θα συμπεριληφθούν σε αυτήν την περίπτωση θα είναι προφανείς και δε θα επιδέχονται συζήτησης.

Ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα οδηγού πρόβλεψης για το μάθημα «Μαθαίνω για τα πολύγωνα», από την Α΄ Ενότητα των Μαθηματικών Δ΄ Δημοτικού (Σχήμα 7):

ΟΔΗΓΟΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ Τίτλος μαθήματος: «Μαθαίνω για τα πολύγωνα»		
Οδηγίες: Πριν αρχίσει το μάθημα, σημείωσε με √ κάθε δήλωση που θεωρείς σωστή ή λανθασμένη. Στο τέλος του μαθήματος σύγκρινε τις σημειώσεις σου για κάθε δήλωση με τις νέες γνώσεις που απέκτησες.		
Σωστό	Λάθος	Δηλώσεις
		Το εξάπλευρο έχει έξι γωνίες και έξι κορυφές.
		Το σχήμα που έχει τρεις πλευρές ονομάζεται τρίπλευρο.
		Το πεντάπλευρο ονομάζεται και πεντάγωνο.
		Υπάρχουν πολλά είδη πολυγώνων

Σχήμα 7: Ενδεικτικό παράδειγμα οδηγού πρόβλεψης (Anticipation Guide) για τα Μαθηματικά

Μαντεύοντας την ιστορία

Η στρατηγική κατανόησης «Μαντεύοντας την ιστορία» κινητοποιεί και ενθαρρύνει τους/τις μαθητές-τριες να κάνουν προβλέψεις και εικασίες για το περιεχόμενο ενός κειμένου. Βασίζεται στην πρόβλεψη, τη συζήτηση και το γράψιμο. Οι μαθητές-τριες μέσω μιας σειράς φράσεων, επιλεγμένων από τον/την εκπαιδευτικό, καλούνται να προβλέψουν τι συμβαίνει στο κείμενο, πριν το διαβάσουν.

Πιο αναλυτικά, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης έναν πίνακα με δύο στήλες. Στη μία στήλη δίνονται λέξεις ή φράσεις από το κείμενο που θα διαβαστεί, με τη σειρά που εμφανίζονται. Αρχικά, οι μαθητές-τριες δουλεύουν προφορικά σε δυάδες και δομούν την ιστορία. Κατόπιν, γράφουν ατομικά στον πίνακα την ιστορία που δημιούργησαν προηγουμένως. Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής, ακολουθεί η παρουσίαση των πιθανών ιστοριών. Στο τέλος, γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές-τριες να συγκρίνουν τις ιστορίες τους με το περιεχόμενο του κειμένου.

Ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα οδηγού πρόβλεψης για το μάθημα «Φτιάξε μου έναν σιδερένιο άνθρωπο», από τη 10η Ενότητα της Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού (Σχήμα 8):

Μαντεύοντας την ιστορία	
Τίτλος κειμένου: «Φτιάξε μου έναν σιδερένιο άνθρωπο»	
Αλυσίδα ιστορίας	**Μαντεύω την ιστορία**
«…ζούσε ένας βασιλιάς, που ήθελε να φτιάξει έναν άνθρωπο»	
«…αρχηγό των σιδηρουργών…»	
«…θέλω έναν ζωντανό άνθρωπο…»	
«…επέστρεψε λυπημένος σπίτι του.»	
«…συνάντησε έναν παλιό του φίλο…»	
«…να διατάξεις όλους τους υπηκόους σου να ξυρίσουν τα κεφάλια τους και να κάψουν τα μαλλιά τους…»	
«…να μαζέψουν χίλιους κουβάδες δάκρυα για να σβηστεί η φωτιά.»	
«Δε χρειάζεται να φτιάξεις έναν άνθρωπο.»	
«…δε θα μπορούσα να σου φτιάξω έναν άνθρωπο!»	

Σχήμα 8: Ενδεικτικό παράδειγμα της στρατηγικής «Μαντεύοντας την ιστορία»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την Beers (2003) η διαδικασία της κατανόησης αρχίζει πριν την ανάγνωση ενός κειμένου, συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσής του και ολοκληρώνεται με συζητήσεις και δραστηριότητες που αναπτύσσονται μετά την ανάγνωσή του. Επομένως, οι στρατηγικές κατανόησης προηγούνται της ανάγνωσης, τη συνοδεύουν ή την ακολουθούν, ώστε να ενισχύσουν τους/τις μαθητές-τριες στη σύλληψη του νοήματος ενός κειμένου (Irvin et al., 2003). Ωστόσο, ο/η κάθε μαθητής-τρια έχει διαφορετικές ανάγκες και επίπεδο δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς οι περισσότεροι-ες δεν έχουν τη μεταγνώση που απαιτείται για να υποστηρίξουν τις πολλαπλές διαδικασίες της κατανόησης ενός κειμένου (Mason et al., 2013). Κατά συνέπεια, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέξει τις κατάλ-

ληλες μεθοδολογίες ή στρατηγικές που προάγουν την αυτορρύθμιση της κριτικής σκέψης.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκε ένας ενδεικτικός αριθμός προ-αναγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες στόχευαν στην εμπλοκή των μαθητών-τριών με το κείμενο, πριν την ανάγνωση. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένα πλήθος από προ-αναγνωστικές στρατηγικές που δύναται ένας εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στη διδακτική του πρακτική. Πρωτίστης, όμως, σημασίας είναι να αφιερωθεί χρόνος, πριν την ανάγνωση, για τη διατύπωση προβλέψεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου και τη δημιουργία συνδέσεων με τα βιώματα των μαθητών/τριών. Σε διαφορετική περίπτωση, κάθε προσπάθεια προς την κατεύθυνση της κατανόησης ενός κειμένου ενδέχεται να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Wangsgard, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abu Youniss, M. (2013). *The effectiveness of using (K.W.L) strategy on developing reading comprehension skills for the eighth graders in Khanyounis Governorate Schools*, (Unpublished master's thesis). Al-Azhar University-Gaza, Gaza, Palestine. http://dstore.alazhar.edu.ps/xmlui/handle/123456789/1947

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, *61*, 364-373. https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1

Alemi, M., & Ebadi, S. (2010). The Effects of Pre-reading Activities on ESP Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, *1*(5), 569-577. https://doi.org/10.4304/jltr.1.5.569-577

Αναγνώστου, Α. (2007). *Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας μαθητών/μαθητριών 8 έως 11 ετών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο και προβλήματα προσοχή* (Πτυχιακή Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
http://hdl.handle.net/11615/13712

Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language learning*. Heinle & Heinle.

Αντωνίου, Φ. (2005). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 41-48). Γράφημα.

Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Beers, K. (2003). *When Kids Can't Read, What Teachers Can Do: A Guide for*

Teacher Grades 6-12. Heinemann.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Ελληνικά Γράμματα.

Choo, T. O. L., Eng, T. K., & Ahmad, N. (2012). Effect of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. *The Reading Matrix*, *11*(2), 140-149.

Defrioka, A. (2018). Anticipation guide: a strategy of teaching reading comprehension. *SELT 2013 Proceeding*, *6*(2), 74–79.

Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behavior and its relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology: An Interdisciplinary Journal*, *29*, 471-492. doi:10.1080/02702710802168519

Erler, L., & Finkbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: focus on the impact of first language. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 187- 206). Oxford University Press.

Forget, M. A. (2004). *Max teaching with reading and writing: Classroom activities for helping students learn new subject matter while acquiring literacy skills*. Trafford Publishing.

Irvin, J. L., Buehl, D. R., & Klemp, R. M. (2003). *Reading and the high school student: Strategies to enhance literacy*. Boston: Allyn & Bacon.

Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 223–241). Routledge/Taylor & Francis Group.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός: Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Kozen, A. A, Murray, R. K., & Winkel, I. (2006). Increasing All Students' Chance to Achieve: Using and Adapting Anticipation Guides with Middle School Learners. *Intervention in School and Clinic*, *41*(4), 195-200.

Lismayanti, R. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, *4*(7), 225-233.

Mason L. H., Meadan-Kaplansky H., Hedin L., Taft R. (2013). Self-regulating informational text reading comprehension: Perceptions of low-achieving students. *Exceptionality*, *21*(2), 69-86. https://doi.org/10.1080/09362835.2012.747180

Noli, M. N., & Sabariah, M. R. (2011). Reading strategies of English as a second language (ESL) high and low achievers. *English Language Journal*, *4*, 49-66. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.116

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. Αυτοέκδοση.

Psaltou - Joycey, A. (2010). *Language learning strategies in the foreign language classroom*. University Studio Press.

Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving Students' Reading Comprehension Achievement by Using K-W-L Strategy. *English Linguistics Research*, *4*(3), 13-29. https://doi.org/10.5430/elr.v4n3p13

Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 82-98). Guildford Press.

Tok, S. (2008). The effects of note taking and K.W.L strategy on attitude and academic achievement. *Hacettepe University Journal of Education*, *34*, 244-253.

https://hdl.handle.net/11499/6971

Wangsgard, N. (2010). The before, during, and after reading scale. *Reading Improvement*, *47*(4), 179-187.

Yusuf, H. (2011). The effect of pre-reading activities on students' performance in reading comprehension in senior secondary schools. *International Research Journal*, *2*(9), 1451-1455.

Zouhor, Z., Bogdanović, I., Skuban, S., & Milica, P. (2017). The effect of the modified Know-Want-Learn strategy on sixth-grade students' achievement in physics. *Journal of Baltic Science Education*, *16*(6), 946-957. https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.946

Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού μέσα από τη μουσική

Ζωή Διονυσίου
Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
dionyssiou@ionio.gr

Πήτερ Δούσκαλης
Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
peterdouskalis@gmail.com

Μαρία Ζαρκάδα
ΜΑ, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
mzarkada@yahoo.co.uk

Περίληψη

Σύμφωνα με σύγχρονες γλωσσοπαιδικές μελέτες η χρήση τραγουδιών είναι μία διαδεδομένη τεχνική στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένης γλώσσας. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για γλώσσα κληρονομιάς, τα τραγούδια και η μουσική αναδεικνύουν ακόμα περισσότερο το πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας, και δυναμώνουν την αίσθηση της πολιτισμικής ταυτότητας σε σχέση με τη γλώσσα. Και τα δύο αυτά στοιχεία, το πολιτισμικό πλαίσιο και η αίσθηση της ταυτότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικές παράμετροι στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας κληρονομιάς στην ομογένεια. Με αυτό το πνεύμα, ο ιστότοπος «Τραγουδώντας ελληνικά με τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (2022). Η διεπιστημονική ομάδα που συγκροτήθηκε για τη δημιουργία του ιστότοπου ασχολήθηκε με την καταγραφή, μεταγραφή και προετοιμασία του μουσικού υλικού και δημιούργησε πρωτότυπο γλωσσοπαιδαγωγικό και μουσικοπαιδαγωγικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και της μουσικής.

Αρχικά, παρουσιάζεται η φιλοσοφία του αποθετηρίου και του εκπαιδευτικού υλικού που περιλαμβάνεται σε αυτό σε σχέση με τις σύγχρονες τάσεις στην εκμάθηση των ελληνικών ως γλώσσας κληρονομιάς. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022-23 ο διδακτορικός φοιτητής του Ιονίου

Πανεπιστημίου Πήτερ Δούσκαλης πραγματοποίησε έρευνα δράσης συνεργαζόμενος με εκπαιδευτικούς ελληνικής γλώσσας που εργάζονται σε δύο ελληνικά σχολεία της Νέας Υόρκης με σκοπό να αναδείξει πώς το υλικό του ιστότοπου ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ελληνικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν ότι το μουσικό υλικό του ιστότοπου μπορεί να συμβάλλει στην προβολή, διάδοση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στην ομογένεια, καθώς και στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας και του ελληνικού πολιτισμού.

Λέξεις Κλειδιά: Μαρίζα Κωχ, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, ελληνική ως γλώσσα κληρονομιάς, ελληνικός πολιτισμός, ελληνική ομογένεια, ελληνική διασπορά

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η χρήση του τραγουδιού και της μουσικής έχει αναδειχθεί από πολλές σύγχρονες γλωσσοπαιδαγωγικές μελέτες ως ένα πολύ πρόσφορο εργαλείο για τη διδασκαλία δεύτερης/ ξένης γλώσσας ή γλώσσας κληρονομιάς. Αυτές οι τρεις κατηγορίες αναφέρονται σε ετερογενείς πληθυσμιακές ομάδες, μιας και στις πλουραλιστικές κοινωνίες του 21ου αιώνα αυξάνονται οι πολίτες που έχουν την ελληνική ως γλώσσα κληρονομιάς σε όλο τον κόσμο. Ακολουθούμε τον ορισμό του Polinksy (2018) γλώσσα κληρονομιάς είναι η γλώσσα που μαθαίνουν όσοι μεγαλώνουν κοντά στην ελληνική γλώσσα και τη μαθαίνουν με φυσικό, άτυπο τρόπο. Άλλωστε, επειδή ζούμε σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική, οι πολλαπλές γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες χαρακτηρίζουν μία νέα γενιά ανθρώπων που μοιράζονται την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό παράλληλα με άλλες γλώσσες και ταυτότητες.

Στα γεωγραφικά πλαίσια της Νέας Υόρκης, όπου εστιάζει η παρούσα έρευνα, υπάρχουν μαθητές σε ελληνικά σχολεία που προέρχονται σε διαφορετικό βαθμό από έλληνες προγόνους, αλλά αυτοπροσδιορίζονται ως ελληνικής καταγωγής. Επίσης, αν τα ελληνικά θα είναι για αυτούς δεύτερη ή ξένη γλώσσα ή γλώσσα κληρονομιάς δεν σχετίζεται απαραίτητα με το ποσοστό της ελληνικής τους καταγωγής. Για το λόγο ότι οι μαθητές στη Νέα Υόρκη μαθαίνουν συνήθως τα ελληνικά ως δεύτερη, τρίτη ή τέταρτη γλώσσα, χρησιμοποιούμε τον όρο γλώσσα κληρονομιάς, που υπερκαλύπτει όλα τα παραπάνω.

Οι σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας προτείνουν τη χρήση μεθόδων και πρακτικών πολυτροπικής μά-

θησης, δηλαδή μάθησης της γλώσσας μέσα από τις τέχνες, την εικόνα, τη μουσική, το βίντεο, την κίνηση και άλλους τρόπους έκφρασης. Ιδιαίτερα η μουσική φαίνεται να είναι ένα πολύ χρήσιμο μέσο ή πόρος, καθώς ο έμμετρος ρυθμικός και μελωδικός λόγος δημιουργούν μνημονικά σχήματα στον ανθρώπινο εγκέφαλο, που ισχυροποιούν την εκμάθηση των γλωσσών (Knott & Thaut, 2018). Είναι συχνό το φαινόμενο κάποιος να θυμάται τραγούδια σε γλώσσες που μπορεί να μην γνωρίζει ή να μη μιλά, αλλά οι στίχοι τους να αποτυπώνονται στη μνήμη του.

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται:

α) το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η δημιουργία του ιστότοπου «Τραγουδώντας Ελληνικά με τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ» που υλοποιήθηκε από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών (2022),

β) τα βασικά χαρακτηριστικά του παραπάνω ιστότοπου, οι στόχοι του, τα περιεχόμενα και η δομή του,

γ) στοιχεία από την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2022-23 από τον διδακτορικό φοιτητή του Ιονίου Πανεπιστημίου Πήτερ Δούσκαλη σε δύο ελληνικά σχολεία της Νέας Υόρκης.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η διδασκαλία της γλώσσας ως γλώσσας κληρονομιάς έχει αλλάξει σημαντικά κατά τα τελευταία χρόνια. Η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες έχουν μετατοπίσει τη μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας από την έμφαση στη γλωσσική ανάλυση και απομνημόνευση, σε μια νέα πολυτροπική και κοινωνιοκεντρική διάσταση (Κουτσογιάννης, 2020). Ζητούμενο πλέον είναι η σύνδεση της γλώσσας με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η μουσική βοηθά στην εκμάθηση κάθε γλώσσας, δημιουργεί ένα κλίμα χαράς και την αίσθηση ότι οι μαθητές ξεφεύγουν από το τυπικό μάθημα (Kao & Oxford, 2014· Marjanen, 2016). Οι μαθητές απομνημονεύουν καλύτερα στίχους τραγουδιών μιας ξένης γλώσσας στη μακρόχρονη μνήμη τους και τους ανακαλούν με ευκολία (Ho et al., 2003). Μελέτες που σύγκριναν μέσω υπολογιστικών μετρήσεων την απόκτηση της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά και την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας από τους ενήλικες αποδεικνύουν ότι η μουσική και η γλώσσα δομούνται πάνω σε κοινές ακολουθίες ήχων, που είναι οργανωμένες στον χρόνο και στον χώρο και είναι ίδιες τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλι-

κες (Reese, 2017). Τα προσωδιακά στοιχεία που περιέχονται στον τραγουδιστό λόγο βοηθούν στην εκμάθηση της γλώσσας, ενώ τα στοιχεία της μουσικής (ρυθμός, μελωδία, αρμονία) και τα δομικά της χαρακτηριστικά (φόρμα, φράσεις) λειτουργούν ως κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας και των λέξεων (Schön, et.al., 2008).

Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει τη χρήση του τραγουδιού ως πόρο κατά τη διδασκαλία ξένης, δεύτερης ή γλώσσας κληρονομιάς, εστιάζοντας στα οφέλη, στις μεθόδους και τις πρακτικές τους. Οι σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές τάσεις εστιάζουν στη διδασκαλία της γλώσσας μέσα από πολυτροπικές και καλλιτεχνικές προσεγγίσεις, στηρίζοντας την ανάγκη για εκμάθηση γλώσσας μέσα από ποικίλες αφηγήσεις και πολλά είδη γραμματισμών (Κουτσογιάννης, 2017). Στην ταχύτατα πολιτισμικά μεταβαλλόμενη κοινωνία είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τη διδασκαλία της γλώσσας σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού ως ένα κοινωνικό φαινόμενο. Αυτό δεν αφορά μόνο την κατάκτηση της γλώσσας, αλλά και την επαφή της ομογένειας με τον ελληνικό πολιτισμό, την επαφή με την πατρίδα και γενικά τη διατήρηση της γλώσσας και των παραδόσεων. Άλλωστε στον σύγχρονο κοινωνιογλωσσολογικό προβληματισμό γύρω από τη διδασκαλία της γλώσσας διαγράφεται μια σαφής μετακίνηση. Δεν δίνεται πια έμφαση στην ακριβή περιγραφή και οριοθέτηση των γλωσσών, αλλά στην ανάδειξη των απρόβλεπτων μείξεων στις γλώσσες και στις κοινωνικές ταυτότητες που ενεργοποιούνται γύρω από αυτές (Κουτσογιάννης, 2020).

Η χρήση της μουσικής στη διδασκαλία ξένης γλώσσας είναι μία προσέγγιση που προτείνεται από πολλούς ερευνητές. Η χρήση της μουσικής ποικίλει, άλλοτε λειτουργεί ως κίνητρο για τη μάθηση και την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, άλλοτε η γλώσσα προσεγγίζεται και διδάσκεται μουσικά. Για παράδειγμα μπορεί να γίνεται ορχηστρική μουσική ακρόαση κατά τη διάρκεια του μαθήματος ως κίνητρο για μάθηση, ή μπορεί να διδάσκονται τραγούδια, ή να γίνεται χρήση του ρυθμού (Degrave, 2019). Αρκετές έρευνες προτείνουν μουσικές δραστηριότητες πέρα από το τραγούδι, όπως τραγουδιστικό/μελισματικό λόγο, κίνηση (ρυθμική ή μιμητική) με στόχο την κατανόηση του στίχου, αφήγηση και μουσική επένδυση ιστοριών, κλπ. (Viladot & Casals, 2018· Torras Vila, 2021).

Στη σχετική βιβλιογραφία γύρω από την εκμάθηση γλώσσας μέσα από το τραγούδι και τη μουσική διαγράφονται δύο κύριοι άξονες:

α) ο πρώτος άξονας αφορά **έρευνες που εστιάζουν στην κατανόηση και παραγωγή του λόγου**, δηλαδή σε χαρακτηριστικά όπως προφορά,

γραμματική, συντακτικό, και άλλα γλωσσικά φαινόμενα, όπως υποστηρίζονται από την Ελληνομάθεια, αναγνωρισμένη και διαβαθμισμένη από το Common European Framework of References for Languages. Έρευνες από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα έχουν χρησιμοποιήσει τραγούδια στην εκμάθηση γλωσσών, εστιάζοντας κυρίως στο πώς οι μαθητές θα αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή πώς θα κατακτήσουν τη γλώσσα με τα βασικά δομικά της χαρακτηριστικά σε όσο το δυνατόν καλύτερο επίπεδο. Η Staum (1985) δίδαξε ρωσικά ως ξένη γλώσσα μέσα από τραγούδια σε 169 φοιτητές πανεπιστημίου που δεν είχαν ρωσικές ρίζες. Η Ready (1989) χρησιμοποίησε μιμητικές κινήσεις και κιναισθητικό τρόπο στην εκμάθηση γραμματικής και λεξιλογίου στη διδασκαλία γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Αρκετές έρευνες χρησιμοποίησαν την εικόνα σε συνδυασμό με τη μουσική για την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών κατά την εκμάθηση ξένης/δεύτερης γλώσσας (Dethier, 1991· Koo, 2000· Wu & Chang, 2010· Viladot & Casais, 2018· Tribhuwan et. al. 2022), κάτι που δείχνει να ενισχύει τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία. Ιδιαίτερα η διδασκαλία της γλώσσας μέσω των τεχνών (εικαστικά και μουσική) φαίνεται να έχει θετική επίδραση ως προς την κατανόηση και τη σωστή χρήση φαινομένων της γλώσσας, καθώς και όλων τον τρόπων επικοινωνίας που είχαν χρησιμοποιηθεί (Lowe, 2002). Έρευνες σε μαθητές δημοτικών σχολείων σημειώνουν ότι όταν η μουσική συνδέεται με άλλες μορφές διδασκαλίας σε συνδυασμό με άλλες τέχνες μέσα από μια πολυτροπική εμπειρία, επιτυγχάνεται η γλωσσική ανάπτυξη. Οι Lee & Lin (2015) στην Ταϊβάν σε παιδιά που μαθαίνουν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, οι Vera & Muñoz (2013) σε μαθητές δημοτικού σχολείου στη Μάλαγα της Ισπανίας, οι Fleta & García Bermejo (2014) σε παιδιά δημοτικού σχολείου στη Μαδρίτη, κλπ. σημειώνουν ότι χρησιμοποιώντας τη μουσική και το τραγούδι ως μέσο στην εκμάθηση γλωσσών, αναπτύχθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών τους και βελτιώθηκε η φαντασία τους. Οι παραπάνω έρευνες είχαν κάποιες αναφορές στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, αλλά εστίασαν περισσότερο στη βελτίωση της προφορικής και γραπτής χρήσης της γλώσσας κληρονομιάς, και λιγότερο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών στο γλωσσικό περιβάλλον.

β) ο δεύτερος άξονας εστιάζει σε έρευνες που μελέτησαν **την εκμάθηση της γλώσσας ως μέσο για την κατανόηση του πολιτισμού**, δηλαδή υιοθετούν μία πιο κοινωνιογλωσσική προσέγγιση που στοχεύει πρώτα στην πολιτισμική εξοικείωση των μαθητών με τον πολιτισμό της γλώσσας αναφοράς και δευτερευόντως στην εκμάθηση της γλώσσας. Αυτές οι έρευνες

έχουν μια πιο σαφή πολιτισμική στόχευση, αντιμετωπίζουν τη γλωσσική διδασκαλία σε συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο του πολιτισμού αναφοράς. Οι Nuessel & Cicogna (1991) και οι Nuessel & Marshall (2008) προτείνουν κάποια μεθοδολογικά βήματα στην επιλογή της μουσικής για τη διδασκαλία ιταλικής ή ισπανικής γλώσσας. Οι Ξέστερνου & Ηλιοπούλου (2009) οδήγησαν στην εξοικείωση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα μέσω τριών διαφορετικών στυλ της ελληνικής μουσικής (δημοτικά, ρεμπέτικα, νεότερο κύμα) και η έρευνά τους είχε στόχο τη δημιουργική αλληλεπίδραση μουσικών ειδών με διαπολιτισμικό τρόπο. Η Heinz (2010) δίδαξε γερμανική γλώσσα σε φοιτητές μέσω όπερας (Μότσαρτ, Βάγκνερ, Βέμπερ), ακολουθώντας μία αισθητική προσέγγιση. Η Lee-Smith (2016) δίδαξε κορεάτικη γλώσσα ως γλώσσα κληρονομιάς σε φοιτητές στις ΗΠΑ, ενεργοποιώντας τη μάθηση μέσα από πολυτροπικές δραστηριότητες βασισμένες στον κορεάτικο πολιτισμό. Πολλές άλλες σχετικές έρευνες υποστηρίζουν ότι το τραγούδι συμβάλλει στην απόκτηση καλύτερης προφοράς, λεξιλογίου, και στην κατανόηση του πολιτισμού. Για το λόγο αυτό χρειάζονται τραγούδια πρωτότυπα, όχι απλοποιημένα, με καθαρά λόγια, σε διαφορετικά στιλ και με σύγχρονα θέματα, ώστε να πλησιάζουν τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις όλων των μαθητών (Wolverton, 1991· Kramer, 2001· McCarthy, 1985). Παρόμοια, οι Charalambous & Yerosimou (2020) εφάρμοσαν μία πολυτροπική διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς, μέσω μουσικής, θεάτρου και άλλων καλλιτεχνικών μέσων σε σχολείο της ελληνικής ομογένειας στο Hertfordshire, UK σε 10 μαθητές ηλικίας 7-8 ετών. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η μουσική βοήθησε τους μαθητές με δύο τρόπους: α) δημιούργησε κλίμα και ατμόσφαιρα που βελτίωσε τα ομαδικά τους πρότζεκτ και β) δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να εκφραστούν καλύτερα μέσω των ελληνικών.

Οι παραπάνω και άλλες σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι το τραγούδι και η μουσική συμβάλλουν στην καλύτερη εκμάθηση οποιασδήποτε γλώσσας ως δεύτερης, ξένης ή γλώσσας κληρονομιάς. Άλλες έρευνες εστιάζουν στα γλωσσικά αποτελέσματα που έχει αυτή η κοινή χρήση γλώσσας-μουσικής (α΄ ομάδα), και άλλες αναδεικνύουν τα πολιτισμικά στοιχεία που αποκομίζουν οι μαθητές (β΄ ομάδα).

Το κοινό στοιχείο που αναδύεται είναι ότι η χρήση της μουσικής και του τραγουδιού κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας καλεί τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει μία βιωματική προσέγγιση, με δημιουργικές πολυτροπικές δραστηριότητες που εμπλέκουν ολόπλευρα και ολιστικά τους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση κίνησης, ρυθμικού και μελωδικού λό-

γου, εικόνων, θεατρικών δρώμενων, βίντεο, μελοποιήσεων, ενορχηστρώσεων και άλλων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων με επίκεντρο τη μουσική και το λόγο. Αναδεικνύεται έτσι η σημασία της διδασκαλίας της γλώσσας σε άμεση σχέση με τη μουσική, με σεβασμό στο μουσικό και το γλωσσικό επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών, μέσα από βιωματικές και πολυτροπικές δραστηριότητες. Ονομάσαμε αυτή την προσέγγιση «μουσικογλωσσική», καθώς αναπτύσσει μία φροντίδα για τη μουσική διάσταση του λόγου, η οποία πιστεύουμε ότι θα ενδυναμώσει και τη εκμάθηση της γλώσσας. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων που περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό γλωσσικών και μουσικών στόχων σε κάθε μάθημα εξασφαλίζει ότι και οι δύο κατευθύνσεις της μουσικογλωσσικής προσέγγισης αναπτύσσονται παράλληλα και βοηθούν η μία την άλλη πλευρά. Αυτή ήταν η βάση πάνω στην οποία δημιουργήθηκε ο ιστότοπος που αναλύεται στη συνέχεια.

Ο ΙΣΤΟΤΟΠΟΣ «ΤΡΑΓΟΥΔΩΝΤΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΤΗΣ ΜΑΡΙΖΑΣ ΚΩΧ»

Το αποθετήριο «Τραγουδώντας Ελληνικά με τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ»[1] σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, με επιστημονικά υπεύθυνη τη Ζωή Διονυσίου, και συγγραφική ομάδα αποτελούμενη από τους: Ζωή Διονυσίου, Μαίη Κοκκίδου και Έφη Πανταζή. Η επιστημονική ομάδα δημιούργησε πρωτότυπο παιδαγωγικό υλικό και προτεινόμενες δραστηριότητες για τη διδασκαλία της γλώσσας και της μουσικής, χρησιμοποιώντας τραγούδια για παιδιά σε στίχους και μουσική της Μαρίζας Κωχ. Το τραγούδι χρησιμοποιείται ως διδακτικός πόρος και ως εργαλείο για την εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτε-

1. Η ιδέα, ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η επιστημονική επιμέλεια του έργου ανήκουν στη Ζωή Διονυσίου. Η δημιουργία του Αποθετηρίου και συντήρηση του υλικού είναι έργο του Τάσου Κολυδά. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία της ιστοσελίδας υλοποιήθηκαν από την εταιρία SOFAR. Την επιστημονική ομάδα του έργου απαρτίζουν οι παρακάτω συνεργάτες, των οποίων η συμβολή υπήρξε καθοριστική. Συγγραφείς του μουσικοπαιδαγωγικού υλικού ήταν η Ζωή Διονυσίου, η Μαίη Κοκκίδου και η Έφη Πανταζή. Η συμβουλευτική ομάδα για την αρχειοθέτηση και οργάνωση του υλικού, την επιλογή των προτύπων περιγραφής, κωδικοποίησης και μεταγραφής του περιεχομένου αποτελούνταν από την Μαρία Ασλανίδη και τον Τάσο Κολυδά. Τη διαχείριση του πληροφοριακού και μουσικού υλικού ανέλαβαν η Μαρία Ζαρκάδα και η Κλειώ Κωνσταντάκου. Στη συγγραφή των παρτιτούρων συνεργάστηκαν η Βασιλική-Μαρία Κατσέλη, ο Ευτύχιος Σελεάρης, η Ειρήνη Χαριτάκη και η Κλειώ Κωνσταντάκου. Ο Πήτερ Δούσκαλης ανέλαβε ενορχηστρώσεις και ηχογραφήσεις ορισμένων τραγουδιών και μετάφραση της ιστοσελίδας στα αγγλικά. Η Βαΐα Αρσενοπούλου και ο Πάρης Κωνσταντίνου μετέφρασαν το μουσικοπαιδαγωγικό υλικό στα αγγλικά. Η ιστοσελίδα του αποθετηρίου βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο: https://singinggreek.music.ionio.gr/s/el/page/welcome

ρης/ ξένης γλώσσας ή γλώσσας κληρονομιάς, καθώς και ως μέσο για την κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού. Το έργο στοχεύει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο να έχουν πρόσβαση σε σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό μέσα από πρωτότυπες μουσικοπαιδαγωγικές και γλωσσοπαιδαγωγικές προτάσεις. Τα τραγούδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν από κάθε εκπαιδευτικό μουσικής, μουσικό, εκπαιδευτικό γενικής παιδείας, γονέα, ενήλικα, φροντιστή παιδιών με ενδιαφέρον για τον ελληνικό μουσικό λόγο.

Η Μαρίζα Κωχ, καλλιτέχνιδα και προσωπικότητα διεθνούς κύρους, έχει συνθέσει η ίδια έναν εκτενή αριθμό τραγουδιών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Τα πνευματικά δικαιώματα των τραγουδιών ανήκουν στη δημιουργό Μαρίζα Κωχ, η οποία έχει δώσει την έγκρισή της για την παιδαγωγική αξιοποίηση του υλικού στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο – Τμήμα Μουσικών Σπουδών και στην Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.). Τα τραγούδια για παιδιά της Μαρίζας Κωχ έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες γλωσσικού ενδιαφέροντος στην Ελλάδα και στο εξωτερικό με πολύ θετικά αποτελέσματα (Κοκκίδου & Στάμου, 2010· Περακάκη, 2013· Διονυσίου, 2019).

Το προτεινόμενο υλικό απευθύνεται κυρίως σε παιδιά προσχολικής (3-6 ετών) και σχολικής ηλικίας (7-12 ετών), αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία από μεγαλύτερα παιδιά ή/και ενήλικες. Εκτός από υλικό για την εκμάθηση ελληνικών ως γλώσσας κληρονομιάς, το αποθετήριο προωθεί τη γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για χρήση όχι μόνο από τα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, αλλά και από σχολεία ξένων χωρών που έχουν θεσμοθετήσει την ελληνική ως ξένη γλώσσα ή κάνουν χρήση διαπολιτισμικού υλικού. Τα τραγούδια αυτά αφορούν παιδιά που ζουν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αλλά και παιδιά από όλο τον κόσμο που θέλουν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα μέσω του τραγουδιού.

Το υλικό αυτή τη στιγμή αποτελείται από 84 επιλεγμένα τραγούδια, κάποια κυκλοφορούν σε ψηφιακούς δίσκους και άλλα είναι ανέκδοτα. Τα τραγούδια μπορούν να αναζητηθούν σύμφωνα με τη θεματική τους (φύση, καθημερινή ζωή, παιδί, τέχνες, ελληνική γλώσσα, και λέξεις-κλειδιά κάθε τραγουδιού), σύμφωνα με το ηλικιακό επίπεδο όπου απευθύνονται (3-7, 7-11, 11-15) και σύμφωνα με το γλωσσικό επίπεδο (αρχάριοι, μεσαίοι, προχωρημένοι). Αναλυτικότερα το αποθετήριο παρέχει ελεύθερη πρόσβαση σε:

α) παρτιτούρες των τραγουδιών (σε musescore και pdf.),

β) σχόλια και προτάσεις για δραστηριότητες για τη διδασκαλία μουσικής και γλώσσας,

γ) δραστηριότητες για γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό και αξιοποίηση της διαπολιτισμικότητας,

δ) ηχογραφήσεις των τραγουδιών (παλαιότερες και σύγχρονες),

ε) πληροφορίες για την καλλιτέχνη και σχετικό εποπτικό υλικό (π.χ., φωτογραφίες, εξώφυλλα δίσκων, εξώφυλλα βιβλίων, εικόνες, μουσικό υλικό, κλπ.).

Τα σχόλια των μεταδεδομένων αναφέρονται στις κατηγορίες: α) εκφορά λόγου, β) κατανόηση και παραγωγή λόγου, γ) μουσικές δραστηριότητες και δ) διαθεματικές συνδέσεις & ελληνικός πολιτισμός. Όλα τα σχόλια έχουν μεταφραστεί στα αγγλικά και οι στίχοι των τραγουδιών είναι μεταγραμμένοι με λατινικούς χαρακτήρες για χρήση από κάθε ενδιαφερόμενο, ακόμα και μη γνώστη της ελληνικής γλώσσας. Μία μεγάλη επιστημονική ομάδα εργάστηκε κατά τη συγγραφή του μουσικοπαιδαγωγικού και γλωσσοπαιδαγωγικού υλικού, για την αρχειοθέτηση και τη διαχείριση του υλικού, τη δημιουργία μουσικών παρτιτούρων, τις μεταφράσεις, τις μεταγραφές και τη δημιουργία ιστοσελίδας.

ΜΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΟΝ ΙΣΤΟΤΟΠΟ «ΤΡΑΓΟΥΔΩΝΤΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΤΗΣ ΜΑΡΙΖΑΣ ΚΩΧ»

Ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, στόχος του έργου είναι η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου (εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας), ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρο και τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, ενώ οι μουσικοί στόχοι συμβάλλουν και αυτοί στην κατανόηση και παραγωγή της γλώσσας με επίκεντρο τον ελληνικό πολιτισμό. Σε κάθε τραγούδι προτείνονται διαθεματικές και διαπολιτισμικές συνδέσεις με τον ελληνικό πολιτισμό (μυθολογία, λαϊκές παραδόσεις, σύγχρονο πολιτισμό).

Τα τραγούδια του ιστότοπου διδάσκουν τη γλώσσα και τη μουσική ως πολυτροπικά κείμενα, δηλαδή προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να τα χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία ή πόρους για τραγούδι, δημιουργία διαλόγων, μουσικά δρώμενα, θεατρικό παιχνίδι, και διάφορα άλλα επικοινωνιακά συμβάντα μέσα από ποικίλα σημειωτικά συστήματα (εικόνα, λόγος, μουσική, θέατρο, κλπ.) για να επικοινωνήσουν τα μηνύματα στους μαθητές (Κοκκίδου & Στάμου, 2010). Οι στίχοι των τραγουδιών χρησιμοποιούν καθημερινό λόγο, μη τυπικές φράσεις, αναδεικνύουν τη δύναμη του προφορικού λόγου, μεταδίδουν στοιχεία ελληνικότητας (περίπτερο, μεσογειακή φύση, δι-

ατροφή, ελληνικές συνήθειες, ήθη και έθιμα, γνωριμία με τα δημοτικά τραγούδια, τα ρεμπέτικα και λαϊκά, κλπ.) και δίνουν πολλές χρήσιμες πληροφορίες για τον ελληνικό πολιτισμό. Το λεξιλόγιο, οι μελωδίες, οι εικόνες που αναδύονται μέσα στα τραγούδια μπορούν να προκαλέσουν πλήθος δημιουργικών και βιωματικών δραστηριοτήτων στην τάξη με γνώμονα τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην ομογένεια ακολουθεί τις δομές και την οργάνωση των ελληνικών κοινοτήτων. Καθώς τα περισσότερα σχολεία ανήκουν και διοικούνται από την εκκλησία, συχνά οι φορείς που τα χρηματοδοτούν επιδιώκουν το πολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής γλώσσας να συνδέεται με την Ελληνική Ορθόδοξη εκκλησία και να αναφέρεται περισσότερο στη βυζαντινή ιστορική περίοδο, και λιγότερο στην αρχαία και τη σύγχρονη Ελλάδα (Koutsogiannis & Mitsikopoulou, 2003). Αυτό δυσκολεύει αρκετούς νέους να αναπτύξουν μία καθημερινή τριβή με τη γλώσσα ως μέρος του πολιτισμού και της ταυτότητά τους (μέσα από τραγούδια, χορό, ειδήσεις, ραδιόφωνο, κλπ.).

Στην έρευνα των Aravossitas & Oikonomakou (2020) οι συμμετέχοντες μαθητές της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς στον Καναδά εξέφρασαν την επιθυμία τους να μάθουν όχι μόνο τη γλώσσα αλλά και πολιτισμικά στοιχεία γύρω από αυτή, όπως ιστορία, χορό, και μουσική. Οι συγγραφείς της παραπάνω έρευνας αναδεικνύουν ως ένα πρόβλημα ότι το μάθημα της γλώσσας κληρονομιάς πραγματοποιείται τις απογευματινές ώρες, μετά τη σχολική ημέρα που τα παιδιά είναι ήδη κουρασμένα και το πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει δραστηριότητες ξεκούραστες και ψυχαγωγικές για τους μαθητές, όπως μουσική και χορό. Επομένως, η παραδοσιακή προσέγγιση εκμάθησης μιας γλώσσας κληρονομιάς στα περισσότερα σχολεία της ομογένειας φαίνεται να έρχεται σε αντίφαση με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μαθητών για περισσότερες πολιτισμικές δράσεις και μία πιο κοινωνιογλωσσική προσέγγιση. Η μουσικογλωσσική προσέγγιση που προτείνει η παρακάτω έρευνα επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν πολυτροπικά μουσικά εργαλεία στην πρακτική τους κατά τη διδασκαλία και μάθηση των ελληνικών στη Νέα Υόρκη.

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΥΟΡΚΗ

Κατά τη σχολική χρονιά 2022-23 ο ερευνητής και δεύτερος συγγραφέας του άρθρου Πήτερ Δούσκαλης, διδακτορικός φοιτητής του Ιονίου Πανεπιστημίου και ομογενής ο ίδιος, πραγματοποίησε μία έρευνα δράσης σε δύο ελληνικά σχολεία της Νέας Υόρκης. Κατά την έρευνα αυτή υποστήριξε την επαγγελματική ανάπτυξη τεσσάρων εκπαιδευτικών ελληνικής γλώσσας που εργάζονταν σε αυτά τα δύο σχολεία. Το ένα από τα δύο σχολεία είναι ιδιωτικό με ανεξάρτητη διοίκηση, και το άλλο υπάγεται και διοικείται από εκκλησιαστική κοινότητα. Δύο εκπαιδευτικοί εργάζονταν στο ένα σχολείο, και δύο στο άλλο. Ο ερευνητής πήρε από μία ατομική συνέντευξη από κάθε εκπαιδευτικό και πραγματοποίησε μία ομάδα εστίασης των δύο ατόμων κάθε σχολείου στην αρχή και άλλη μία ατομική και ομάδα εστίασης στο τέλος τους προγράμματος. Καταγράφηκαν πέντε (5) μαθήματα από κάθε εκπαιδευτικό. Ανάμεσα στα μαθήματα ο ερευνητής πραγματοποίησε μια σειρά σεμιναρίων επαγγελματικής ανάπτυξης με κάθε εκπαιδευτικό (3 φορές συνολικά για κάθε εκπαιδευτικό) για να τους μεταφέρει ιδέες και πρακτικές για την παράλληλη διδασκαλία γλώσσας και μουσικής μέσα από 3 στάδια: α) δειγματική διδασκαλία μαθήματος, β) διδασκαλία στην τάξη σε συνεργασία με τον ερευνητή και γ) διδασκαλία του μαθήματος από τον/την εκπαιδευτικό ενώ ο ερευνητής παρακολουθούσε το μάθημα. Μετά από κάθε μάθημα ακολουθούσε ανατροφοδότηση με τον/την εκπαιδευτικό για όλη τη διαδικασία.

Ακολούθως ο ερευνητής πήρε μία ατομική συνέντευξη από δύο μαθητές/μαθήτριες σε κάθε σχολείο, ενώ έκανε και μία ομάδα εστίασης σε κάθε σχολείο (2 ατόμων).

Παράλληλα ενορχήστρωσε και ηχογράφησε κάποια από τα ανέκδοτα τραγούδια του ιστότοπου με σκοπό να γίνουν πιο εύχρηστα από τους εκπαιδευτικούς και αποτύπωσε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποίησαν μέρος του υλικού του ιστότοπου.

Όλα τα δεδομένα από α) την παρατήρηση των μαθημάτων, β) τα σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης, γ) τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και δ) τις συνεντεύξεις των μαθητών καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006). Προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές που εδώ παρουσιάζονται συνοπτικά σε μία πρώτη ανάλυση.

Στρατηγικές διδασκαλίας: Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν ενήμεροι ότι είναι δύσκολο να διατηρούν την προσοχή των μαθητών και ότι είναι απαραί-

τητο να αναπτύξουν ενδιαφέρον και ευφάνταστο υλικό, αλλά είχαν δυσκολίες με το να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του σχολείου και της διεύθυνσης, που ενδιαφέρονταν πιο πολύ για την εικόνα του σχολείου παρά για τις ανάγκες των παιδιών.

Γλωσσική διδασκαλία: Τα δύο σχολεία στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη μουσικογλωσσική διδασκαλία βασισμένη στον ιστότοπο «Τραγουδώντας ελληνικά» χρειάστηκε να δημιουργήσουν χώρο για να εντάξουν το μουσικογλωσσικό υλικό στο πρόγραμμα του σχολείου και να το προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών. Το πρόγραμμα σπουδών και στα δύο σχολεία είχε ως στόχο τη συμμετοχή των μαθητών σε εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας σε διαφορετικούς όμως φορείς. Για τον λόγο αυτό, το μουσικοπαιδαγωγικό υλικό έπρεπε να προσαρμοστεί ανάλογα με τους στόχους του κάθε σχολείου.

Μουσική εκπαίδευση: Εντοπίστηκε η επιθυμία για από κοινού διδασκαλία της γλώσσας και της μουσικής, η οποία υιοθετήθηκε θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, οι διευθυντές δεν έδειξαν να εκτιμούν την προσέγγιση αυτή ως μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της τάξης, αλλά ενδιαφέρονταν κυρίως για την ένταξή της στη γιορτή του σχολείου. Η διαθεματική προσέγγιση που ακολουθήσαμε (την ονομάσαμε Mariza Koch approach), βοήθησε όλους τους εκπαιδευτικούς να εμπνευστούν και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους μουσικά σε πολλές άλλες περιπτώσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, καθώς και μπορούσαν να τη διαφοροποιήσουν σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών τους.

Η κουλτούρα του σχολείου: Η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα του κάθε σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Η διαχείριση της τάξης επαφίεται στην ικανότητα του δασκάλου να μετατρέψει κάθε παρενόχληση σε ευκαιρία για μάθηση.

Κουλτούρα και ταυτότητα: Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήδη γνώριζαν πάνω από μία γλώσσα, ενώ τα ελληνικά ήταν μία γλώσσα με την οποία είχαν πρώιμη επαφή μέσω του οικογενειακού και του φιλικού τους περιβάλλοντος, καθοριστική για τον τρόπο που προσδιόριζαν την ταυτότητά τους. Ανεξάρτητα από την προηγούμενη σχέση των μαθητών με την Ελλάδα, την ταυτότητά τους, και ανεξάρτητα με το πώς θεωρούν

τα σχολεία ότι τη διδάσκουν, η ελληνική γλώσσα στην ομογένεια βιώνεται κυρίως ως γλώσσα κληρονομιάς.

Προοπτική: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του τι διδάσκεται, τι νομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι δίδαξαν και τι νιώθουν οι μαθητές ότι έμαθαν. Το πως οι μαθητές μαθαίνουν ελληνικά και το τι ενδιαφέρον δείχνουν για το μάθημα δεν σχετίζεται με το πόσο Έλληνες αισθάνονται. Επομένως επιτακτική είναι η ανάγκη να καλλιεργηθεί η σχέση τους με την ελληνική γλώσσα πολυτροπικά, μουσικά και καλλιτεχνικά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναδεικνύεται από τη παρούσα έρευνα και την παρουσίαση του παραπάνω ιστότοπου ως παράδειγμα πολυμεσικού υλικού, οι ερευνητές υποστηρίζουν την από κοινού διδασκαλία γλώσσας και μουσικής κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς. Αυτό προϋποθέτει μία μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας μέσα από σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης και παροχή σχετικού υλικού. Εκτιμούμε ότι η μουσικογλωσσική διδασκαλία των ελληνικών μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο.

Ιδιαίτερα για τον ελληνισμό της ομογένειας θεωρούμε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό δεν αφορά μόνο τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά κάτι βαθύτερο, τη σχέση τους με την πατρίδα. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι το διαβατήριο για την κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού, για τη διατήρηση δεσμών με την Ελλάδα, για την ενδυνάμωση των ριζών του ελληνικού πολιτισμού με σύγχρονη προσέγγιση. Έτσι οι ρίζες του δέντρου της ελληνικής γλώσσας και μουσικής μπορούν να δυναμώσουν τον ελληνικό πολιτισμό παγκοσμίως.

Τα θέματα που αναπτύχθηκαν στην έρευνα αυτή απεικονίζουν μια σύνθετη εικόνα της γλωσσικής εκπαίδευσης, της πολιτιστικής ταυτότητας, της παιδαγωγικής καινοτομίας και του ευρύτερου εκπαιδευτικού τοπίου στο πλαίσιο της ελληνοαμερικανικής εκπαίδευσης στη Νέα Υόρκη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aravossitas T., Oikonomakou M. (2020) New Directions for Greek Education in the Diaspora: Teaching Heritage Language Learners in Canada. In:

Skourtou E., Kourtis-Kazoullis V., Aravossitas T., Trifonas P. (eds) *Language Diversity in Greece. Multilingual Education,* vol 36 (pp. 235–253). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28396-4_18.

Charalambous, C., & Yerosimou, M. (2020). Drama, Music and Media in Heritage Language Learning. *Journal of Education Culture and Society*, *6*(2), 370–381. https://doi.org/10.15503/jecs20152.370.381.

Διονυσίου, Ζ. (2019). Ψηφιακό Αποθετήριο ΜΑΡΙΖΑ: ιδέα, στόχοι, υλικό. Στρογγυλή τράπεζα: Παρουσίαση του ψηφιακού αποθετηρίου και της διαδραστικής πλατφόρμας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μουσικής μέσα από τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ: «Εγώ πατρίδα γνώρισα μέσ' από τα τραγούδια». Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 465–496). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Διονυσίου, Ζ. (2015). Το τραγούδι στο σχολείο μέσα από το ψηφιακό μουσικό αποθετήριο Ευτέρπη, *Μουσικοπαιδαγωγικά, 13,* σσ. 9–26.

Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research, 10*(3), 412. https://doi.org/10.17507/jltr.1003.02.

Dethier, B. (1991). Using Music as a Second Language. *English-Journal 80*(8), 72–76.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters.* Oxford University Press.

Fleta, T., & García Bermejo, M. L. (2014). The power of music to enhance creativity and language learning. In *Conference Proceedings from Early Language Learning: Theory and Practice, 63 (*Umea University, *Sweden 12th-14th July 2014)*.

Heinz, S. M. (2010). Opera in the Foreign Language Classroom: Learning German with Mozart, Wagner, Weber, and Johann Strauss. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, *43*(1), 49–60. https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00063.x.

Ho, Y. C., Cheung, M. C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, *17*(3), 439–450. https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439.

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

Κοκκίδου, Μ., & Στάμου, Α. (2010). Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης

γλώσσας μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο Cornell: Προεκτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*. Ανακτήθηκε από το: http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa2/kokkiduStamu.pdf.

Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Προς μια κριτική ανάλυση του ψηφιακού εκπαιδευτικού λόγου. Στο Β. Μητσικοπούλου & Ε. Καραβά (επιμ.), *Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος στην ξενόγλωσση εκπαίδευση*. Πεδίο, 321-346.

Kao, T., & Oxford, R. L. (2014). Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. *System*, *43*, 114–120.

Knott D and Thaut MH (2018) Musical Mnemonics Enhance Verbal Memory in Typically Developing Children. *Front. Educ*. 3:31. doi: 10.3389/feduc.2018.00031.

Koo, E.-H. (2000). Teaching the Korean Language with Music and Songs: Theory and Practice. *The Korean Language in America: Papers from the Fifth National Conference on Korean Language Education*, *5*, 123–131.

Kramer, D. J. (2001). A Blueprint for Teaching Foreign Languages and Cultures through Music in the Classroom and on the Web. *Adfl*, *33*(1), 29–35. https://doi.org/10.1632/adfl.33.1.29.

Koutsogiannis, D., & Mitsikopoulou, B. (2003). Greeklish and Greekness: Trends and discourses of "Glocalness." *Journal of Computer-Mediated Communication*, *9(1)*. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00358.x.

Kumar, T., Akhter, Sh, Yunus, M M. & Shamsy, A. (2022). Use of Music and Songs as Pedagogical Tools in Teaching English as Foreign Language Contexts, *Education Research International*, vol. 2022, Article ID 3384067. https://doi.org/10.1155/2022/3384067.

Lee-Smith. (2016). Exploring Korean Heritage Learners' Perceptions of Heritage Language and Learning. *The Korean Language in America*, *20*(2), 152–165. https://doi.org/10.5325/korelangamer.20.2.0152.

Lee, L., & Lin, S.-C. (2015). The Impact of Music Activities on Foreign Language, English Learning for Young Children. *Journal of the European Teacher Education Network*, *10*, 13–23.

Lowe, A. (2002). Toward integrating Music and other art forms into the language curriculum. *Research Studies in Music Education, 18*(1), 13–25.

https://doi.org/10.1177/1321103X020180010301.

Marjanen, K. (2016). The European Music Portfolio. Music Pedagogies as a Support for Language Learning. *Hellenic Journal of Music Education, and Culture*, *7*, Article 2. http://hejmec.eu/journal/index.php/HeJMEC/article/view/75/57.

McCarthy, W. G. (1985). Promoting Language Development Through Music. *Academic Therapy*, *21*(2), pp. 237–242. https://doi.org/10.1177/105345128502100217

Nuessel, F., & Cicogna, C. (1991). The Integration of Songs and Music into the Italian Curriculum. *Italica*, *68*(4), p. 473. https://doi.org/10.2307/479340.

Nuessel, F., & Marshall, A. D. (2008). Practices and Principles for Engaging the Three Communicative Modes in Spanish through Songs and Music. *Hispania: Spanish Language Teaching and Learning: Policy, Practice and Performance*, *91*(1), 139–146.

Ξέστερνου Μ. & Ηλιοπούλου Μ. (2009). Αξιοποίηση της ελληνικής μουσικής για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού στο διαπολιτισμικό σχολείο. Διεθνές συνέδριο. *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi* (Αθήνα 22–26 Ιουνίου 2009).

Περακάκη, Ε. (2013). Η ενσωμάτωση των παιδικών τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο γλωσσικό μάθημα: Μια έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 11*, 68–90.

Polinsky, M. (2018). Heritage Languages and Their Speakers. Cambridge: Cambridge

University Press. https://doi.org/10.1017/9781107252349.

Ready, K. K. (1989). Teaching Grammar through Music. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, *22*(2), p. 184–185. https://doi.org/10.2307/3530193.

Reese, J. (2017) Adult Sensitivity: Parallels Between Language and Music Acquisition in Early Childhood. *Visions of Research in Music Education, 29,* Article 2. Available at: https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol29/iss1/2.

Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition, *Cognition, 106* (2), 975–983, https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005.

Staum, M. J. (1985). The Use of Music to Teach Foreign Language. *Contributions to Music Education*, *Fall*(12), 31–41.

Torras Vila, B. (2021). Music as a tool for foreign language learning in Early Childhood Education and Primary Education. Proposing innovative CLIL Music teaching approaches. CLIL. Journal of Innovation and Research in

Plurilingual and Pluricultural Education, 4(1), 35. https://doi.org/10.5565/rev/clil.60.

Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας, ΚΕΓ. (2020). *Θεσμοθέτηση και χρηστικότητα του πιστοποιητικού ελληνομάθειας*. https://www.greek-language.gr/certification/node/4.html.

Vera, B. B., & Luna Rosa Muñoz. (2013). Teaching English through music: A proposal of multimodal learning activities for primary school children. *Encuentro*, *22*, pp. 16–28.

Viladot, L., & Casals, A. (2018). Rhyming the Rhythm and Measuring the Metre: Pooling Music and Language in the Classroom. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, *1*(1), 37–43. https://doi.org/10.5565/rev/clil.6

Wolverton, V. D. (1991). Facilitating Language Acquisition through Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, *9*(2), 24–30. https://doi.org/10.1177/875512339100900206.

Wu, M.-H., & Chang, T.-M. (P. (2010). Heritage Language Teaching and Learning through a Macro-Approach. *Working Papers in Educational Linguistics*, *25*(2), 23–33.

Διαδικτυακές Πηγές

«Τραγουδώντας Ελληνικά με τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ», Singing Greek with Mariza Koch's songs (2022) https://singinggreek.music.ionio.gr/s/el/page/welcome.

Γνώσεις, πρακτικές διδασκαλίας και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτών κείμενων

Αργυρώ Καλαθάρη
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
argyrodk@eled.auth.gr

Αθανάσιος Αϊδίνης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
aaidinis@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παραγωγή γραπτών κειμένων αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την ενεργοποίηση μιας σειράς γνωστικών διεργασιών που συνδέονται τόσο με γνώσεις για την ίδια τη διαδικασία της παραγωγής όσο και με γνώσεις για το θέμα, την κειμενική δομή αλλά και το γλωσσικό σύστημα. Στη βιβλιογραφία τόσο τη διεθνή όσο και την ελληνική αναφέρεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή αποτελεσματικών γραπτών κειμένων, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται μία βαρετή και καθόλου ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Με βάση αυτά τα δεδομένα η διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων αποκτά σημαντικό ρόλο, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται προτάσεις στη βιβλιογραφία για τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα θεωρητικά μοντέλα παραγωγής γραπτών κειμένων αλλά και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη. Επιπλέον, ερευνήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους ικανό συντάκτη κειμένων και αν η παραγωγή γραπτών κειμένων αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα και καταλαμβάνει σημαντικό μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν ογδόντα οχτώ (88) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από εικοσιπέντε (25) ερωτήσεις, εκτός αυτών που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία, κατανεμημένες σε τρεις άξονες. Οι ερωτήσεις του πρώ-

του άξονα διερευνούσαν τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να παράγουν κείμενα καθώς και τα συναισθήματά τους όταν οι ίδιοι παράγουν κείμενα ή διδάσκουν παραγωγή γραπτών κειμένων. Στον δεύτερο άξονα ερευνήθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα μοντέλα παραγωγής γραπτών κειμένων και τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία. Στην τρίτη ενότητα μελετήθηκαν οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν ελάχιστη κατάρτιση για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων, ωστόσο έχουν επαρκείς γνώσεις για τα θεωρητικά μοντέλα. Θεωρούν τόσο την προσωπική τους ενασχόληση όσο και τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων ευχάριστη δραστηριότητα για τις οποίες αισθάνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί. Ωστόσο, η διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στις φάσεις της παραγωγής, οι παραγωγές είναι ατομικές και όχι ομαδικές, τα θέματα προεπιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και η παραγωγή πραγματοποιείται στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Τα αποτελέσματα αυτά συζητούνται στη βάση σύγχρονων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Λέξεις-κλειδιά**:** Παραγωγή γραπτών κειμένων, διδακτικές πρακτικές στην παραγωγή γραπτών κειμένων, φάσεις παραγωγής γραπτών κειμένων, γραπτός λόγος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα του «Γραμματισμού» (Literacy) αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που αφορά όλες τις ηλικιακές ομάδες, γεγονός που αποτρέπει την ύπαρξη ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού. Η προσπάθεια νοηματοδότησής του κατέληξε να εμπερικλείει πολλούς γραμματισμούς. Ένας εξ' αυτών είναι και ο «γλωσσικός γραμματισμός» (Αϊδίνης, 2012). Ο γραμματισμός αφορά στην ικανότητα της μελέτης, ερμηνείας, κριτικής αντιμετώπισης και παραγωγής ενός εύρους γλωσσικών και μη γλωσσικών κειμένων ως τα προϊόντα κοινωνικών συμβάσεων. Ο γλωσσικός γραμματισμός απαντάται στην ανταπόκριση του ατόμου όταν επικοινωνεί αξιοποιώντας αποτελεσματικά ποικίλα κειμενικά είδη, με τη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου ή μη γλωσσικών στοιχείων (Αϊδίνης, 2012. Κοντοβούρκη, 2013).

Παλαιότερα στην ελληνική κοινωνία επικρατούσε ο όρος «αναλφαβητισμός» ο όποιος πλέον έχει αντικατασταθεί από τον γραμματισμό (Χατζησαββίδης, 2007. Αϊδίνης, 2012. Ξεφτέρη, 2017). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), ο όρος «γραμματισμός» δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει, να γράφει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά αφορά κυρίως στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει με κριτικό τρόπο ποικίλα είδη λόγου, καθώς και να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας μία πληθώρα γραπτών, προφορικών και μη γλωσσικών κειμένων, σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις.

Ένας από τους πρώτους ορισμούς για τον γραμματισμό διατυπώθηκε από την UNESCO, σύμφωνα με τον οποίο «ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του (Bynham, 2002, σσ. 19-20). Σύμφωνα με τον Bynham (2002) ο ορισμός αυτός παρουσιάζει τον γραμματισμό ως μία επιβαλλόμενη πρακτική που υποχρεωτικά ακολουθεί το άτομο προς όφελος της κοινωνίας του, χωρίς, όμως το άτομο να διατηρεί το δικαίωμα κριτικής αντιμετώπισης και αμφισβήτησης της κοινωνίας.

Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός προέρχεται από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό Ενηλίκων σύμφωνα με τον οποίο «ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει επίσης και την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία (Baynham, 2002, σ. 21). Η δεύτερη αυτή ερμηνεία χαρακτηρίζεται από τη λειτουργική και κριτική της διάσταση (Ξεφτέρη, 2017). Εδώ η γλώσσα χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους προκειμένου «να σκέφτονται, να δημιουργούν αλλά και να αμφισβητούν ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynham, 2002, σ. 21).

Ο γραπτός λόγος ως είδος επικοινωνίας (Graham, 2019), περιλαμβάνει

την αναγνωστική κατανόηση, δηλαδή την σύνδεση του γραπτού κειμένου με προηγούμενες εμπειρίες του ίδιου του ατόμου (Αϊδίνης, 2012) και την παραγωγή γραπτών κειμένων, την πιο απαιτητική, ανάμεσα στις δύο, διαδικασία γραπτής επικοινωνίας συγγραφέα αναγνώστη/-στριας (Σπαντιδάκης, 2011. Αϊδίνης, 2012. Graham, 2019). Ο τρόπος διδασκαλίας της παραγωγής κειμένων στο σχολείο διακρίνεται από ορισμένες αδυναμίες όπως, η έλλειψη κινήτρου και η απροθυμία των μαθητών/-τριών, αλλά και, σύμφωνα με τον Graham (2019), η ελλιπής καθοδήγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς. Συνήθως η συγγραφή συμβαίνει αυτόματα, απουσιάζοντας ο σχεδιασμός και κάποια ενισχυτικά απόδοσης σε αυτήν. Επιπλέον, η μικρή συχνότητα διδασκαλίας και οι μη αυθεντικές δραστηριότητες συγγραφής, περιορίζουν την εξέλιξη της γραφής αυτής καθαυτήν, αλλά και της εκτενής μορφής της.

Η γραφή αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σχήμα αποτυπωμένο με σημεία ή σύμβολα παρέχοντας στα άτομα την δυνατότητα να εκφράσουν γραπτώς την σκέψη, αλλά και να αλληλεπικοινωνούν ανεξαρτήτως τοπικών και χρονικών ορίων. Κατά κύριο λόγο στις δυτικές κοινωνίες η γραφή αντιμετωπίζεται ως απαραίτητη και ως δικαίωμα όλων των παιδιών της σχολικής ηλικίας. Αυτό όμως βέβαια, δεν συνεπάγεται ότι πάντοτε αντιμετωπίζεται με ανάλογο τρόπο (Βέμη, 1998).

Ως διαδικασία είναι απαιτητική, καθώς ο/η δημιουργός του γραπτού κειμένου είναι ο/η διαχειριστής/-στρια αυτής της διαδικασίας, η οποία οδηγεί στην ενεργοποίηση των γνωστικών διαδικασιών. Κατά τη σύνταξη ενός κειμένου, ο/η συντάκτης του γραπτού κειμένου είναι και ο/η συντονιστής/-στρια της γλωσσικής διαδικασίας έτσι ώστε να διασφαλίσει τη μεταφορά του μηνύματος στον/στην αποδέκτη/-τρια με στόχο την ύπαρξη πετυχημένης επικοινωνίας και τη μετατροπή της προϋπάρχουσας γνώσης του σε γλωσσική μορφή, ούτως ώστε να πραγματοποιήσει τον σκοπό του/της (Αϊδίνης, 2012). Η παραγωγή γραπτού λόγου περιγράφεται ως μία σύνθετη κοινωνική και γνωστική δραστηριότητα, από τη στιγμή που δεν αναμένει από τον/την χρήστη/-στρια της την αυθόρμητη καταγραφή ιδεών. Αντιθέτως, απαιτεί την διαχείριση και παρουσίαση αυτών, μέσω της αξιοποίησης κατάλληλων τρόπων για κάθε επικοινωνιακή συνθήκη, έπειτα από σκέψη και ανάλογες αποφάσεις (Myhill, 2009). Αν και η έρευνα για την παραγωγή γραπτών κειμένων μπορεί να χαρακτηριστεί περιορισμένη, λόγω και της συνθετότητας της έννοιας, τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αύξηση του σχετικού ερευνητικού ενδιαφέροντος (Αϊδίνης, 2012).

Η διαδικασία σύνταξης ενός κειμένου περιλαμβάνει τις φάσεις του σχεδιασμού, της παραγωγής και της αναθεώρησης (Αϊδίνης, 2012). Ο «σχεδι-

ασμός» είναι από τις σημαντικότερες διαδικασίες κατά την παραγωγή κειμένων. Δομείται από τις γνώσεις του συντάκτη για το εκάστοτε θέμα, τους/τις αποδέκτες/-ριες, τη δομή, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τέλος την οργάνωση των διαδικασιών καθ΄ όλη τη διάρκεια παραγωγής. Στη φάση αυτή Οργανώνεται το περιεχόμενο αλλά και το γλωσσικό επίπεδο παράλληλα με την σύνθεση και την αναθεώρηση (Αϊδίνης, 2012).

Ως προς την αξιοποίησή του από τα άτομα, οι Bereiter and Scardamalia (1987) και ο Αϊδίνης (2012) αναφέρουν ότι οι μικροί/-ε συγγραφείς είναι πιο πιθανό να παραλείψουν τη φάση του σχεδιασμού, εκκινώντας απευθείας από τη συγγραφή. Επιπλέον, τα παιδιά των πρώτων τάξεων στο δημοτικό σχολείο είναι εκείνα που αφιερώνουν τον μικρότερο χρόνο στον σχεδιασμό ενός γραπτού κειμένου. Έρευνες της McCutchen (2006) κατέληξαν ότι παρόλες τις γνώσεις των παιδιών για τον σχεδιασμό, δημιουργείται μέσα τους μία σύγχυση μεταξύ της πρώτης αυτής φάσης και της φάσης της παραγωγής, με συνέπεια να υπερισχύει η δεύτερη έναντι της πρώτης.

Η φάση της μετάφρασης ή αλλιώς παραγωγής ("generating process / translation") του κειμένου αποτελείται από δύο συστατικά μέρη: α) Το πρώτο είναι η «γέννηση» του κειμένου» ("text generating"), κατά την οποία οι ιδέες του κειμενικού προσχεδίου αποκτούν γλωσσική μορφή για να συμπεριληφθούν δια του γραπτού κώδικα στο χαρτί και β) Η δεύτερη, είναι η «μεταγραφή» ("transcribing") με την οποία επιτυγχάνεται η κωδικοποίηση των λεκτικών νοητικών αναπαραστάσεων σε γραπτά σύμβολα» (Singer & Bashir, 2004. Αϊδίνης, 2012).

Σύμφωνα με τους Hayes and Flower (1981), η αναθεώρηση συνήθως αποτελεί μία συνειδητή διαδικασία του/της συγγραφέως, κατά την οποία ο συντάκτης διαβάζει το ήδη παραχθέν ή ολόκληρο κείμενο για να το κωδικοποιήσει περεταίρω ή για να το αξιολογήσει και εν τέλει να το αναθεωρήσει. Η τακτική αναθεώρηση οδηγεί σε έναν νέο κύκλο εφαρμογής των τριών σταδίων παραγωγής. Ο Αϊδίνης (2012) προσθέτει ότι η αναθεώρηση αναφέρεται στις αλλαγές στις οποίες προβαίνει ο/η συγγραφέας σε οποιοδήποτε χωρίο κατά την συγγραφή του κειμένου του/της, από την κεντρική ιδέα του κειμένου μέχρι και την διόρθωση της ορθογραφίας του.

Οι τρείς φάσεις παραγωγής γραπτών κειμένων, διαθέτουν ένα κυρίαρχο πλεονέκτημα, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα στον/στην μαθητή/-τρια κατά την σύνταξη ενός επικοινωνιακού κειμένου, να αποφεύγει την γνωσιακή υπερφόρτωση και να ιεραρχεί την επίτευξη των συγγραφικών της/του στόχων κάθε φορά. Τέλος, τηρούμενης μιας λογικής σειράς της δομής των νοημάτων ενός κειμένου, ο/η συντάκτης/-τρια να μπορεί να αντιμε-

τωπίζει τυχόν ανακύπτοντα προβλήματα κατά την συγγραφή (Σπαντιδάκης, 2011). Με άλλα λόγια, «αξιοποιώντας αυτές τις τρεις φάσεις ο/η μαθητής/-τρια-συγγραφέας, επιλέγει τους αναγνώστες του, το ακροατήριο του και το σκοπό για το οποίο θέλει να γράψει το κείμενο του στην αρχή, πριν ακόμα αρχίσει να γράφει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παράγει ιδέες, τις οργανώνει τις καταγράφει και στη συνέχεια κάνει τις απαραίτητες βελτιώσεις, προσαρμογές και αναθεωρήσεις έως ότου επιτύχει τους στόχους που έθεσε στη προ συγγραφική φάση» (Σπαντιδάκης, 2011, σ. 3).

Ο Ings (2009) αναφέρει ότι παρά τις έρευνες που διεξήχθησαν ογδόντα χρόνια πριν, εκείνες δεν σταμάτησαν να μας υπενθυμίζουν ότι έως και σήμερα, τα περισσότερα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις απέναντι στη συγγραφή κατά την διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων στο σχολείο. Προβλήματα τα οποία δεν ξεπερνά ένα ποσοστό των μαθητών/-τριών. Κύρια αιτία αυτών ενδέχεται να είναι η δυσκολία αυτής της δεξιότητας συγκριτικά με αυτή της ανάγνωσης (Σπαντιδάκης, 2011). Όπως και ο Hayes (2012) επισημαίνει η παραγωγή γραπτών κειμένων είναι μία εξαιρετικά περίπλοκη δεξιότητα και η εκμάθηση της απαιτεί χρόνο και αποτελεσματική διδασκαλία (Graham, McKeown, Kiuhara, & Harris, 2012).

Οι μελέτες των Rietdijk, Van Weijen, Janssen, Bergh, & Rijlaarsdam (2018) για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παγκοσμίως εντόπισαν τρία βασικά προβλήματα: (α) οι πρακτικές συγγραφής που βασίζονται σε στοιχεία / πηγές σπανίως χρησιμοποιούνται, (β) οι μαθητές/-τριες αφιερώνουν λίγο χρόνο γράφοντας (Lipson, Mosenthal, Daniels & Woodside-Jiron, 2000. Rietdijk et al., 2018) ή διδασκόμενοι/-ες πώς να γράφουν, και (γ) πολλές και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκώς εξοπλισμένοι ως προς τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων. Η έρευνα των Γρίβα, Μαστροθανάση και Γελαδάρη (2010) για την πέμπτη και έκτη τάξη κατέληξε ότι, ακόμα και στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου σημαντικό ποσοστό των διδασκομένων/ουσών συναντά δυσκολίες κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων. Οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται στο επίπεδο λεξιλογίου, στο επίπεδο παραγωγής και σύνδεσης των προτάσεων και τέλος στο περιεχόμενο του κειμένου.

Ο Gillespie (1985) αναφέρει ότι είναι σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να παράγουν κείμενα, καθώς κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί γράφουν, αποτελούν θετικό πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριές τους. Επιπλέον, τρέφουν ιδιαίτερη εκτίμηση στη συγγραφή και την αναγνωρίζουν ως χρήσιμη, περισσότερο όταν δεν την ερμηνεύουν ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών. Ωστόσο, έρευνες διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι/-ες στα σχολεία της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν ελάχιστη επίσημη εκπαίδευση στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων. Μία πιθανή αιτία για το ότι οι μαθητές/-τριες δεν γράφουν συχνά ή αποτελεσματικά, είναι ότι οι ίδιοι/-ες τους οι δάσκαλοι/-ες ενδεχομένως να πράττουν με ανάλογο τρόπο. Άλλωστε οι δάσκαλοι/-ες που αρέσκονται στη γραφή αποτελούν τα καλύτερα συγγραφικά πρότυπα για τους/τις μαθητές/τριές τους (Perez, 2016).

Η «αυτοεκτίμηση» αλλιώς «αυτοεικόνα», «αυτοαντίληψη» ή «αυτοσυναίσθημα» αποτελεί μία σύνθετη ψυχολογική έννοια που δύσκολα προσδιορίζεται. Αναφέρεται γενικά στην αίσθηση των κυρίως των ενήλικων ανθρώπων για τον εαυτό τους (Παπάνης, 2011). Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση μας ως προσωπικότητες αλλά και στα εσωτερικά συναισθήματα που νιώθουμε για τον εαυτό μας (Παπάνης, 2011. Μόρφη, 2017). Στα πλαίσια μελετών ενηλίκων και μάλιστα εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι σε αντίθεση με τις έρευνες για τις πεποιθήσεις των δασκάλων ως προς την διδασκαλία της γραφής, ελάχιστες είναι αυτές ως προς τις πεποιθήσεις των δασκάλων για το ρόλο τους ως συγγραφείς (Lavelle, 2006. Benton, 1999. McLeod, 1995. Moore, 2000) αλλά και για τα συναισθήματα αποτελεσματικότητας των ίδιων απέναντι στη δική τους γραφή (Graham, Harris, Fink, & MacArthur, 2001). Οι έρευνες συνολικά καταγράφουν αρνητικά συναισθήματα (φόβου, άγχους, ανασφάλειας) εκπαιδευτικών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, ως κομμάτι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Cremin & Oliver, 2017. Whitney, 2008. Grainger, 2005. McCarthy, Meier & Rinderer, 1985).

Ο ψυχολογικός όρος της αυτοεκτίμησης αποτελεί έναν δείκτη σκιαγράφησης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, στην παραγωγή γραπτών των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και στη διδασκαλία της. Είναι σημαντικό να διερευνηθούν αρχικά, ο ρόλος της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και γενικότερα των ενηλίκων στη συγγραφική τους ικανότητα, έπειτα, οι γνώσεις των ίδιων σχετικά με την παραγωγή γραπτών κειμένων (φάσεις του σχεδιασμού, της μεταγραφής/μετάφρασης και της αναθεώρησης) και στο τέλος οι τρόποι με τους οποίους αυτές οι γνώσεις μεταφράζονται στη διδακτική πράξη.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη συναισθηματική σχέση, τις γνώσεις και τις διδακτικές πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον γραπτό λόγο. Επισημαίνεται πως το γεγονός πως δεν έχει

υπάρξει μέχρι στιγμής ένα ικανοποιητικό σώμα ερευνών που να πλαισιώνει την προαναφερθείσα σχέση, καθιστά ολοένα και πιο αναγκαία την διερεύνηση του υπο μελέτη θέματος. Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα εργασία επιχειρείται να απαντηθούν τα παρακάτω τρία ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο ρόλος της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συγγραφική τους ικανότητα στη διδασκαλία τους;
- Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτών κειμένων;
- Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταφράζουν τις παραπάνω γνώσεις στη διδακτική πράξη;

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν ογδόντα οκτώ (88) άνδρες και γυναίκες εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70), όλων των ηλικιακών ομάδων. Η πλειονότητα ήταν γυναίκες (60,2%). Οι περισσότεροι/-ες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 40-55 ετών (45,5%) με τους/τις μισούς/-ές του δείγματος (50%) να είναι αποκλειστικά κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς επιπλέον σπουδές.

Υλικά

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι αυτή του δομημένου ερωτηματολογίου με τριάντα δύο ερωτήσεις, βασισμένου στην έρευνα: «*Primary Grade Writing Instruction: A National Survey*» των Cutler & Graham (2008).

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ανώνυμα στη βάση τεσσάρων (4) αξόνων, δηλαδή για τα δημογραφική τους στοιχεία, για τα συναισθήματα των ίδιων απέναντι στην προσωπική τους παραγωγή γραπτών κειμένων και στη διδασκαλία της, για τις γνώσεις τους σχετικά με τις θεωρίες για την παραγωγή γραπτών κειμένων και τέλος για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Διαδικασία

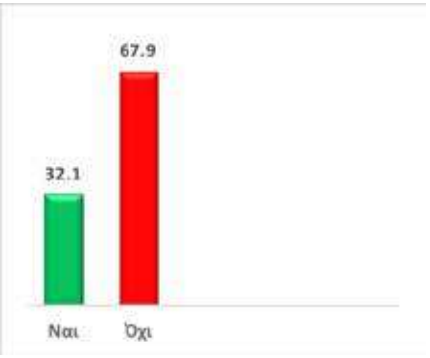
Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε είτε με φυσική παρουσία της ερευνήτριας, είτε ασύγχρονα μέσω της αποστολής του εργαλείου στην ηλεκτρονική διεύθυνση των σχολικών μονάδων. Η διαδικασία διήρκησε μισό μήνα, από τα τέλη Ιανουαρίου του 2022 έως και τα μέσα Φεβρουα-

ρίου του ίδιου έτους. Συνολικά διανεμήθηκαν 120 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 88 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, 69 έντυπα και 19 ηλεκτρονικής μορφής. Τα δημοτικά σχολεία δημόσια και ιδιωτικά προέρχονταν από το πολεοδομικό συγκρότημα της πόλης της Θεσσαλονίκης.

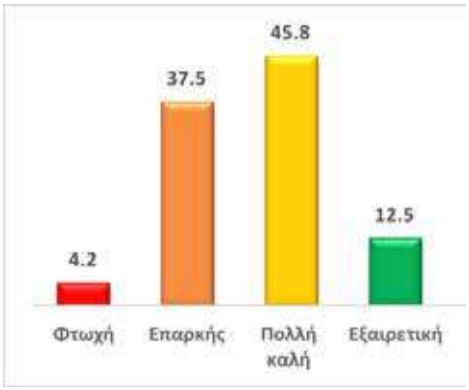
Αποτελέσματα

Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών για την παραγωγή γραπτών κειμένων

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα σχετικά με τη ανάπτυξη και τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων καθώς δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα (Σχήμα 1). Ωστόσο, όσοι και όσες είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με αυτό το θέμα, θεωρούν, οι περισσότεροι/ες, ότι η ποιότητα της επιμόρφωσης ήταν πολλή καλή ή επαρκής (Σχήμα 2).

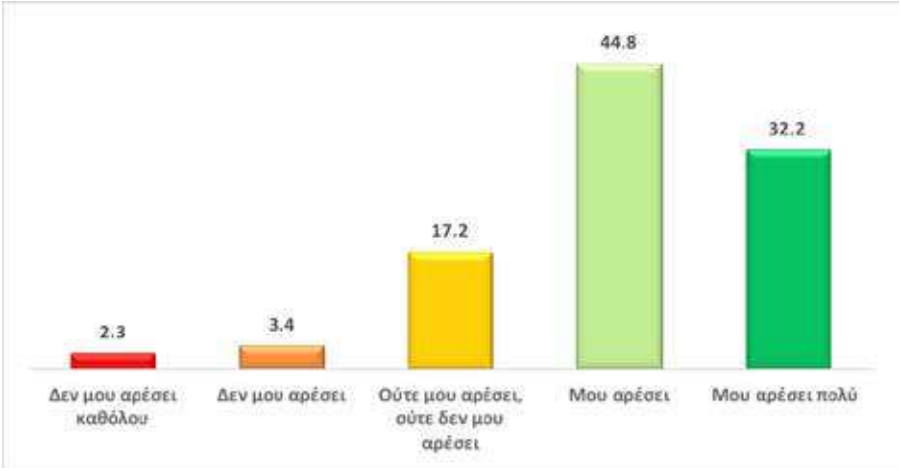


Σχήμα 1. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επανεκπαίδευσης ή κατάρτισης σχετικά με το γραπτό λόγο;



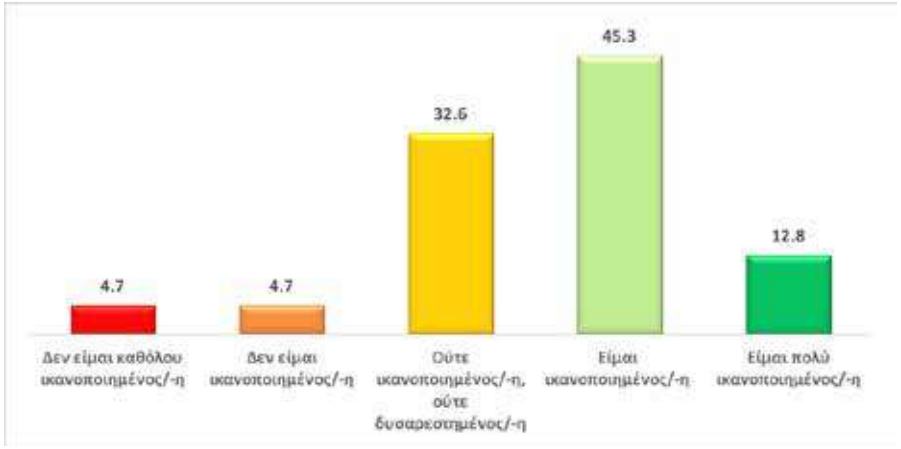
Σχήμα 2. Ποια ήταν η ποιότητα της προετοιμασίας αυτών των προγραμμάτων;

Αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών



Σχήμα 3. Προσωπική στάση για την παραγωγή γραπτών κειμένων

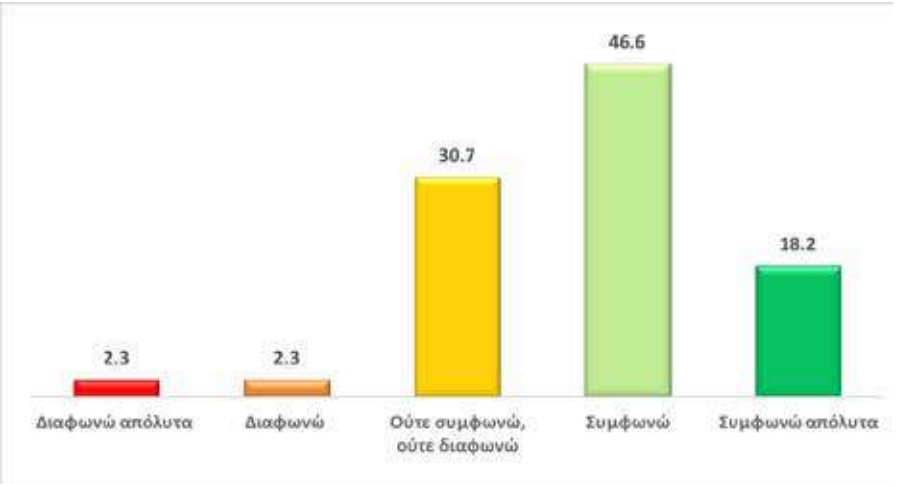
Όσον αφορά στο αίσθημα αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών απέναντι στην προσωπική παραγωγή γραπτών κειμένων φαίνεται ότι αυτό είναι αρκετά ισχυρό. Στους εκπαιδευτικούς αρέσει να παράγουν γραπτά κείμενα σε ατομικό επίπεδο (Σχήμα 3), ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι/-ες από τις συγγραφικές τους ικανότητες (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Νιώθω ικανοποιημένος/-η για τις συγγραφικές μου ικανότητες

Όπως και με την προσωπική παραγωγή γραπτών κειμένων έτσι και με τη διδασκαλία της, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων στους/στις μαθητές/-τριές τους (Σχήμα 5), έχοντας ταυτόχρονα την πεποίθηση ότι τη διδάσκουν αποτελεσματικά (Σχήμα 6.).

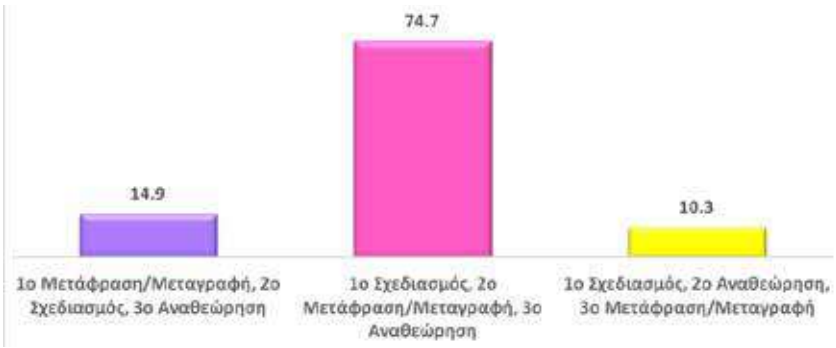
Σχήμα 5. Μου αρέσει να διδάσκω το γραπτό λόγο



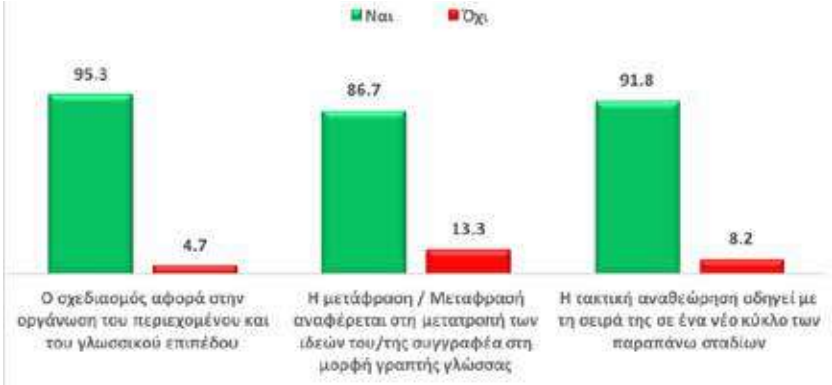
Σχήμα 6. Κατά την άποψή μου διδάσκω αποτελεσματικά τον γραπτό λόγο

ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις τρεις φάσεις της παραγωγής γραπτών κειμένων (σχεδιασμός, μετάφραση/μεταγραφή και αναθεώρηση). Με βάσει τις απαντήσεις τους σχετικά με την ιεράρχηση των σταδίων, η πλειονότητα απάντησε σωστά, κατατάσσοντας πρώτο τον σχεδιασμό, έπειτα την μετάφραση/μεταγραφή και τέλος την αναθεώρηση (Σχήμα 7). Στην ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο της κάθε φάσης, επίσης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε τι συνίσταται η κάθε φάση καθώς όρισαν με ακρίβεια το περιεχόμενη κάθε μίας (Σχήμα 8).

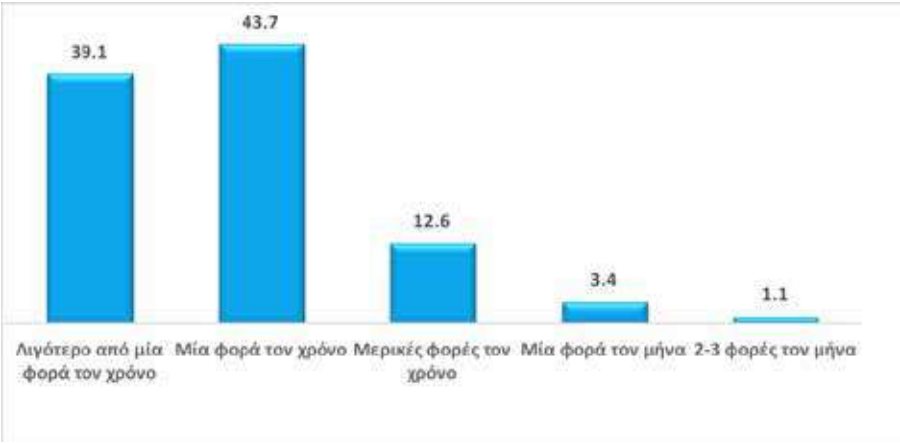


Σχήμα 7. Ιεραρχήστε τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου

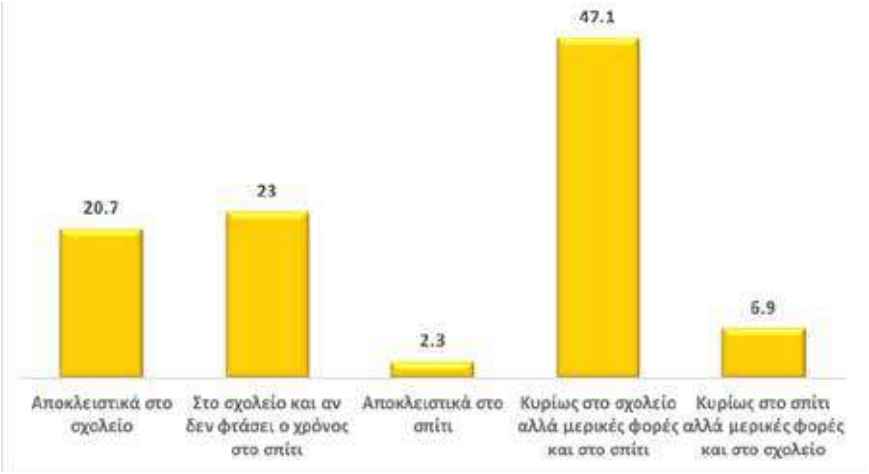


Σχήμα 8. Δηλώστε αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις

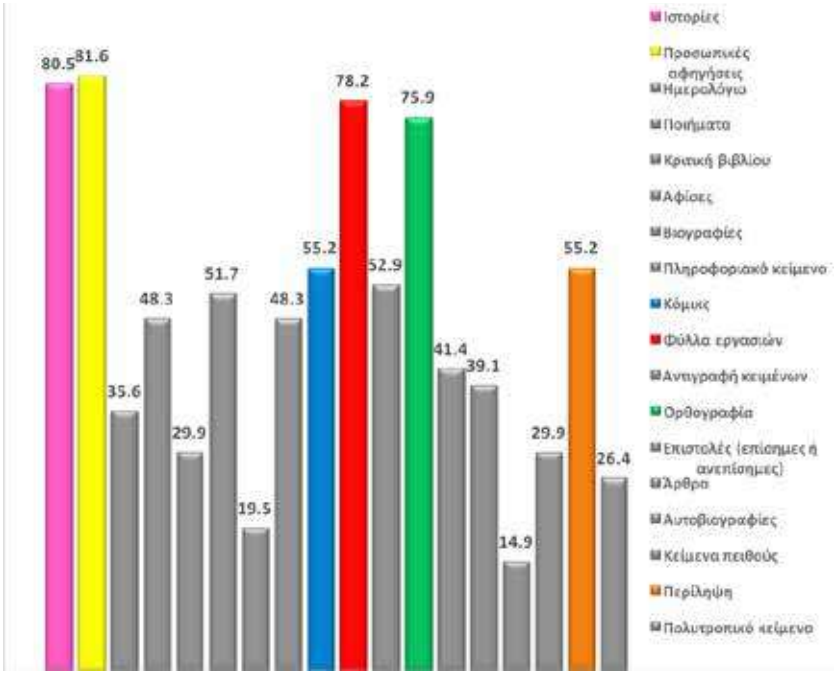
Όσον αφορά τη διδακτική πράξη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές/-τριες παράγουν ατομικά κείμενα χωρίς, ωστόσο, να ακολουθούν τις τρεις φάσεις της παραγωγής γραπτών κειμένων. Με λίγα λόγια, δεν επενδύεται πολύς χρόνος στο σχεδιασμό των κειμένων, στην ίδια την διαδικασία παραγωγής και στην αναθεώρηση τους (Σχήμα 9). Επιπλέον, πάντοτε σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όταν οι μαθητές/-τριες καλούνται να συντάξουν γραπτά κείμενα, η συγγραφή λαμβάνει χώρα κυρίως στο σχολείο αλλά μερικές φορές και στο σπίτι (Σχήμα 10). Τέλος, οι πιο συχνές δραστηριότητες, σχετικά με την παραγωγή γραπτών κειμένων και τη γραφή γενικότερα, με τις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές/-τριες ασχολούνται είναι με σειρά προτεραιότητας, ως επί το πλείστον, οι προσωπικές αφηγήσεις, οι ιστορίες, τα φύλλα εργασιών, η ορθογραφία, τα κόμικς και η περίληψη (Σχήμα 11).



Σχήμα 9. Πόσο συχνά οι μαθητές/-τριές σας γράφουν ατομικά (μαζί με το χρόνο ενασχόλησης με τα τρία στάδια, σε έκταση μιας παραγράφου ή περισσότερο)



Σχήμα 10. Η παραγωγή κειμένων γίνεται:



Σχήμα 11. Ποια ή ποιες κειμενικές δραστηριότητες αξιοποίησαν ή θα αξιοποιήσουν οι μαθητές/-τριές σας σε αυτό το σχολικό έτος;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι αν και οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν μεγάλη εργασιακή εμπειρία στην εκπαίδευση, θεωρούν ότι δεν έλαβαν επαρκή, κάποιοι μάλιστα θεωρούν ότι δεν έλαβαν καθόλου, επανεκπαίδευση ή κατάρτιση ως προς την ανάπτυξη και τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Graves, 1978a & Walmsley, 1980) (όπως αναφέρεται στο Perez, 2016). (O'Brien & Norton, 1991. Lipson, M. Y., Mosenthal, J., Daniels, P., & Woodside-Jiron, H., 2000). Ωστόσο, παρόλη την παραπάνω απουσία, οι ίδιοι/-ες σε μεγάλο βαθμό νιώθουν αυτοεκτίμηση για τις ικανότητές τους, στη προσωπική παραγωγή γραπτών κειμένων αλλά και για την απόδοσή τους στη διδασκαλία της (Cutler & Graham, 2019), αποτέλεσμα ερχόμενο σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Cremin & Oliver, 2017. Whitney, 2008. Lavelle, 2006 & Grainger, 2005). Επιπλέον, με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο για την παραγωγή γραπτών κειμένων, φάνηκε ότι διαθέτουν βασικές γνώσεις τόσο για τις θεωρίες όσο και για τις φάσεις της παραγωγής των γραπτών κειμένων (σχεδιασμός, μετάφραση / μεταγραφή και αναθεώρηση).

Όσον αφορά τη διδακτική πράξη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μαθητές/-τριες δεν παράγουν συχνά γραπτά κείμενα (Lipson, Mosenthal, Daniels and Woodside-Jiron, 2000. Rietdijk et al., 2018), και όταν αυτά παράγονται δεν ακολουθούνται στη διαδικασία οι τρεις φάσεις της παραγωγής κάτι που συμβαίνει πολύ σπάνια (Cutler & Graham, 2019). Με αυτόν τον τρόπο αγνοούνται βασικές φάσεις της παραγωγής γραπτών κειμένων όπως αυτή του σχεδιασμού και της αναθεώρησης, που στη βιβλιογραφία εμφανίζονται ως σημαντικές για την ποιότητα των παραγόμενων κειμένων αλλά και ως σημαντικά διδακτικά εργαλεία. Επιπλέον, αναφορικά με τα κειμενικά είδη αλλά και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, οι πιο συχνές δραστηριότητες σχετικά με την παραγωγή γραπτών κειμένων αλλά και τη γραφή γενικότερα, είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι η παραγωγή ιστοριών και γενικότερα αφηγήσεων χωρίς, ωστόσο, να λείπουν τα φύλλα εργασίας, η αντιγραφή και η ορθογραφία. Άλλωστε, τα αφηγηματικά κείμενα σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2021), είναι το μοναδικό κειμενικό είδος με το οποίο ασχολούνται τα παιδιά στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τέλος, ως επί το πλείστον, η παρα-

γωγή γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο είναι μάλλον μία ατομική δραστηριότητα καθώς λείπουν οι ομαδικές – συνεργατικές δραστηριότητες.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θεωρούμε ότι θα ήταν ωφέλιμο τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά, η επιμόρφωση των πρώτων στη διαχείριση και στη διδασκαλία του γραπτού λόγου πρώτης σχολικής ηλικίας. Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαία η αύξηση της συχνότητας παραγωγής γραπτών κειμένων από τους/τις μαθητές/-τριες. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να εμπλέκονται σε όσο το δυνατόν περισσότερες και ποικίλες ως προς το κειμενικό είδος συγγραφικές δραστηριότητες, για την ευκολότερη αλλά και την ολοκληρωμένη κατάκτηση αυτής της δεξιότητας. Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η χρήση ομαδικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων στη συγγραφή, από μικρή κιόλας ηλικία στο σχολείο, ως μία πολύ ωφέλιμη διαδικασία για τους/τις μαθητές/-τριες, διότι έτσι ενισχύεται η αλληλεπίδραση, επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται οι ιδέες τους και υπάρχουν λιγότερα κείμενα προς επεξεργασία ώστε να καθίσταται δυνατός ο σχολιασμός τους και η βελτίωσή τους μέσα στην τάξη.

Η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στην κατανόησή μας για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο, ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, η χρήση του ερωτηματολογίου ως μοναδικού εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων περιορίζει την εικόνα για το τι πραγματικά συμβαίνει μέσα στις τάξεις αλλά και για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Έρευνες παρατήρησης μέσα στις τάξεις αλλά και εις βάθος συνεντεύξεις είναι αναγκαίες ώστε να έχουμε μια καλύτερη εικόνα για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων. Οι έρευνες αυτές θα οδηγήσουν στην πραγματοποίηση ερευνών παρέμβασης αλλά και την υιοθέτηση καλών πρακτικών που είναι σίγουρο ότι χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, θα μπορέσουν να υπάρξουν προτάσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων ώστε αν ξεπεραστούν οι δυσκολίες που, σύμφωνα με όλα τα ερευνητικά αποτελέσματα, αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες όταν καλούνται να συντάξουν γραπτά κείμενα. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ανέκυψαν ορισμένες δυσκολίες που συνδέονται με την πανδημία του κορωνοϊού (covid - 19). Η πανδημία περιόρισε το εύρος απόκρισης του ερευνώμενου πληθυσμού της δια ζώσης επικοινωνίας με τον ερευνώμενο πληθυσμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αϊδίνης, Α. (2020). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μία ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Gutenberg.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μεταίχμιο.

Βέμη, Μπ. (1998). Η περιπέτεια της γραφής: Προτάσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας της γραφής στην πρώτη δημοτικού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *3*(0), 21–36. https://doi.org/10.12681/icw.18155

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2013). *The Psychology of Written Composition*. (1st ed.) Routledgehttps://doi.org/10.4324/9780203812310

Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, *25*(4), 521–531. https://doi.org/10.1080/030549899103964

Γρίβα, Ε., Μαστροθανάσης, Κ. & Γελαδάρη, Α. (2010). Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος* 22, 25-48. https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5952

Cremin, T., & Oliver, L. (2017). Teachers as writers: A systematic review. *Research Papers in Education*, *32*(3), 269–295. https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1187664

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, *29*(3), 369–388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260

Ings, R. (2009). Writing is primary. *Esmée Fairbairn Foundation*. Retrieved 4th of March 2021, from https://esmeefairbairn.org.uk/our-aims/learning-and-insights/writing-primary/

Gillespie, T. (1985). *Becoming your own expert: Teachers as writers. National Writing Project*. https://archive.nwp.org/cs/public/print/resource/1708

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. Review of Research in Education, *43*(1), 277–303. https://doi.org/10.3102/0091732X18821125

Graham, S., Mckeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, *104*. https://doi.org/10.1037/a0029185

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, *5*(2), 177–202. https://doi.org/10.1207/

S1532799Xssr0502_3

Grainger, T. (2005). Teachers as writers: Learning together. *English in Education*, *39*(1), 75–87. https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2005.tb00611.x

Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, *1*(0), 82–107. https://doi.org/10.12681/ppej.50

Lipson, M. Y., Mosenthal, J., Daniels, P., & Woodside-Jiron, H. (2000). Process writing in the classrooms of eleven fifth-grade teachers with different orientations to teaching and learning. *The Elementary School Journal*, *101*(2), 209–231. https://doi.org/10.1086/499665

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μόρφη, Α. (2017). *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο: Έρευνα* (Διδακτορική διατριβή). http://dx.doi.org/10.12681/eadd/40160

Myhill, D. (2009). Προϋπάρχουσα γνώση και (ανά)παραγωγή των γραπτών κειμενικών ειδών στο σχολικό πλαίσιο. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια* (σσ. 213-251). Επίκεντρο.

McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, *36*(4), 465–471. https://doi.org/10.2307/357865

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guildford Press.

McLeod, S. H. (1995). Pygmalion or golem? Teacher affect and efficacy. *College Composition and Communication*, *46*(3), 369–386. https://doi.org/10.2307/358711

Moore, R. A. (2000). Preservice teachers explore their conceptions of the writing process with young pen pals. *Reading Research and Instruction*, *40*(1), 17–33. https://doi.org/10.1080/19388070009558332

Ξεφτέρη, Ε. (2017). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων: Μια διδακτική παρέμβαση με βάση το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας* (Διδακτορική διατριβή). http://dx.doi.org/10.12681/eadd/41884

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4332.6883

Perez, S. A. (1983). Teaching writing from the inside: Teachers as writers. *Language Arts*, *60*(7), 847–850. https://www.jstor.org/stable/41961542

Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, *110*. https://doi.org/10.1037/edu0000237

Robbins, B. W. (1996). Teachers as writers: Tensions between theory and practice. *Journal of Teaching Writing*, *15*(1), 107–128. https://scholar.google.gr/scholar?q=Robbins,+B.+W.+(1996).+Teachers+as+writers:+Tensions+between+theory+and+practice&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1072/2/1072.pdf

Singer, B., & Bashir, A. (2004). Developmental variations in writing composition skills. In A.C. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & K. Akpel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (2nd ed.), (pp. 559-582). The Guildford Press. https://www.researchgate.net/profile/BonnieSinger/publication/322775489_Developmental_Variations_in_Writing_Composition_Skills/links/5a6f8b50458515015e61651a/Developmental-Variations-in-Writing-Composition-Skills.pdf

Whitney, A. (2008). Teacher transformation in the national writing project. *Research in the Teaching of English*, *43*(2), 144–187. https://www.researchgate.net/publication/284551076_Teacher_Transformation_in_the_National_Writing_Project

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο Α. Βελλοπούλου (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ο.Μ.Ε.Ρ. Η Γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία*, *1-3 Ιουνίου 2007 (σσ. 27-34)*. Πάτρα. https://www.omep.gr/%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%B1/246-6%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF-omep-2007.html

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού.* Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της: Αφιερωματικός τόμος*, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Βιβλιολογείον.

Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δανία: μελέτη περίπτωσης ο "Παιδόκηπος"

Παναγιώτα Καλάκου
Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
panagiotakalakou@gmail.com

Χρυσή - Αλεξάνδρα Οικονομίδου
Ιδρύτρια, Πρόεδρος και Υπεύθυνη Εκπαιδευτικού
Προγράμματος "Παιδόκηπου"
Iconomidou.c@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά αποτελεί διαχρονικά κύριο πυλώνα μεταβίβασης και διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομίας καθώς και ενίσχυσης της ελληνικής ταυτότητας, ενώ έχει μακρόχρονη ιστορία πολλών δεκαετιών. Ωστόσο, το πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας παρουσιάζει ελλείψεις και μειονεκτήματα και χρήζει εκσυγχρονισμού και αναδιοργάνωσης. Έχοντας λάβει υπόψη το συνεχώς αυξανόμενο φαινόμενο της μετανάστευσης των Ελληνίδων και Ελλήνων στη Δανία, το οποίο αποτελεί ναι μεν αποτέλεσμα του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κοινωνικού μοντέλου, δημιουργεί δε πολλαπλούς κοιτώνες ελληνισμού, επιβεβαιώνεται η ανάγκη δημιουργίας κέντρων εκμάθησης και καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού. Για την ανταπόκριση στις προκλήσεις αυτής της πραγματικότητας και τη διεύρυνση του πολιτισμικού και γλωσσικού ορίζοντα των ελληνικής καταγωγής μαθητριών και μαθητών της Δανίας καθώς και τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας, μελετώνται και παρουσιάζονται οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και το πλαίσιο λειτουργίας τους. Επιδιώκεται, λοιπόν, η παρουσίαση των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και των διδακτικών υλικών και εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Επιπροσθέτως, επιχειρείται η ανάδειξη των δυσκολιών και εμποδίων που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αντίστοιχα. Σκοπό του άρθρου αποτελεί, λοιπόν, η

χαρτογράφηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Δανία, η αποτύπωση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας καθώς και η παρουσίαση του φορέα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ονόματι "Παιδόκηπος".

Λέξεις - κλειδιά: ελληνόγλωσση εκπαίδευση, ελληνική διασπορά, δεύτερη/ ξένη γλώσσα, Δανία, Ελληνοπαίδες, Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας

Ο Ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με καταγραφές των τελευταίων δεκαετιών καθώς και την ύπαρξη περίπου πέντε εκατομμυρίων Ελλήνων και Ελληνίδων της διασποράς αποτελεί μείζονος σημασίας ζήτημα τόσο για τη διατήρησης της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομίας, όσο και της ενίσχυσης της ελληνικής ταυτότητας (Δαμανάκης, 2010; Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης, 2014). Η πλειοψηφία των Ελλήνων και Ελληνίδων της Διασποράς έχει ενσωματωθεί πλήρως στη νέα τους πατρίδα, ωστόσο η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και της πολιτιστικής κληρονομιάς στη διασπορά αποτελεί μια ενδιαφέρουσα θεματική, καθώς η παρουσία της έγινε αισθητή σε πολλές χώρες και πολιτείες του εξωτερικού και κατάφερε να παραμείνει ζωντανή τόσο για τους πρώτους μετανάστες Έλληνες του εξωτερικού, όσο και για τις επόμενες γενεές. Ωστόσο, το πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας παρουσιάζει ελλείψεις και μειονεκτήματα και χρήζει εκσυγχρονισμού και αναδιοργάνωσης.

Οι όροι «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα, συχνά συγχέονται και θεωρούνται ταυτόσημοι έχοντας όμως διαφορετική σημασία ενώ ο βασικός διαχωρισμός τους θεωρείται κατά κύριο λόγο γεωγραφικός. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «δεύτερη» γλώσσα χρησιμοποιείται όταν αυτή διδάσκεται ή μαθαίνεται στον τόπο που ομιλείται καθημερινά (Keneman, 2016), σε αντίθεση με τον όρο «ξένη» γλώσσα, όπου χρησιμοποιείται όταν μια γλώσσα διδάσκεται σε τόπο διαφορετικό από αυτόν που ομιλείται καθημερινά. Επιπλέον, ο όρος «δεύτερη» γλώσσα αναφέρεται σε οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται ή διδάσκεται πέρα από τη μητρική του ατόμου, ανεξαρτήτως τρόπου ή μέσου εκμάθησης και αριθμού άλλων μη μητρικών γλωσσών που ενδεχομένως κατέχει. Επίσης, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται κυρίως λόγω οικογενειακών ή κοινωνικών συγκυριών και θεωρείται αναγκαία για την ικανοποίηση των βασικών καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών του ατόμου. Από την άλλη πλευρά, ο όρος της «ξένης» γλώσσας

αφορά κάθε γλωσσικό σύμπλεγμα το οποίο στερείται ενός άμεσου χώρου χρήσης και συνήθως δεν υπάρχει άμεση επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της (Γεωργογιάννης, 1997; Punchihetti, 2013), ενώ αποτελεί προσωπική επιλογή του ατόμου, δεν εξυπηρετεί ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας, αλλά κυρίως προσωπικούς, μορφωτικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς (Σκούρτου, 2004) και ως εκ τούτου, δε συνδέεται με το στενό οικογενειακό ή κοινωνικό του περιβάλλον. Επομένως, σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, η διαφοροποίηση μεταξύ «δεύτερης» και «ξένης» γλώσσας σχετίζεται κυρίως με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον βαθμό επαφής με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής.

Όσον αφορά την περίπτωση των Ελλήνων Ομογενών της Δανίας, αξίζει να αναφερθεί ότι η πρώτη γενιά αυτών έχει την ελληνική ως μητρική ή διαφορετικά «πρώτη» γλώσσα, διότι από μικρή ηλικία τα παιδιά ομιλούν και καταλαβαίνουν σε αυτήν τη γλώσσα (Χατζησπύρου, 2014). Τα παιδιά όμως αυτών, καθώς και οι επόμενες γενεές, ή ακόμα και τα παιδιά των μικτών οικογενειών, χρησιμοποιούν την δανέζικη γλώσσα στη βασική εκπαίδευση και την κοινωνική και οικογενειακή τους ζωή. Εξαιτίας αυτών των παραγόντων, οι συγκεκριμένοι ενήλικες και οι λοιποί αλλοεθνείς που ζουν στην Δανία, αν θελήσουν να μάθουν ελληνικά θα πρέπει να παρακολουθήσουν προγράμματα εκπαίδευσης, όπου η ελληνική θα διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Λαμβάνοντας υπόψη το συνεχώς αυξανόμενο φαινόμενο της μετακίνησης και μετανάστευσης των Ελληνίδων και Ελλήνων στη Δανία, το οποίο αποτελεί ναι μεν αποτέλεσμα του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κοινωνικού μοντέλου, επιβεβαιώνεται η ανάγκη δημιουργίας κέντρων εκμάθησης και καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού. Για την ανταπόκριση στις προκλήσεις αυτής της πραγματικότητας το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, σύμφωνα με το άρθρου 3 του Ν. 4415/2016 (Α' 159), υπάρχουν ενταγμένες εκπαιδευτικές μονάδες και μη εντεταγμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μονάδες εκπαίδευσης και δη το Τμήμα Ελληνική Γλώσσας και Πολιτισμού της Κοπεγχάγης. Ωστόσο, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αναφερόμενοι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς εννοούμε είτε τις σχολικές μονάδες ενταγμένες σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, δηλαδή τα αμιγή σχολεία, είτε τις σχολικές μονάδες με δίγλωσσο, ελληνόγλωσσο και ξενόγλωσσο, πρόγραμμα αντίστοιχα. Τα αποκαλούμενα δε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ.) είναι ενταγμένα σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών, μη ενταγμένα σε τυπικό εκ-

παιδευτικό σύστημα, είτε αποτελούν ελληνικά τμήματα των Ευρωπαϊκών Σχολείων και των σχολείων διεθνών οργανισμών, είτε τμήματα Ελληνικών Σπουδών ή άλλες μορφές οργάνωσης ελληνικών σπουδών, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξένων χωρών.

Το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού της Κοπεγχάγης λειτουργεί με μία αποσπασμένη εκπαιδευτικό από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και βασικός σκοπός του είναι η ενίσχυση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας, τόσο στον γραπτό όσο και προφορικό λόγο και μακροπρόθεσμα η πιστοποίηση της ελληνομάθειας, για όσους μαθητές και όσες μαθήτριες επιθυμούν. Το φετινό σχολικό έτος (2023-2024) στο σχολείο φοιτούν εξήντα μαθητές και μαθήτριες μικτών ηλικιακών ομάδων και διαφορετικού γλωσσικού υποβάθρου, καθώς η πλειοψηφία αυτών προέρχεται από μικτούς γάμους. Εξαιτίας της φύσης του σχολείου, δεν είναι δυνατή οποιαδήποτε σύγκριση ή αντιστοιχία με την διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα τυπικά ελληνικά σχολεία, με τη διαφορά πως στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει μία ετήσια συνδρομή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων για την κάλυψη των εκδηλώσεων, των δραστηριοτήτων και άλλων εξόδων του σχολείου.

Ο φορέας ονόματι "Παιδόκηπος" αποτελεί έναν φορέα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Κοπεγχάγη και δη έναν μη κερδοσκοπικό σύλλογο, ο οποίος ιδρύθηκε το 2018 και διοργανώνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης, μαθήματα ελληνικής γλώσσας, εκδηλώσεις και συναντήσεις για γονείς και παιδιά με θέματα που αφορούν τη ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, το παιχνίδι, την ένταξη, τη διγλωσσία καθώς και την πολυγλωσσία. Οι δραστηριότητές του αφορούν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας ελληνικής καταγωγής, τα οποία ζουν στη Δανία και αποσκοπούν τόσο στην προώθηση της γλώσσας, των παραδόσεων, της ιστορίας και των εθίμων της Ελλάδας όσο και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών -μελών της ομάδας.

Δεδομένου το ότι τα παιδιά - μέλη της ομάδας του Παιδόκηπου ζουν και μεγαλώνουν σε ένα διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, ένας από τους βασικούς κοινωνικοπολιτισμικούς στόχους του είναι η καλλιέργεια της «διαπολιτισμικής ικανότητας» (Byram, 1997) των μαθητών και μαθητριών, της αποδοχής της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της ύπαρξης σε αυτή σε συνδυασμό με την εκμάθηση και κατανόηση ελληνικών λέξεων και εννοιών μέσω της παιγνιώδους διαδικασίας. Πρόκειται για μια ικανότητα η οποία κτίζεται καθ' όλη τη διάρκεια κοινωνικοποίησης του ατόμου και οι στόχοι της διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του.

Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η διαπολιτισμική ικανότητα θεμελιώνεται με την κατανόηση της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ως μιας αυτονόητης κοινωνικής πραγματικότητας (Auernheimer, 2009). Για την επιτυχή επίτευξή της, θα πρέπει το «διαφορετικό» να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης, ώστε όλοι οι μαθητές και μαθήτριες να αναζητούν και να συζητούν τις μεταξύ τους διαφορές, καθώς και να επισημαίνουν τις ομοιότητές τους και όλα τα στοιχεία που γεφυρώνουν τις μεταξύ τους διαφορές. Αυτή η διαδικασία βοηθάει τα παιδιά στην προσπάθεια δόμησης της ταυτότητάς τους, δηλαδή στην σύνθεση ενός ενιαίου συνόλου εμπειριών και βιωμάτων, στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Δαμανάκης, 1991). Συνεπώς, η θεματολογία των δράσεων του Παιδόκηπου, συχνά κινείται γύρω από τις διαφορές και τις ομοιότητες των μελών με τους Δανούς, για παράδειγμα τα έθιμα του Πάσχα στην Ελλάδα και την Δανία, η διασκευή του παραμυθιού "Γούλφι" ή "Ο Ποσειδώνας και οι Πειρατές, εξοικειωνόμαστε με τη Μυθολογία παίζοντας".

Αναλυτικότερα, ο φορέας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης "Παιδόκηπος διοργανώνει μηνιαίες συναντήσεις διαδραστικού εκπαιδευτικού θεατρικού παιχνιδιού στο πλαίσιο ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά γίνονται μέρος της εκάστοτε ιστορίας και την διαμορφώνουν, ενώ κατά τη διάρκεια αυτών δίνεται χώρος και χρόνος για την ανάδειξη της έμφυτης τάσης των παιδιών να εξερευνούν, να δρουν και να αντιδρούν, να μιμούνται και να αναπαριστούν και δημιουργούνται ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, με σεβασμό στον ρυθμό και τον ενθουσιασμό τους. Το γεγονός των μεικτών ηλικιακών ομάδων δημιουργεί στα παιδιά τη δυνατότητα επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ταύτισης με παιδιά κοινής καταγωγής και κοινονικοπολιτισμικού υπόβαθρου. Μέσω των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται τα παιδιά κατανοούν ότι υπάρχουν κι άλλα άτομα που μιλούν την μητρική τους γλώσσα, τα ελληνικά, στη Δανία και πως μπορούν να ταυτιστούν τόσο σε επίπεδο γλώσσας, όσο και καταγωγής, ανακαλύπτοντας επιπρόσθετα κοινά στοιχεία.

Τα παιδιά μέσω των εκπαιδευτικών θεατρικών παιχνιδιών κατανοούν βιωματικά την έννοια της διαφορετικότητας, αγκαλιάζοντάς την μέσω στοχευμένων δράσεων και παιχνιδιών, αναπτύσσοντας και καλλιεργώντας την διαπολιτισμική τους ικανότητα σε βάθος χρόνου. Έχοντας ακούσματα στην ελληνική γλώσσα, μιλώντας και παίζοντας με τους φίλους και τις φίλες τους μαθαίνουν να την αγαπάνε και να την επιλέγουν συνειδητά, δίχως πίεση και "υποχρέωση" αλλά με φυσικό τρόπο. Τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά έχουν την ικανότητα να είναι πιο ενεργά και συμμετοχικά, μπορούν να εκ-

φραστούν και να επηρεάσουν την εξέλιξη της ιστορίας που διαδραματίζεται, ενώ πολλές φορές είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή των γονέων και συνοδών των παιδιών, ώστε να καθοδηγούν και να εξηγούν στο παιδί τους πιθανόν έννοιες ή λέξεις, όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο λειτουργίας του "Παιδόκηπου" διοργανώνονται εργαστήρια διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας για παιδιά σχολικής ηλικίας, των οποίων βασικός στόχος είναι η εκμάθηση της ελληνικής γραφής καθώς και της ανάγνωσης μέσω του παιχνιδιού, ακολουθώντας βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες. Επιπλέον, στο βιωματικό εργαστήρι ελληνικής γλώσσας οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με το ελληνικό τραγούδι, τους παραδοσιακούς χορούς, την ιστορία, τη μυθολογία και τις ελληνικές παραδόσεις. Στα βιωματικά εργαστήρια ελληνικής γλώσσας επιδιώκεται η ελεύθερη επιλογή συμμετοχής των παιδιών, χωρίς την επιβολή ή την πίεση της παρουσίας τους σε αυτά, καθώς σκοπός τους είναι η ευχάριστη επαφή με τα γράμματα, την ιστορία, την κουλτούρα και τις ελληνικές παραδόσεις. Μακροπρόθεσμα τίθεται και ο στόχος εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης στα ελληνικά. Τα διδακτικά εργαλεία και εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στο πλαίσιο διδασκαλίας της στον φορέα "Παιδόκηπο", αποτελούνται από υλικό που δημιουργήθηκε από την ιδρύτριά του σε συνδυασμό με διάφορες ιδέες από τα βιβλία του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος, το βιβλίο Κλικ και το Αλφαβητάρι.

Ωστόσο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές και μαθήτριες κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αντίστοιχα, είναι πολυποίκιλες. Η μεγαλύτερη πρόκληση και ταυτοχρόνως εμπόδιο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα την ομογένεια της Δανίας έγκειται κυρίως στην έλλειψη εξατομικευμένης εξειδίκευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης, καθώς το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φιλόλογοι είτε Έλληνες και Ελληνίδες που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα, είτε γονείς που δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη επιμόρφωση και κατάρτιση στα παιδαγωγικά ή τη διδασκαλία.

Όσον αφορά τα τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, τα οποία λειτουργούν ως Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, είτε μέσω οργανισμών και συλλόγων, αποτελούνται από παιδιά διαφόρων ηλικιών και επιπέδων. Ως εκ τούτου, παιδιά από πέντε έως εννιά ετών, παιδιά μεικτών οικογενειών, τα οποία κατανοούν και μιλούν ελληνικά, φοιτούν στα ίδια τμήματα με παιδιά ίδιας ή και διαφορετικής ηλικίας με περιορισμένο

λεξιλόγιο, τα οποία δυσκολεύονται να ακολουθήσουν την ομάδα και να παρακολουθήσουν το μάθημα. Το σύνολο των μαθητριών και μαθητών αποτελείται λοιπόν πολύγλωσσα παιδιά που μεγαλώνουν στο πολυπολιτισμικό δανέζικο περιβάλλον και τα οποία ορισμένες φορές δεν έχουν κίνητρο να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προαναφερθείσες αναφορές, ο ιδανικός υποψήφιος εκπαιδευτικός, θα πρέπει να έχει εξειδίκευση στα παιδαγωγικά, τη διδασκαλία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολυγλωσσία καθώς και γνώση τόσο της χώρας υποδοχής, όσο και του δανέζικου εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών.

Επιπροσθέτως, μία δυσκολία και ταυτοχρόνως πρόκληση που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει σε ελληνόγλωσσα τμήματα της διασποράς, αποτελούν αρχικά η απουσία ευέλικτων διαδικτυακών προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία εστιάζουν στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, συχνά δεν έχουν καμία παρόμοια εμπειρία, ούτε και κάποια επιμόρφωση στην πολυγλωσσία. Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη επιμόρφωσής τους τόσο στην πολυγλωσσία, στις ανάγκες των Ελλήνων τις εκάστοτε κοινότητας μάθησης, στις συνθήκες διδασκαλίας σε τάξεις Τ.Ε.Γ. αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία πρόκειται να διδάξουν.

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, την αλλαγή των συνθηκών για τους Έλληνες της διασποράς και την ανεπάρκεια του νόμου 2413/1996 η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατη προσπάθεια οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε πως απαιτείται επικαιροποίηση αυτού έτσι ώστε να υπάρξει εμπράκτως στήριξη μέσω του εκσυγχρονισμού και της διοικητικής αναδιάρθρωσης μέσω νομοθετικών παρεμβάσεων καθώς και διαφοροποιήσεων μεταξύ ηπείρων και χωρών, καθώς οι κοινότητες μάθησης είναι πολυδιάστατες και απαιτείται διαφοροποιημένο πλαίσιο αρχών.Η αναποτελεσματική διάθεση ανθρώπινου δυναμικού σε συνδυασμό με την διάθεση ανεπαρκών πόρων και την έλλειψη εκσυγχρονισμένου διδακτικού υλικού οδηγεί στην δημιουργία ιδιωτικών πρωτοβουλιών και συλλόγων με στόχο την κάλυψη των αναγκών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Δανία.

Για την διασφάλιση της ανασυγκρότησης της διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο εξωτερικό και ταυτόχρονα την ανάδειξη του εξέχοντα ρόλου της για την διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας και την ιδιότητα του Έλληνα πολίτη στον κόσμο, θα πρέπει να επιτευχθεί ένας ευέλικτος εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσαρμοσμένος τις ιδι-

αίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, καθώς η απουσία γνώσης και επίγνωσης του μαθητικού κοινού και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου δημιουργεί κενά και ελλείψεις καθώς οι συνθήκες, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των Ελλήνων της διασποράς έχουν αλλάξει σημαντικά και απαιτούν διαφορετική προσέγγιση. Για την διατήρηση, ανάπτυξη και διάδοση της ελληνικής γλώσσας επιβάλλεται να χαραχτεί νέα στρατηγική πολιτική για την ελληνική ταυτότητα και γλώσσα στη διασπορά, εστιασμένη στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες και βασισμένη σε δομές που να υποστηρίζουν αφενός την ισότιμη σχέση μεταξύ Ελλάδας και διασποράς, αφετέρου την καλλιέργεια της ελληνικότητας και της επικοινωνιακής ικανότητας του σύγχρονου πολίτη του κόσμου.

Η δυσκολία του εγχειρήματος θεωρείται δεδομένη, μιας και η εφαρμογή ενός νέου πλαισίου αρχών απαιτεί πολιτικό σχεδιασμό, ο οποίος θα πρέπει να λάβει υπόψη τις ισορροπίες των δρώντων δυνάμεων σε τοπικό, κοινωνικό, πολιτικό και διεθνές επίπεδο. Στην προσπάθεια τέτοιων εγχειρημάτων για την συνδιαμόρφωση μίας επικαιροποιημένης εκπαιδευτικής "χάρτας" για την ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση της διασποράς κρίσιμο ρόλο στον αποτελεσματικό διάλογο έχουν οι φορείς και σύλλογοι των Ελληνίδων και Ελλήνων της διασποράς, οι ελληνικές κοινότητες, το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού καθώς το νεοσύστατο Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Ελληνισμού, οι οποίοι μέσω τεκμηριωμένων απόψεων, εμπειριών και κατάθεσης εναλλακτικών προτάσεων για την υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, μπορούν να αποτελέσουν κύτταρα διαλόγου για την ενίσχυση και ισχυροποίηση των πολυδύναμων κοινοτήτων δια βίου μάθησης, καθώς και την στήριξη την, καθοδήγηση και την εποπτεία κάθε μορφής οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ανά την υφήλιο.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως συνολικά οι στάσεις των γονέων των δίγλωσσων παιδιών, και δη των μαθητών και μαθητριών της Δανίας, επηρεάζονται και διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις ποικίλες εμπειρίες μετανάστευσής τους, τα βιώματα, τις εμπειρίες τους, από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους, καθώς και από τις κοινωνικοπολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικότητας αποτελεί για τους περισσότερους Έλληνες της διασποράς μία κληρονομιά, την οποία αφενός επιδιώκουν να μεταβιβάσουν στα παιδιά τους και αφετέρου επιδιώκουν διαρκώς με τη συμμετοχή τους στον ελληνικό πολιτισμό και τα ελληνικά δρώμενα που διοργανώνονται από την ελληνική ομογένεια και

τους φορείς. Παράλληλα, όμως, αναμφισβήτητο ρόλο στο παραπάνω γεγονός παίζει και ο τρόπος, με τον οποίο το ελληνικό σχολείο διαχειρίζεται τη διγλωσσία και την πολιτισμική διαφορετικότητα στο πλαίσιο της χώρας υποδοχής, καθώς τα θεσμοθετημένα μέτρα με σκοπό την αξιοποίηση των γλωσσών και των πολιτισμικών στοιχείων που κομίζουν οι μαθητές και μαθήτριες στο σχολείο απουσιάζουν. Η έλλειψη και απουσία θεσμοθετημένης υποστήριξης και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού ενισχύει τη δημιουργία ιδιωτικών πρωτοβουλιών και φορέων που με τον δικό τους τρόπο και μεθόδους ενισχύουν και εμπλουτίζουν το κενό που δημιουργείτε στις κοινότητες του απόδημου ελληνισμού και συγκεκριμένα στον τομέα διδασκαλίας και μετάδοσης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Δεδομένου, λοιπόν, πως το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών που ζουν στην Δανία θεωρείται πολύπλοκο και η μεταβίβαση και χρήση της γλώσσας παίζει καθοριστικό ρόλο, αποδεικνύεται πως η ενίσχυση και υποστήριξη των γονιών στην συνολική διαδικασία προώθησης και εκμάθησής της αποτελεί πυλώνα της συνολικής διαδικασίας. Ταυτοχρόνως, η συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, των γονέων και των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας. Παράλληλα, όμως, επιβάλλεται και κρίνεται εξίσου σημαντική η στενή συνεργασία μεταξύ ιστορικών και οικονομικών μεταναστών στη Δανία, ώστε οι δεύτεροι να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη που δύναται να προκύψουν από την επαφή και αμφίδρομη αλληλεπίδραση τους με την ελληνική κοινότητα της Δανίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Auernheimer, G. (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Springer-Verlag. http://books.google.ie/books?id=jLomBAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Auernheimer,+2010.+Interkulturelle+Kompetenz+und+p%C3%A4dagogische+Professionalit%C3%A4t,+ISBN+:+978-3-531-17463-1&hl=&cd=1&source=gbs_api

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. C*levedon, UK Multilingual Matters. - References - Scientific Research *Publishing*. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1524544

Csaba Kurucz, Simone Lehrl and Yvonne Anders (2020). *Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant*

Parents in Their Children's Early Education. Journal: International Journal of Early Childhood, *52*(2), 213-231.

Dietrich, I. (2006), *Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία*, Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου,* Ρόδος 21 – 23 Οκτωβρίου 2005 (σσ. 45-60). Κυριακίδης.

Punchihetti, S. (2013). *First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another*. In The European Conference on Language Learning. Lanka.

Γεωργογιάννης Π. (1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Δαμανάκης Μιχάλης (1999): Π*αιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ..

Δαμανάκης, Μ., (2003).*Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98*). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ..

Δαμανάκης, Μ., (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά.* Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ., (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg

Κατσιμαλή, Γ., (1999). *Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας*. Στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. *Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Κοκκίδου, Μ., Στάμου, Α., (2009). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο Cornell: Προεκτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής - κειμενοκεντρικής προσέγγισης*. Πρακτικά τους Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας και προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας».

Κωνσταντινίδης, Σ., Τάμης, Α. (2014). *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα.* Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σκούρτου, Ε., (2004). Η διγλωσσία στη σχολική τάξη, Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών. Στο: Σαραφίδου, Τ., (Επιμ.), *Διγλωσσία και Εκπαίδευση, 4η Επιστημονική Ημερίδα Ελληνικής Γλώσσας*. Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Χατζηδάκη, Α., (2009). «Βήματα Μπροστά 1,2». Ένα εγχειρίδιο διδασκαλίας για τα ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα στη Διασπορά. Στα *Πρακτι-*

κά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία. Τόμ. 7. file:///C:/Users/helen/Downloads/Ellenoglosse_Protobathmia_kai_Deuterobathmia_Diapo.pdf

Χατζησπύρου, Δ., (2014). *Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές. Διάδοση των γλωσσών και των πολιτισμών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα. https://ikee.lib.auth.gr/record/287036/files/GRI-2017-18280.pdf*

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η οργάνωση, διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας στη ΣΤ΄ Δημοτικού. Μια μελέτη περίπτωσης.

Ευαγγελία Μπέλλου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
mscedt23088@uniwa.gr

Ιωάννα Βαρουχάκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών
up1071024@upnet.gr

Νικόλαος Μάνεσης
Ε.ΔΙ.Π, Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών
nmanesis@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη διδασκαλία της Ιστορίας συχνά αξιοποιείται η παραδοσιακή διδασκαλία. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αποτυπώσει την οργάνωση της τάξης, τις τεχνικές, τα μέσα διδασκαλίας καθώς και τις μεθόδους αξιολόγησης που επιλέγει η εκπαιδευτικός. Αξιοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Κατασκευάστηκε σχάρα παρατήρησης. Από τα ευρήματα προκύπτει απόσταση ανάμεσα στις παρατηρήσεις των ερευνητριών και των πρακτικών της εκπαιδευτικού, καθώς και της αντίληψής της για την οργάνωση, διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος. Τα ευρήματα μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να είναι ενσωματωμένη στο περιβάλλον της τάξης και να περιλαμβάνει σχεδιασμό και εφαρμογή μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, Δημοτικό Σχολείο, διδακτικές πρακτικές, παρατήρηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) της Ιστορίας εστιάζει στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, της ιστορικής σκέψης, της δημοκρατικής συνείδησης, στην καλλιέργεια βασικών ανθρωπιστικών αξιών, όπως επίσης και νέων δεξιοτήτων, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, καθώς και του αισθήματος εθνικής ταυτότητας, καταστώντας τους/τες ιστορικά εγγράμματους/εγγράμματες, στις σύγχρονες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές κοινωνίες (Ι.Ε.Π., 2018· Νούλα, 2019).

Σύμφωνα με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, και κυρίως τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης του Lev Vygotsky (1978, 1987), οι μαθητές/μαθήτριες κατασκευάζουν τη γνώση, συμμετέχοντας σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στις διάφορες ομάδες στις οποίες ανήκουν (Negi, 2023).

Ο/Η εκπαιδευτικός ως συντονιστής/συντονίστρια της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως «πάροχος» πληροφοριών (Negi, 2023), χρησιμοποιώντας ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας (Erbil, 2020), αξιοποιεί τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.), στο πλαίσιο της οποίας γνωρίζει τι είναι ικανοί/ικανές να κάνουν οι μαθητές/μαθήτριες, ώστε να τους/τις καθοδηγήσει, μέσα από τη συνεργασία με ομήλικους που έχουν διαφορετικές εμπειρίες και ικανότητες, να αναπτύξουν δεξιότητες, στρατηγικές και υψηλότερες νοητικές λειτουργίες, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν μόνοι/μόνες τους (Abtahi, 2017· Negi, 2023).

Οι ιστορικές πηγές, σύμφωνα με τον ορισμό που αναφέρεται στο λεξικό των Offenstadt, Dufaud & Mazurel (2007, σελ. 162-163), «είναι το σύνολο των ιχνών που έχουν αφήσει οι φορείς της δράσης στο παρελθόν και πάνω στα οποία ο ερευνητής στηρίζει τη δουλειά του». Παρόλα αυτά, οι μαθητές/μαθήτριες, τις περισσότερες φορές, δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία και την αξία των ιστορικών πηγών, θεωρώντας τες απλώς ως μια μεταβίβαση ενός γεγονότος από γενιά σε γενιά. Αδυνατούν, εξαιτίας και της μη ορθής αξιοποίησής τους στη διδακτική πράξη, να κατανοήσουν ότι οι ιστορικές πηγές αποτελούν κίνητρο ενασχόλησης με το ιστορικό γεγονός και προσπάθεια, μέσω έρευνας, ερμηνείας και κατανόησής του (Barton, 2018). Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξετάζει τα είδη των πηγών που έχει στη διάθεσή του/της και να επιλέγει αυτές που ταιριάζουν στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Ο απώτερος σκοπός της χρήσης ιστορικών πηγών, πρωτογενών ή δευτερογενών, δεν σχετίζεται τόσο με την ανακάλυψη της ιστορικής γνώσης, όσο με την ανάπτυξη της διδακτικής διαδικασίας (Βακαλούδη, 2016).

Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας, σημαντικός πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι αναγκαίο να είναι στενά συνδεδεμένη με τους διδακτικούς στόχους του Π.Σ. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να αφορά στην αποστήθιση και την ανούσια αναπαραγωγή ιστορικών γνώσεων, αλλά να είναι ανατροφοδοτική, διαμορφωτική και μεταγνωστική, ενισχύοντας την αυτογνωσία και τον αναστοχασμό των μαθητών/μαθητριών, ελέγχοντας βεβαίως τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και επιβραβεύοντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες για την προσπάθειά τους (Σούκουλης, 2023).

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει, αξιοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα τη μη συμμετοχική παρατήρηση, τις μεθόδους διδασκαλίας και τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, σε μια σχολική τάξη, ως μελέτη περίπτωσης.

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, επιδιώκει να καλλιεργήσει την ιστορική συνείδηση των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή το πώς η γνώση του παρελθόντος, σχετικά με τις πράξεις και τις ενέργειες των ανθρώπων, προσανατολίζει, τόσο τις πράξεις του σήμερα, όσο και τις πράξεις του μέλλοντος (Ι.Ε.Π., 2022· Τσιβάς, 2009). Ακόμα, την ιστορική τους σκέψη, αξιοποιώντας την ιστορική σημασία, τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, τις έννοιες «συνέχεια», «αλλαγή», αίτια», «αποτέλεσμα», με στόχο την υιοθέτηση της ιστορικής οπτικής και της κατανόησης των ηθικών διαστάσεών της (Ι.Ε.Π., 2022). Επίσης, καλλιεργεί την εθνική ταυτότητα, δηλαδή, την κριτική συλλογική αυτογνωσία, καθώς και το αίσθημα του συνανήκειν σε μια εθνική κοινότητα (Ι.Ε.Π., 2022). Επιπλέον, επιδιώκει να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/μαθήτριες τη δημοκρατική συνείδηση, με την ενσυναίσθηση, τον διάλογο και τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και στις διαφορετικές οπτικές (Ι.Ε.Π., 2022). Τέλος, καλλιεργεί ανθρωπιστικές αξίες, όπως ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η αίσθηση ευθύνης, με σκοπό οι μαθητές/μαθήτριες να υιοθετήσουν πρότυπα συμπεριφοράς για μελλοντικές αποφάσεις, μέσω της απόρριψης ή της αποδοχής παρόμοιων πράξεων, χωρίς να αποσιωπώνται τα επίμαχα και τραυματικά ιστορικά ζητήματα (Ι.Ε.Π., 2022).

Το μάθημα της Ιστορίας χαρακτηρίζεται, από τους/τις περισσότερους/περισσότερες μαθητές/μαθήτριες, ως ένα δύσκολο μάθημα, το οποίο απέχει αρκετά από τα ενδιαφέροντα τους, με αποτέλεσμα να το αντιμετωπίζουν αρνητικά (Γριμάνη, 2020) και να μελετούν απλώς για να φανούν επαρκείς

σε μια μελλοντική εξέταση, υπό τον φόβο της χαμηλής βαθμολογίας (Χριστόπουλος, 2017). Και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους επιβεβαιώνουν τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην άποψη αυτή είναι αρκετοί. Καταρχήν, η δομή, το περιεχόμενο, η οργάνωση και η διδασκαλία του μαθήματος προκαλούν πλήξη στους/στις μαθητές/μαθήτριες, με συνέπεια να δημιουργείται μια αρνητική στάση για το μάθημα και μια γενικότερη αποστασιοποίηση (Gaughan, 2014· Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Ακόμα, ο παραδοσιακός δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες ως παθητικούς/παθητικές δέκτες/δέκτριες και στον οποίο κυριαρχεί η στείρα αποστήθιση της νέας γνώσης (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020), συμβάλλει στην αρνητική αυτή στάση, παρόλο που οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές/μαθήτριες δύνανται, σε ικανοποιητικό βαθμό, να ασχοληθούν με την αναζήτηση και την ανάλυση των ιστορικών πηγών, την παραγωγή ιστορικών ερμηνειών, ακόμα και την ιστορική αφήγηση (VanSledright, 2004· von Heyking, 2004). Επιπλέον, η περιορισμένη διάρκεια της ωριαίας διδασκαλίας δεν βοηθά στην οργάνωση του μαθήματος με μαθητοκεντρικό τρόπο (Τεμελούδης, 2015). Τέλος, και οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζονται, τόσο από την εμπειρία τους ως μαθητών/μαθητριών, όσο και από τη συνήθεια σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, λειτουργούν ανασταλτικά στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, που προτάσσει τη βιωματική και ενεργητική μάθηση (Χριστόπουλος, 2017). Βεβαίως, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η διδασκαλία του μαθήματος με επίκεντρο τον/τη μαθητή/μαθήτρια, γεμίζει άγχος τους/τις εκπαιδευτικούς και για την επίτευξη (ή μη) των διδακτικών στόχων (Maloy & LaRoche, 2010).

Η διαθεματική προσέγγιση, η σύνδεση με μαθήματα όπως η γεωγραφία, για την κατανόηση των ανθρώπινων δράσεων και της κοινωνικής ζωής στον χωροχρόνο, καθώς και η χρήση διαλόγου (Χριστόπουλος, 2017), μπορούν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον και ταυτοχρόνως χρήσιμο (Τσιβάς, 2009). Ακόμα, οι Τ.Π.Ε. μπορεί να λειτουργήσουν ως εργαλείο μάθησης, έκφρασης και διερεύνησης (Τζιμογιάννης, 2016· Τσιβάς, 2009) και να διεγείρουν το ενδιαφέρουν των μαθητών/μαθητριών μέσω της έρευνας, καθώς υπάρχει πλούσιο διδακτικό και εποπτικό υλικό (π.χ. εικόνες, πίνακες, αγάλματα, έργα τέχνης κ.ά.), το οποίο επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς τη μέγιστη αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου (McKenzie, 2005). Ακόμα, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. επιτρέπει στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιλύουν προβλήματα, να λαμβάνουν αποφάσεις,

αλλά και να είναι ενεργητικοί (Ρεπούση & Τσιβάς, 1999 · Hillis, 2003), σε ένα περιβάλλον που επικρατεί ο διάλογος και η ανάληψη ευθυνών (Sutherland et al, 2004). Η αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας, όπως η «learn through play» ή η «edutainment», με τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται και επεξεργάζονται τη νέα γνώση, μέσω της οπτικοποίησης της Ιστορίας με έναν διασκεδαστικό τρόπο, παίζοντας παιχνίδια σε ηλεκτρονική μορφή (Λούστα, 2017), ενώ ταυτοχρόνως επιτρέπουν να μη διαχωρίζονται οι ώρες μελέτης από τις ώρες παιχνιδιού (Rapeepisarn et al., 2006), μπορεί να μετασχηματίσουν το μάθημα της Ιστορίας σε έναν χώρο ενεργούς μάθησης και κριτικής σκέψης (Μακαρατζής, 2017).

Η χρήση και η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, αν και δεν είναι μια εύκολη διαδικασία (Χριστόπουλος, 2017), προσδίδει αρκετά οφέλη στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Διεγείρει το ενδιαφέρον τους, καταστώντας τη διδασκαλία πιο ελκυστική, συμβάλλει στην ανακαλυπτική μάθηση, στην καλλιέργεια της κριτικής και ιστορικής σκέψης, της ιστορικής κατανόησης, της ιστορικής συνείδησης και της ενσυναίσθησης, επιδιώκοντας να γίνουν οι μαθητές/μαθήτριες ενεργοί/ενεργές πολίτες (Μαυροσκούφης, 2015· Τσιβάς, 2009). Ακόμα, με την απομάκρυνση από την απλή αφηγηματική παρουσίαση του μαθήματος, μειώνεται η παθητικότητα των μαθητών/μαθητριών, την οποία προκαλεί ο μονόλογος των εκπαιδευτικών, προωθείται η συζήτηση και η ενεργητική μάθηση, αξιοποιώντας πολλές αισθήσεις (Maloy & LaRoche, 2010· Μαυροσκούφης, 2015· Ojha, 2016· Τσιβάς, 2009). Σε κάθε περίπτωση, ο σκοπός χρήσης των πηγών πρέπει να είναι ευκρινής, με χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, ώστε να συνδεθεί η νέα πληροφορία με τις υπάρχουσες (Βακαλούδη, 2016• Τεμελούδης, 2015).

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ Π.Σ.

Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο συνδέεται με τους διδακτικούς στόχους, όπως αυτοί τίθενται στο Π.Σ. Αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο έχει διαρκή και διαμορφωτικό χαρακτήρα, πραγματοποιείται ατομικά και ομαδικά, με απώτερο σκοπό την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης. Μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους, όπως προφορική και γραπτή εξέταση, παρουσίαση εργασιών, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Οι παραπάνω μορφές αξιολόγησης ανατροφοδοτούν τον/την εκπαιδευτικό, σχετικά με την επίτευξη των διδακτικών στόχων, ώστε να διαφοροποιήσει τις μεθό-

δους που χρησιμοποιεί, αναλόγως με τις ιδιαιτερότητες της τάξης και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

Σκοπός της αξιολόγησης του μαθήματος, σύμφωνα με το Π.Σ., δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσης, αλλά και η κατάκτηση δεξιοτήτων και στάσεων. Η αξιολόγηση, όχι μόνο δεν πρέπει να ευνοεί την αποστήθιση, αλλά αντιθέτως, πρέπει να προωθεί τη διατύπωση ιστορικού λόγου, την ανάπτυξη κριτικού συλλογισμού, καθώς και συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Για τον λόγο αυτό, είναι αναγκαία η πλήρης γνώση και κατανόηση ιστορικών προσώπων και γεγονότων, η χρονική και γεωγραφική διάσταση των συμβάντων, με την αξιοποίηση διαθεματικών εργασιών, οργάνωση εκθέσεων, κατασκευή μακετών, δημιουργία εφημερίδας κ.ά. Τέλος, είναι απαραίτητο οι εργασίες που ανατίθενται στους/στις μαθητές/μαθήτριες να περιλαμβάνουν ασκήσεις επιλογής σωστού - λάθους, συμπλήρωσης κειμένου, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης ιστορικής γραμμής, λύσης σταυρολέξου, συμπλήρωσης ακροστιχίδας, ανάπτυξης απόψεων και σύντομης απάντησης. Φυσικά, οι εργασίες αυτές πρέπει να αφορούν σε διδαγμένα στοιχεία και η διατύπωση των ερωτήσεων να είναι κατανοητή και σαφής (Ι.Ε.Π., 2022).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2022-2023 με στόχο να καταγράψει τις εκπαιδευτικές πρακτικές μίας εκπαιδευτικού για την οργάνωση, διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας σε μια σχολική τάξη (ΣΤ΄ Δημοτικού).

Η μη συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση, ως ερευνητικό εργαλείο, προσφέρει στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια τη δυνατότητα να συγκεντρώνει δεδομένα από το φυσικό περιβάλλον σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις, καθώς οι άνθρωποι έχουν την τάση να κάνουν άλλα από αυτά που ισχυρίζονται ότι κάνουν (Cohen et al., 2007), ενώ είναι χρήσιμη για την καταγραφή ακόμη και της μη λεκτικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Bailey, 1994).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, αξιοποιήθηκε η δομημένη, μη συμμετοχική παρατήρηση (Cohen et al., 2007· Fontana & Frey, 1998), καθώς οι ερευνήτριες είχαν κατασκευάσει καθορισμένη σχάρα παρατήρησης, η οποία προέκυψε από τη μελέτη του Π.Σ. της Ιστορίας, ενώ δεν αναμείχθηκαν στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής τάξης που παρατήρησαν, δεν έθεταν

ερωτήματα, δεν δημιουργούσαν σκόπιμα καταστάσεις (Adler & Adler 1994).

Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης, αποτελεί ένα είδος γέφυρας ανάμεσα στην έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη, ώστε αυτή να γίνει κατανοητή (Heale & Twycross, 2018). Είναι μια λεπτομερής, εντατική μελέτη, σε συγκεκριμένο πλαίσιο, που επιτρέπει στους/στις ερευνητές/ερευνήτριες καταγράφοντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών να επιτύχουν μια βαθιά κατανόηση του ατόμου ή της ομάδας που μελετάται (Creswel, 1998· Heale & Twycross, 2018· Okafor et al., 2020). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο η συμμετοχική όσο και η μη συμμετοχική παρατήρηση (Ίσαρη & Πούρκος, 2015), είναι ιδιαιτέρως αξιόπιστη, εφόσον ο/η ερευνητής/ερευνήτρια αναμιγνύεται ελάχιστα έως καθόλου στα γεγονότα (Cohen et al., 2007), ενώ χαρακτηρίζεται από αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων (Okafor et al., 2020).

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση (π.χ. Gaughan, 2014· Ι.Ε.Π., 2022· Maloy & LaRoche, 2010· Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020· Ρεπούση & Τσιβάς, 1999• Τεμελούδης, 2015· Τσιβάς, 2009· VanSledright, 2004· von Heyking, 2004· Χριστόπουλος, 2017) και την εκπαιδευτική εμπειρία των ερευνητών/ερευνητριών, τέθηκαν τα 2 παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια μέσα διδασκαλίας, ερωτήσεις και μεθόδους αξιολόγησης αξιοποιεί η εκπαιδευτικός, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
- Υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις προτάσεις του Π.Σ. για τον τρόπο οργάνωσης, διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος και τις ενέργειες της εκπαιδευτικού;

Η διαδικασία της έρευνας

Ως μελέτη περίπτωσης, επιλέχθηκε μια έμπειρη εκπαιδευτικός με 30 χρόνια υπηρεσίας, με διετή επιμόρφωση στο Διδασκαλείο, η οποία συνήθως αναλαμβάνει να διδάσκει στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Η εκπαιδευτικός πρότεινε να πραγματοποιηθεί η παρατήρηση σε 3 κεφάλαια της Β΄ ενότητας «Οι Έλληνες κάτω από την Οθωμανική και Λατινική κυριαρχία (1453-1821)», και πιο συγκεκριμένα στα κεφάλαια «Ο Ρήγας Βελεστινλής και ο Αδαμάντιος Κοραής», «Τα κυριότερα επαναστατικά κινήματα» και «Οι αγώνες των Σουλιωτών».

Για την οργάνωση της τάξης (σχέσεις, χώρος, ρόλος εκπαιδευτικού - μαθητών/μαθητριών) αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο καταγραφής, στο οποίο οι ερευνήτριες κρατούσαν κάποιες περιγραφικές και στοχαστικές σημειώσεις πεδίου τις οποίες μετά συζητούσαν (Creswell, 1998).

Για την παρατήρηση της διδασκαλίας του μαθήματος, κατασκευάστηκε σχάρα παρατήρησης με όσα προβλέπονται στο Π.Σ. σε τρεις άξονες: (α) μέσα διδασκαλίας (β) είδη ερωτήσεων που αξιοποιεί η εκπαιδευτικός, (γ) μέθοδος αξιολόγησης. Κάθε άξονας, περιείχε μια σειρά δηλώσεων οι οποίες ταξινομούνταν σε μια τετράβαθμη κλίμακα, με τους δείκτες «Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ». Οι δηλώσεις προέκυψαν από την ενδελεχή μελέτη του Π.Σ. και περιείχαν όλα όσα αυτό προτείνει. Ενδεικτικά, στον άξονα «μέσα διδασκαλίας» υπήρχαν 22 δηλώσεις, που αφορούσαν στη χρήση τους, όπως, «εικόνες» «πίνακας», «ιστορικές πηγές», «λεξικά», «γλωσσάρι», «ιστορική γραμμή», «εξωσχολικά βιβλία», «λευκώματα», «χρονολογικοί πίνακες», «περιοδικά», «τραγούδια», «διαφάνειες», κλπ. Στον άξονα «είδη ερωτήσεων» που αξιοποιεί η εκπαιδευτικός στη διδασκαλία υπήρχαν 15 δηλώσεις, που αφορούσαν σε ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σχετικά με «περιγραφή» «αφήγηση», «ερμηνεία γεγονότων», «χαρακτηρισμός πράξεων», «χαρακτηρισμός προσώπων», «υπόθεση», «σύγκριση», «ταξινόμηση», «αναζήτηση κινήτρων», «διατύπωση κρίσεων», κ.ά., Τέλος, στον άξονα «μέθοδοι αξιολόγησης» υπήρχαν 20 δηλώσεις, όπως «προφορική εξέταση», γραπτή εξέταση», «ημιδομημένος διάλογος», «σχέδια εργασίας», «συστηματική παρατήρηση», «αυτοαξιολόγηση», «ετεροαξιολόγηση», «συμπλήρωση κενού», «ερωτήσεις αντιστοίχισης», «σύζευξης», «σωστού / λάθους», κλπ.

Πριν την καταγραφή των παρατηρήσεων, οι ερευνήτριες παρακολούθησαν πιλοτικά διδασκαλίες σε 2 άλλες σχολικές τάξεις, με σκοπό να εξοικειωθούν με τη διαδικασία, να συζητηθούν οι λεπτομέρειες της καταγραφής, ο ρόλος τους, η θέση στη σχολική αίθουσα, η επικοινωνία με τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τον/την εκπαιδευτικό.

Κατά τη διάρκεια καθεμιάς από τις 3 διδασκαλίες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση, οι ερευνήτριες κατέγραφαν σε ξεχωριστό φύλλο τις παρατηρήσεις τους, τις συζητούσαν μετά τη διδασκαλία και κατέληγαν σε έναν κοινό δείκτη για κάθε δήλωση. Στο τέλος και των 3 παρατηρήσεων συνένωσαν τις παρατηρήσεις για κάθε δήλωση σε έναν τελικό δείκτη. Ακόμα, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, δόθηκε στην εκπαιδευτικό η σχάρα παρατήρησης, για να καταγράψει και η ίδια τη δική της άποψη σχετικά με την οργάνωση, διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος.

Όσον αφορά στα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, αρχικά ενημερώ-

θηκε η εκπαιδευτικός για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Ζητήθηκε η γραπτή συναίνεση των γονέων των μαθητών/μαθητριών, σε σχετικό έντυπο, στο οποίο ενημερώνονταν για τους στόχους της έρευνας, υπήρχε δέσμευση τήρησης εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, παροχή δυνατότητας να αποσύρουν οι μαθητές/μαθήτριες τη συμμετοχή τους από την έρευνα, οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν, διαβεβαίωση ότι δεν υπήρχε κίνδυνος για τους/τις μαθητές/μαθήτριες από τη μη συμμετοχή ή απόσυρση, από τη διαδικασία της έρευνας, όπως και ότι δεν υπήρχε κανένα απολύτως όφελος των ερευνητών/ερευνητριών (Cohen et al., 2007).

Περιορισμοί

Η έρευνα, στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας της πρώτης ερευνήτριας, επικεντρώθηκε σε μία μόνο εκπαιδευτικό, λόγω περιορισμένου χρόνου, αλλά επίσης με σκοπό να λειτουργήσει πιλοτικά, ώστε από τα ευρήματα και τις σχετικές παρατηρήσεις, να κατασκευαστεί σχάρα παρατήρησης για μελέτη μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν, αλλά δεν χάνουν την αξία τους, καθώς η επιλογή μιας έμπειρης εκπαιδευτικού με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό προφίλ, η αναλυτική και προσεκτική μελέτη του Π.Σ. του μαθήματος, η παρουσία δύο ερευνητριών, το γεγονός ότι δεν υπήρξε καμία παρέμβαση από την εκπαιδευτικό στον τρόπο υλοποίησης της έρευνας και ανάλυσης των δεδομένων, συμβάλλουν στην, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας (Cohen et al., 2007).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όσον αφορά στην οργάνωση της τάξης, το κλίμα ήταν φιλικό, τόσο ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στους/στις μαθητές/μαθήτριες, όσο και μεταξύ των μαθητών/μαθητριών. Η τάξη αποτελούνταν από 22 μαθητές/μαθήτριες. Στην συγκεκριμένη τάξη δεν υπήρχε κάποιο παιδί με παράλληλη στήριξη. Οι μαθητές/μαθήτριες κάθονταν στην κλασική διάταξη, σε δυάδες, σε 3 σειρές, με μέτωπο στον πίνακα. Η επικοινωνία ανάμεσα στις δυάδες δεν ήταν επιτρεπτή, εκτός και αν κάποιος μαθητής/μαθήτρια χρειαζόταν βοήθεια. Η εκπαιδευτικός τα πρώτα 5-10 λεπτά συζητούσε το προηγούμενο μάθημα με ερωτήσεις που απηύθυνε στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής, ξεκινούσε η παράδοση του μαθήματος της ημέρας. Η εκπαιδευτικός διάβαζε και οι μαθητές/μαθήτριες υπογράμμιζαν στο βιβλίο. Κατά τη διάρκεια της παράδοσης δημιουργού-

σε ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα. Στο τέλος της διδασκαλίας μοίραζε το σχεδιάγραμμα το οποίο ανέθετε να μελετήσουν στο σπίτι. Οι μαθητές/μαθήτριες φάνηκαν να μην απολαμβάνουν το μάθημα και να βαριούνται, να συζητούν μεταξύ τους ή να κοιτάζουν εκτός βιβλίου. Συνήθως, συμμετείχε μόνο ένας μαθητής ο οποίος έκανε και ερωτήσεις άλλου περιεχομένου. Υπήρχαν μαθητές/μαθήτριες που έλεγαν ότι δεν πρόλαβαν να διαβάσουν. Το μάθημα στην τρίτη συνάντηση διήρκεσε δυο διδακτικές ώρες, καθώς η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε video και ασκήσεις με κενά ή πολλαπλών επιλογών, οι οποίες προβάλλονταν μέσω του προτζέκτορα.

Στον πρώτο άξονα της παρατήρησης που αφορούσε στα «μέσα διδασκαλίας», οι ιστορικές πηγές, τα videos, οι φωτεινές διαφάνειες, οι ομαδικές εργασίες, τα λεξικά τα περιοδικά, τα τραγούδια, το γλωσσάρι, τα εξωσχολικά βιβλία, τα λευκώματα, τα φύλλα αξιολόγησης, όπως και επίσης οι πηγές, δεν αξιοποιούνταν «καθόλου». Οι εικόνες που ήταν στη σελίδα του κειμένου αξιοποιούνταν «λίγο», ο πίνακας «πολύ», ενώ αξιοποιούταν «πάρα πολύ» η υπογράμμιση βασικών στοιχείων του μαθήματος και η συγκρότηση της δομής του κεντρικού ιστορικού γεγονότος. Από τη μεριά της, η εκπαιδευτικός, όταν κλήθηκε να συμπληρώσει τη σχετική σχάρα, συμπλήρωσε ότι χρησιμοποιεί τα μέσα διδασκαλίας «πολύ» ή «πάρα πολύ».

Στον δεύτερο άξονα που αφορούσε στις «ερωτήσεις» που αξιοποιεί η εκπαιδευτικός για την κατανόηση και επεξεργασία του μαθήματος, όπως προέκυψε από την παρατήρηση, δεν χρησιμοποιήθηκαν «καθόλου» ερωτήσεις για χαρακτηρισμό πράξεων και σκέψεων προσώπων, έκφραση συναισθημάτων των προσώπων και των συναισθημάτων των μαθητών/μαθητριών, καθώς και ερωτήσεις για υποθέσεις, συλλογή πληροφοριών, ερμηνεία γεγονότων, ταξινόμηση. Ερωτήσεις διατύπωσης κρίσεων, σύγκρισης, κατανόησης και χρήσης των νέων όρων στον λόγο, χρησιμοποιήθηκαν «λίγο». Οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να περιγράψουν ή να αφηγηθούν «πάρα πολύ». Σε όλες τις δηλώσεις και του άξονα αυτού, η εκπαιδευτικός σημείωσε στη σχάρα παρατήρησης «πολύ» ή «πάρα πολύ».

Όσον αφορά στις μεθόδους αξιολόγησης αξιοποιήθηκε η προφορική εξέταση και ο ημιδομημένος διάλογος «πάρα πολύ». «Λίγο» χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού, σωστού-λάθους, σύζευξης και πολλαπλής επιλογής. Δεν χρησιμοποιήθηκαν «καθόλου» η γραπτή εξέταση, οι διερευνητικές εργασίες, οι ομαδικές εργασίες, η παρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Η εκπαιδευτικός σημείωσε στη σχάρα «πάρα πολύ» για την γραπτή, την προφορική εξέταση και τον ημιδομημένο διάλογο και «πολύ» σε όλα τα άλλα, ακόμα και σε αυτά που δεν χρησιμοποίησε καθόλου.

Συμπερασματικά, και στους 3 άξονες της παρατήρησης παρατηρείται μεγάλη ή πολύ μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού και την παρατήρηση των δύο ερευνητριών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όσον αφορά στην οργάνωση της τάξης, η εκπαιδευτικός ακολουθεί τον παραδοσιακό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες κάθονται σε δυάδες και σειρές, χωρίς μεταξύ τους επικοινωνία, πολύ συχνά ούτε ανάμεσα στις δυάδες. Επιλέγει να διαβάζει η ίδια το μάθημα και να σημειώνουν οι μαθητές/μαθήτριες τα σημεία που αυτή έχει επιλέξει ως τα πιο σημαντικά. Πρόκειται για έναν δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος θεωρεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες παθητικούς δέκτες, δεν τους/τις εμπλέκει ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, με συνέπεια αυτοί/αυτές να νιώθουν πλήξη, να συζητούν μεταξύ τους, να μην ευχαριστιούνται το μάθημα, αφού δεν συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αποστασιοποίηση και μια αρνητική στάση προς αυτό (Gaughan, 2014· Γριμάνη, 2020· Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020).

Σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας, καταγράφεται αξιοποίηση σχεδόν αποκλειστικά του πίνακα, ενώ ακόμα και οι εικόνες του σχολικού εγχειριδίου αξιοποιούνται «λίγο». Η αξιοποίηση του video σε μία μόνο διδασκαλία, παρά την πληθώρα εποπτικού και διδακτικού υλικού που υπάρχει στο διαδίκτυο, δεν επιτρέπει την πλήρη αξιοποίηση του διδακτικού εγχειριδίου (McKenzie, 2005). Η μη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε., δεν επιτρέπει τη μετατροπή του μαθησιακού περιβάλλοντος σε χώρο διαλόγου, συζήτησης και ενεργητικής μάθησης (Sutherland et al, 2004).

Επιπλέον, η ελλιπής αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, παρά τα οφέλη που υπάρχουν για την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών, την αποφυγή της παθητικότητας (Ojha, 2016), αλλά και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Μαυροσκούφης, 2015· Τσιβάς, 2009), συμβάλλει στην «απομάκρυνση» των μαθητών/μαθητριών από το μάθημα, αλλά ταυτοχρόνως και στη μη πραγμάτωση των σκοπών της Ιστορίας, όπως προβλέπονται από το Π.Σ. Είναι ανάγκη, οι μαθητές/μαθήτριες να ασχοληθούν με τις ιστορικές πηγές για να ερμηνεύσουν και κατανοήσουν δράσεις προσώπων και γεγονότα (Barton, 2018· VanSledright, 2002· von Heyking, 2004), να καλλιεργήσουν την ιστορική συνείδηση και ιστορική σκέψη (Ojha, 2016), αλλά και ανθρωπιστικές αξίες (Ι.Ε.Π., 2022).

Η απουσία, σε σημαντικό βαθμό, αξιοποίησης ερωτήσεων χαρακτηρι-

σμών (πράξεων, σκέψεων και προσώπων), έκφρασης συναισθημάτων, διατύπωσης υποθέσεων, κρίσεων, ανάδειξης ερμηνειών, με ταυτόχρονη αξιοποίηση, σχεδόν αποκλειστικά, ερωτήσεων περιγραφής και αφήγησης, εντάσσεται στη «λογική» του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, στον οποίο ο κυρίαρχος ρόλος ανήκει στον/στην εκπαιδευτικό, αν και είναι γνωστό ότι οι μαθητές/μαθήτριες, στην ηλικία αυτή, είναι ικανοί/ικανές να διατυπώνουν υποθέσεις, να αναλύουν ιστορικές πηγές, να προσπαθούν να ερμηνεύσουν (VanSledright, 2004· von Heyking, 2004). Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας όχι μόνο δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών (Μαυροσκούφης, 2015· Τσιβάς, 2009), αλλά τους/τις απωθεί από το μάθημα της Ιστορίας (Gaughan, 2014).

Αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης, αξιοποιήθηκε η προφορική εξέταση στην έναρξη της διδασκαλίας και ο ημιδομημένος διάλογος ή στην πραγματικότητα οι ερωταποκρίσεις, αφού η εκπαιδευτικός ρωτούσε και 2-3 μαθητές/μαθήτριες απαντούσαν. Παρατηρείται απόσταση από τις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης (π.χ. ασκήσεις επιλογής σωστού - λάθους, συμπλήρωσης κειμένου, πολλαπλής επιλογής), οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικού συλλογισμού, καθώς και συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών (Ι.Ε.Π., 2022), καθώς και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και σκέψης (Ojha, 2016).

Ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι η εκπαιδευτικός, στον αναστοχασμό της, θεωρεί ότι εφαρμόζει όλα όσα προτείνονται στο Π.Σ. σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας, τα είδη των ερωτήσεων και τις τεχνικές αξιολόγησης, κάτι που είναι σε πλήρη, στα περισσότερα σημεία, αναντιστοιχία με τις παρατηρήσεις και των 2 ερευνητριών. Η πιθανή έλλειψη επιμόρφωσης και η προσκόλληση της έμπειρης εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, που κατά το παρελθόν έχει διαπιστώσει ότι ήταν αποτελεσματικές, λειτουργεί ανασταλτικά στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας που έχει ως ζητούμενο την ενεργητική μάθηση (Χριστόπουλος, 2017), καθώς αυτή η προσαρμογή της εκπαιδευτικού σε μια διδακτική μέθοδο, που παρέχει ευκαιρίες και διευκολύνει την πρόσβαση στη γνώση με ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, της προσθέτει περισσότερο άγχος (Maloy & LaRoche, 2010). Αναδεικνύεται το γενικότερο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μάνεσης, 2014), ενώ επίσης συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Μάνεσης & Θεοδώρου, 2022).

Η έρευνα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας έχει προχωρήσει πολύ τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη πολλά να εξε-

ταστούν εις βάθος για τη διδασκαλία του μαθήματος και τον τρόπο που οι μαθητές/μαθήτριες σκέφτονται και μαθαίνουν στη σχολική τάξη.

Ευχαριστίες
Ευχαριστούμε την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης για την πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abtahi, Y. (2017). Pupils, tools and the Zone of Proximal Development. Research in Mathematics Education, 20(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1390691

Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, *1*, 186- 199. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t01-12.pdf

Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Sage.

Bailey, K. D. (1994). *Methods of Social Research* (4th ed.). The Free Press.

Βακαλούδη, Α. (2016). *Η διδασκαλία της Ιστορίας με τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας*. Σταμούλης.

Barton, K. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. *HSSE Online, 7*(2), 1-11. https://hsseonline.nie.edu.sg/wp-content/uploads/2023/03/1.-Keith_Sources.pdf

Γατσωτής, Π. (2020). *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση*. Συγγραφέας.

Cohen, L., Manion, L., & Morrisson, K. (2007) *Research methods in education*. (6th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage.

Γριμάνη, Φ. (2020). *Η Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας- προβλήματα και προτάσεις.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αιγάλεω. https://edutech-thesis.uniwa.gr/diplomatikes-ergasies-deyteroy-kykloy-spoydon/

Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157

Fontana, A., & Frey, J. (1998). Interviewing: The Art of Science. In N. Denzin,

& Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47-78). Sage.

Gaughan, J. E. (2014). The Flipped Classroom in World History. *The History Teacher, 47, 221-244.* https://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/F14_Gaughan.pdf

Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence-Based Nursing, 21*(1), *7-8.* https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845

Ι.Ε.Π. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας*. (2η έκδ.). ΥΠΑΙΘ. http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/5826

Λούστα, Χ. (2017). Οπτικοποιώντας την Ιστορία με μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 9-15). ΕΑΠ. https://doi.org/10.12681/icodl.1062

Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της Ιστορίας. Μια έρευνα-δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40177

Maloy, R. W., & LaRoche, I. (2010). Student-centered teaching methods in the history classroom: Ideas, issues, and insights for new teachers. *Social Studies Research & Practice, 5*(3), 46-61. https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2010-B0004

Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 77-94). Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μάνεσης Ν., & Θεοδώρου Φ. (2022). Διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 11*(1), 276–292. https://doi.org/10.12681/hjre.31351

Μαυροσκούφης, Δ. (2015). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές.* Κυριακίδης.

McKenzie, W. (2005). *Multiple Intelligences and Instructional Technology*. (2nd ed.) I.S.T.E.

Negi, S. (2023). Constructivist Approach of Vygotsky for Innovative Trends in Learning and Teaching. *International Journal of Advanced Academic*

Studies, 2(1), *349-353*. 10.33545/27068919.2020.v2.i1f.662

Νούλα, Α. (2019). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση δισδιάστατου εκπαιδευτικού παιχνιδιού για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας σε μαθητές του δημοτικού σχολείου.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/20890

Offenstadt, N., Dufaud, Gr., & Mazurel, H. (2007). *Οι λέξεις του ιστορικού. Έννοιες-κλειδιά στη μελέτη της Ιστορίας*. (μτφ. Κ. Γκοτσίνας). Κέδρος.

Ojha, S. S. (2016). Using sources in history teaching. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices, 6*(1)*, 54-67*. https://www.mierjs.in/index.php/mjestp/article/view/1454/1079

Okafor, E. E., Imhonopi, D., Urim U. M & Obor, D. O. (2020). Writing Social Research Report. In A.S. Jegede & U.C. Isiugo-Abanihe (Eds.), *Contemporary Issues in Social Research* (pp. 829-850). Ibadan University Press.

Παραφέστα, Σ., & Σμυρναίος, Ά. Λ. (2020). "Ωχ! πάλι Ιστορία;": *Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. Επιστήμες Αγωγής, 1,* 94-111. https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/771

Rapeepisarn, K., Wong, K.W., Fung, C.C., & Depickere, A. (2006). *Similarities and differences between learn through play and edutainment*. https://researchportal.murdoch.edu.au/esploro/outputs/991005543129607891

Σούκουλης, Ι. (2023). *Αξιολόγηση του νέου Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας στο Δημοτικό: Διερεύνηση των αποψεων των εκπαιδευτικων για το νεο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας στο Δημοτικό, κατά την πιλοτική του εφαρμογή.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/7332

Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M. & et al. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning, 20*(6), 413-425. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x

Τεμελούδης, Δ. (2015). *Η επίλυση προβλήματος στην εκπαίδευση μια μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. https://ikee.lib.auth.gr/record/283908/files/GRI-2016-16999.pdf

Τζιμογιάννης, Α. (2016). Οι ΤΠΕ στο σχολείο του 21ου αιώνα: Από τα προγράμματα επιμόρφωσης στις κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης*

και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (σσ. 116-127). Γρηγόρης.

Τσιβάς, Α. (2009). *Διδακτική της Ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον.* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. http://hdl.handle.net/10442/hedi/20560

VanSledright, B. A. (2004). What Does It Mean to Teach Historically and How Do You Teach It? *Social Education, 68*, 230-233. https://2016orgeo.pbworks.com/f/VanSledright%2C_What_does_it_mean_to_Think_Historically.pdf

Von Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies 39*(1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073974.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of LS Vygotsky: Volume 1: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*. Springer Science & Business Media.

Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας.* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/42560

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Η Βήσσανη Πωγωνίου: Τα εκπαιδευτήρια και το ορθόδοξο μοναστήρι της Μονής Άβελ, ως εφαλτήριο της πολιτισμικής αειφορίας

Ελένη Γκόγκα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΔΠΜΣ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ppr100052@uoi.gr

Απόστολος Καραούλας
ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
akaraoulas@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Είναι παράδοξο να καταστρέφουμε τον οίκο του ανθρώπου και να ισχυριζόμαστε ότι ενδιαφερόμαστε για τον άνθρωπο». Όλη η αλήθεια μέσα από τα λόγια του Οικουμενικού Πατριάρχη Βαρθολομαίου σε συνέντευξη του κατά τη τελετή αποφοίτησης, στην Αμερικανική Γεωργική Σχολή ("ΤΑ ΝΕΑ", 2023). Η Ορθόδοξη Εκκλησία ευρύτερα, είναι βαθιά συνειδητοποιημένη και θίγει το θέμα της οικολογικής καταστροφής τις τελευταίες δεκαετίες πολύ έντονα. Οίκοθεν οικοφιλική, πρεσβεύει τον σεβασμό προς τη φύση, προτάσσει την ανάγκη για κοινή δράση, σύγκλιση και συμπόρευση όλων των θρησκειών. Είναι ξεκάθαρο πως τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι αμιγώς αλληλένδετα με τα κοινωνικά προβλήματα και η αλλοίωση της έννοιας «ελευθερία» μόνο στην αλλοτρίωση μπορεί να οδηγήσει. Ο τρόπος με τον οποίο ¨καταναλώνουμε¨ τον κόσμο μας συμπράττει στη δημιουργία αυτής της ζοφερής εικόνας, της οικολογικής καταστροφής. Τα αίτια αμιγώς ανθρωπογενή και η αδιαφορία προς τον πάσχοντα συνάδει με την έλλειψη σεβασμού. Η εκκλησία παίζει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο με το να διδάσκει τη λιτότητα, την αυτάρκεια, τη νηστεία και την αγάπη. Μπορεί να γίνει ο πομπός διάχυσης του μηνύματος για αναχαίτιση της κλιματικής κρίσης.

Τα Μοναστήρια, ως ένας μεγάλο κομμάτι της ορθόδοξης εκκλησίας, αποτελούν τα ησυχαστήρια των επισκεπτών. Χώροι κατάνυξης αλλά και πνευματικής διεργασίας, ως επί το πλείστων κτισμένα σε τοποθεσίες περιτριγυρισμένες από στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, προσφέρουν

την ευκαιρία αντίληψης πλήθους άυλων και υλικών στοιχείων που μπορεί να προσλάβει ο άνθρωπος, σεβόμενος την πολιτισμική και περιβαλλοντική κληρονομιά. Η ανάδειξη αυτών των τόπων λατρείας μόνο θετικά μπορεί να προωθήσει την έννοια της αειφορίας προβάλλοντας και ενισχύοντας το οικολογικό ήθος.

Η Μονή Άβελ, η οποία βρίσκεται στο χωριό Βήσσανη της Ηπείρου στην Ελλάδα, είναι ένα από τα πιο σημαντικά διατηρητέα μνημεία της περιοχής. Πέραν όλων των προαναφερθέντων επιτελούσε και ένα ακόμη σημαντικό ρόλο στη περιοχή, την ενίσχυση των τοπικών σχολείων με αποτέλεσμα την προώθηση των γραμμάτων και της εκπαίδευσης. Λέγεται ότι ο Αλή Πασάς έμαθε τα πρώτα του γράμματα στην περιοχή, καθώς η Βήσσανη διατηρούσε αξιόλογο σχολείο προ του 1770, καθιστώντας σαφές την προσπάθεια της εκκλησίας για την έξοδο από το πνευματικό σκότος των προηγούμενων ετών (Στούπης Σ. , 2003). Η παρούσα εργασία βασίζεται πρωτίστως σε αρχειακό υλικό, σε πρωτότυπες πηγές καθώς και σε βιβλιογραφική ιστορική τεκμηρίωση. Σκοπός της ιστορικής ανασκόπησης είναι να προβληθεί διαχρονικά ο πολυδιάστατος ρόλος της Μονής Άβελ, των διδακτηρίων της Βήσσανης μέχρι και τις μέρες μας, η σημαντική τους παρουσία στη προώθηση των γραμμάτων, η ανάδειξη της συμμετρικής τους συνύπαρξης με το φυσικό περιβάλλον καθώς και η σημασία τους ως σημείο πολιτισμικής, κοινωνικής και μορφωτικής αναφοράς. Έντονα και παραστατικά εμφανίζεται η επιθυμία των ανθρώπων να διατηρήσουν αυτή την πολιτιστική και πολιτισμική κληρονομιά, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το φυσικό τοπίο, τις συνήθειες και τις παραδόσεις της τοπικής κοινωνίας. Το σχολικό συγκρότημα καθώς και το μοναστήρι είναι οι χώροι, πνευματικοί και φυσικοί, που και σήμερα η φυσική ομορφιά, η ανθρώπινη παρέμβαση, συνυπάρχουν και λειτουργούν ως χώροι πνευματικής καλλιέργειας αλλά και ως χώρος ψυχικής αναζήτησης. Η αρμονική συνύπαρξη όλων των προαναφερθέντων, σαφέστατα οδηγεί σε αυτό το αειφόρο μέλλον που οραματιζόμαστε.

Λέξεις Κλειδιά: Μονή Άβελ, Βήσσανη, αειφορία, ιστορία της εκπαίδευσης, οικολογικό ήθος, πολιτισμός και κοινωνία, εκκλησία και περιβάλλον.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Όπου υπήρχε Μονή, εκεί ούτε έν χωρίον Οθωμανικόν ηδυνήθη να ριζοβολήση και η ελληνική γλώσσα διέμεινε η γλώσσα του λαού. Όπου ελλείψει Μονών, από του Καλαμά μέχρι του Αχέροντος, καθ' όλην την απέρα-

ντον εκείνην έκτασιν προς νότον και δυσμάς, εκεί τα πλείστα χωρία εξισλαμίσθησαν και η Αλβανική γλώσσα αντικατέστησεν εις τα υπολειφθέντα χριστιανικά την θεόσδοτον Ελληνικήν γλώσσαν μας» (Αθηναγόρας, 1927). Τα λόγια το Πατέρα Αθηναγόρα, μητροπολίτη Παραμυθιάς, φανερώνουν την επικρατούσα αλήθεια. Όπου υπήρχαν μοναστικές κοινότητες, καλόγεροι και μοναστήρια, οι Τούρκοι δεν πλησίαζαν. Αντίθετα, ελλείψει αυτών δυστυχώς, τα τούρκικα χωριά αντικατέστησαν τα χριστιανικά και οι φανατικοί μουσουλμάνοι νέκρωσαν κάθε ελληνική ιδέα.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Το πνευματικό σκοτάδι εξακολουθεί να σκεπάζει την Ηπειρωτική ζωή έως τις αρχές του 15ου αιώνα, κυρίως λόγω της γεωγραφικής της θέσης που χρησιμοποιήθηκε ως πέρασμα για τις επιδρομές και πολέμους από Ανατολή και Δύση. Κυρίως όμως από τις αρχές του 16ου αιώνα αρχίζει να διαφαίνεται η ελπίδα της πνευματικής ακμής. Αφετηρία της πνευματικής αυτής ανάκαμψης τα Ιωάννινα, τα οποία επί ηγεμονίας του Αλή Πασά (1788-1820), αποτέλεσε το σημαντικότερο κέντρο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού μαζί με την Κωνσταντινούπολη και τα κέντρα του απόδημου Ελληνισμού στη Βιέννη και στο Βουκουρέστι (https://www.proinoslogos.gr/ αρθογραφία- 78035- από την ιστορία της Βήσσανης, 2023). Εκτός των Ιωαννίνων, σε όλη τη περιφέρεια της Ηπείρου, υπήρχαν Μονές ονομαστές ως σχολές μεταλαμπάδευσης του εθνικού και θρησκευτικού φρονήματος. Η Ι. Μονή Βελλάς, Άβελ, Μακραλέξη είναι μερικές που αναφέρονται στο σύγγραμμα του κ. Στούπ (Στούπης Σ. , 2003) η. Τα διδάγματα της πίστεως ακουγόνταν παράλληλα με τα αριστουργήματα των φιλοσόφων Αριστοτέλη και Πλάτωνος.

Η αμάθεια δίνει τη θέση της στη γνώση ιδιαίτερα μετά το πέρασμα του Αγίου Κοσμά από την ευρύτερη περιοχή και τη σύσταση των Ελληνικών Σχολείων. Σύμφωνα με την Α. Κολτσίδα, 2008, παρουσιάζεται στη διδακτορική της διατριβή, η συνολική εικόνα για την ελληνική εκπαίδευση στην Ήπειρο. Στηριζόμενη στο σύγγραμμα του Amadori Virgilli : La questione rumeliota (1908) καθώς και τη στατιστική ανάλυση της εφημερίδας «Ο Πύρρος», 722 σχολεία λειτουργούσαν στην Ήπειρο (Κολτσίδα, 2008). Ο Σ. Στούπης αναφέρει επίσης ότι το έτος 1900, σύμφωνα επίσης με την στατιστική ανάλυση του Ιταλού συγγραφέως Amadori Virgilli, 42 ελληνικά σχολεία υπήρχαν στη περιοχή του Πωγωνίου, σε συνολικά 44 χωριά (Στούπης Σ. , 2003).

ΜΟΝΑΣΤΗΡΙ ΑΒΕΛ: ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η Ιερά Μονή Κοιμήσεως της Θεοτόκου Άβελ, ανήκει στην Ιερά Μητρόπολη Δρυϊνουπόλεως, Πωγωνιανής και Κονίτσης. Η πρώτη ίδρυσή της πιθανολογείται ότι έγινε από μοναχούς της παρακείμενης μονής «Γιουρχάν», οι οποίοι, αφού την εγκατέλειψαν λόγω επιδρομών, ίδρυσαν την μονή Άβελ. Έτος οικοδομήσεως του καθολικού (κυρίως ναού) και ίδρυσης της μονής είναι το 1760, όπως αναγράφεται στην κτητορική επιγραφή εντός του ναού (Εικόνα 1), ενώ ιστορήθηκε (αγιογραφήθηκε) το 1770 από τους Χιονιαδίτες αγιογράφους Κωνσταντίνο και Μιχαήλ Μιχαήλ.

Εικόνα 1: Η ιδρυτική επιγραφή της Μονής Άβελ(προσωπικό αρχείο)

Η επωνυμία της, κατά την επικρατέστερη άποψη, οφείλεται σε κάποιον γαιοκτήμονα Άβελη, ο οποίος χρηματοδότησε την ανακαίνισή της, λίγο πριν το 1770. Ο Βησσανιώτης ιστοριοδίφης Σπύρος Στούπης γράφει: «Η Μονή Άβελ πήρε το όνομά της από κάποιον γαιοκτήμονα Άβελη ή Αβελή, ο οποίος χρηματοδότησε την ανέγερσή της». Ο πλούσιος κτήτωρ πρέπει να αναζητηθεί στον αυτοκράτορα της Ρωσίας Αλέξανδρο τον Παύλου, ο οποίος στις 25 Οκτωβρίου 1753 καθιέρωσε με χρυσόβουλο να δίνεται ετήσια επιχορήγηση από 35 μέχρι 45 ασημένια ρούβλια το χρόνο σε κάθε μία από τις Μονές Γιουρχάν, Άβελ, Προδρόμου (Φραστανών) και Μολυβδοσκεπάστου για τη σωτηρία της ψυχής του (Στούπης Σ., 1972).

Είναι ένα ιστορικό μοναστήρι αξιοσημείωτης πολιτισμικής αξίας, το οποίο και ανακηρύχθηκε ιστορικό διατηρητέο μνημείο το 1947 (ΥΑ 34283/1044/20-5-1947 - ΦΕΚ 95/Β/9-7-1947). Η Μονή Άβελ βρίσκεται σε μικρή απόσταση από το χωριό Βήσσανη Πωγωνίου. Μέσα σε ένα καταπρά-

σινο τοπίο με αιωνόβιες βελανιδιές και ένα πανέμορφο δάσος. Είναι αφιερωμένο στην Κοίμηση της Θεοτόκου. Η περιοχή είναι γνωστή ως Παναγία ή «μοναστήρι» ή «μοναστήρια», γιατί πριν χτιστεί η Μονή Άβελ, στη θέση όπου είναι σήμερα η Παναγία, υπήρχε η Μονή Γιουρχάν ή Γιορχάν ή Ιεροχίου, αφιερωμένη στα Γενέθλια της Θεοτόκου (Στούπης Σ. , 1972).

Κατά τον Σπύρο Στούπη (Στούπης Σ., 2003), η Μονή Άβελ χτίστηκε λίγο πριν από την άλωση (1453), καταστράφηκε σε άγνωστη εποχή, για να ξαναχτιστεί το 1760 και να διαλυθεί λίγο πριν από την απελευθέρωση της Ηπείρου (1912-1913). Μετά τη διάλυσή της, τη διαχείριση του μοναστηριού ανέλαβε επιτροπή από Βησσανιώτες με την εποπτεία του ιερέα Νικόδημου. Αρκετά χρόνια αργότερα, στις 6 Ιουλίου 1934, έγινε μετόχι της Μονής Μακραλέξη (Καμαρούλιας, 1996).

Η Μονή Άβελ τυπικά ήταν η ιδιοκτήτρια μεγάλης κτηματικής έκτασης με χωράφια και αμπέλια που καλλιεργούσαν οι Βησσανιώτες για λογαριασμό της ή με ενοίκιο. Από το 1858, η Μονή Άβελ ενίσχυε τη λειτουργία των σχολείων της Βήσσανης με 6.000 γρόσια το χρόνο από τα εισοδήματά της: «Η της Βύσσανης, επιλεγομένη του Άβελ (ίσως εκ του κτίτορος αυτής) και παρ' επιτροπείας κυβερνωμένη χορηγεί υπέρ των εκπαιδευτικών της κωμοπόλεως ταύτης καταστημάτων από του 1858 γρόσια 6.000» (Τσάκου, 1982).

Μετά τον εμφύλιο και συγκεκριμένα στη διετία 1950-1952, στο ειδυλλιακό της περιβάλλον φιλοξενήθηκαν οι μαθητικές κατασκηνώσεις Πωγωνίου. Η επαφή με τη φύση, η αγάπη και ο σεβασμός για αυτόν τον ευλογημένο τόπο, είναι τα συναισθήματα που ακόμη παραμένουν χαραγμένα στους κατοίκους της περιοχής που πρόλαβαν και έζησαν την εποχή εκείνη. Επειδή η τοποθεσία ήταν άνυδρη, κατασκευάστηκε μεγάλη τσιμεντένια υδροδεξαμενή (στέρνα), την οποία τροφοδοτούσαν καθημερινά με νερό με τις ξύλινες βαρέλες από το ποτάμι του Γορμού καμιά δεκαπενταριά αγωγιάτες, βλάχοι από το γειτονικό Κεφαλόβρυσο. Οι κατασκηνωτές έμεναν σε μεγάλες στρατιωτικές σκηνές που ήταν στημένες κάτω από τις αιωνόβιες βελανιδιές. Τα μαγειρεία δούλευαν με καυσόξυλα. Όσα φαγητά ήθελαν ψήσιμο σε φούρνο τα μετέφεραν ποδαρόδρομο μέσα σε λαμαρίνες στο φούρνο της Βήσσανης, τα παιδιά που αποτελούσαν την ομάδα υπηρεσίας. Ο ίδιος φούρνος προμήθευε καθημερινά την κατασκήνωση με ψωμί. Η τραπεζαρία ήταν υπαίθρια, κάτω από θεόρατες βαλανιδιές. Το «Τσαΐρι» ήταν το μεγάλο γήπεδο και ο αγαπημένος χώρος παιχνιδιού. Ο κυριακάτικος εκκλησιασμός γινόταν στο μοναστήρι μέσα σε μια επιβλητική και κατανυκτική ατμόσφαιρα[1].

1. Μαρτυρίες κατοίκων που συμμετείχαν στις κατασκηνώσεις.

Εικόνα 2: Το Μοναστήρι Άβελ (προσωπικό αρχείο)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η μονή Άβελ διαδραμάτισε έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη περιοχή στο τομέα της εκπαιδευτικής αναγέννησης. Οι πρώτοι δάσκαλοι που δεν μπορούσαν να είναι άλλοι από τους κληρικούς, πρόσφεραν την ευκαιρία στο αμόρφωτο γένος να μάθει μέσω των θρησκευτικών βιβλίων, τα πρώτα τους γράμματα. «Δεν πρέπει να είναι χωριό χωρίς σχολειό. Αν δεν μπορείτε να βάλετε δάσκαλο ιδιαίτερο στο χωριό, ας διδάσκει τα παιδιά σας ο παπάς του χωριού. Τα γράμματα είναι το στολίδι του ανθρώπου. Με τη βοήθεια των γραμμάτων θα καλυτερέψει η τύχη σας», δίδασκε ο Άγιος Κοσμά που επισκέφτηκε την περιοχή του Πωγωνίου δυο φορές από το 1775 έως το 1779 (Στούπης Σ. , 1972). Το πάθος του για να προσηλυτίσει τους ανθρώπους στην δίψα των γραμμάτων ήταν τόσο σθεναρό, ώστε η αφύπνιση του υπόδουλου γένους κατέστη πρωταρχικός στόχος του έργου του Αγίου Κοσμά. Στο πλαίσιο αυτό, μέσα από το έργο και τη διδασκαλία του, υποστήριζε σθεναρά την ανάγκη της μόρφωσης του γένους. Σε κάθε τόπο που επισκεπτόταν, ο πύρινος λόγος του καταδίκαζε τα πλούτη και εστίαζε στο νόημα των γραμμάτων που θα βοηθούσε στην απελευθέρωση και σωτηρία του Ελληνικού λαού (Φράγκος, 2010).

Η συνεισφορά του Αγίου Κοσμά, στην εκπαίδευση, τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας, στη διατήρηση της θρησκείας, αναντίρρητα ήταν εξέχου-

σας σημασίας. Ο ίδιος κατάφερε να κτιστούν 210 σχολεία καθώς και να λειτουργήσουν επιπλέον 1100 κατώτερα εκπαιδευτήρια στα οποία διδασκόταν η γραφή και η ανάγνωση. Ο διαπολιτισμικός αυτός ¨δάσκαλος¨ , όπως πολύ σωστά χαρακτηρίστηκε, λειτούργησε υπέρ της προετοιμασίας ανεξάρτητων ανθρώπων, για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει ως χαρακτηριστικά της την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Καδιγιαννόπουλος Γ., 2017).

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΒΗΣΣΑΝΗΣ ΚΑΙ Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΦΙΛΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΕΩΣ

Το φως στο σκοτάδι, στα δύσκολα χρόνια της Τουρκοκρατίας, πέραν της υποστήριξης της εκκλησίας, αποτέλεσε και η ίδρυση θαυμαστών εκπαιδευτηρίων, σε διάφορες περιοχές του σημερινού Ελληνικού Κράτους. Το δίπτυχο Εκκλησία- Σχολείο λειτούργησε καταλυτικά, αφήνοντας το στίγμα του μέχρι και σήμερα.

Έναυσμα της όλης προσπάθειας αποτέλεσε η ίδρυση του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως. Ο «εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος» ο οποίος ιδρύθηκε στις 17 Απριλίου του 1861, ταυτίστηκε με τον εμπνευστή και ιδρυτή του, τον ενθουσιώδη και δυναμικό ιατροφιλόσοφο, Κωνσταντίνο Ηροκλή Βασιάδη. Το όραμα μιας ολόκληρης ζωής πραγματώθηκε με την ίδρυση του συλλόγου, κατά το πρότυπο των ακαδημιών και λεσχών της Δυτικής Ευρώπης. Ο Η. Βασιάδης ορμώμενος από το Δελβινάκι Πωγωνίου, με μεγάλη αφοσίωση στα ελληνικά ιδεώδη και στη διάσωση της γλώσσας (Ημερίδα, 2012), ξεκίνησε από τη Μεγάλη του Γένους Σχολή το 1837 αποτελώντας το πνευματικό φάρο του αλύτρωτου Ελληνισμού (ΔΕΡΒΟΣ, 1984).

Πλαισιωμένος από διακεκριμένους φιλολόγους, μέλη του κλήρου και επιφανείς πολίτες της Πόλης και του εξωτερικού, ο Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος συγκροτεί μεγάλες επιτροπές που κατευθύνουν την εκπαιδευτική κίνηση από την Ήπειρο έως τον Πόντο, καθώς και παραρτήματα τοπικής αυτοδιοίκησης. Το 1872 ιδρύεται ο «Ηπειρωτικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος Κων/λεως, με σύμβουλο τον Βασιάδη και ιδρυτικά μέλη τους Βησσανιώτες Α. Ιλαρίδη και Μ. Πανταζή (ΔΕΡΒΟΣ, 1984). Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονταν επιφανείς Πωγωνήσιοι όπως και ο μητροπολίτης Δέρκων Νεόφυτος από τις Δρυμάδες. Στα επόμενα χρόνια ιδρύονται επίσης ο Μακεδονικός και Θρακικός Σύλλογος, όπως επίσης και περί των 80 Αδελφοτήτων και Σω-

ματείων, για τη προαγωγή της Εκπαίδευσης και τη μόρφωση των γυναικών και του κλήρου («Βησσανιώτικα», 1977).

Πρώτιστος σκοπός του ΗΦΣΚ υπήρξε η διάδοση της δημοτικής εκπαίδευσης στην Ήπειρο και μέσω αυτής η ηθική και διανοητική διάπλαση και μόρφωση της νέας γενιάς (άρθρο 1). Στον κατάλογο των ιδρυτικών μελών του ΗΦΣΚ, που ουδέποτε διεκδίκησαν θέση στο Δ.Σ., διακρίνει κανείς εξέχουσες μορφές Ηπειρωτών (ΠΑΝΤΟΥΛΑΣ, 2018).

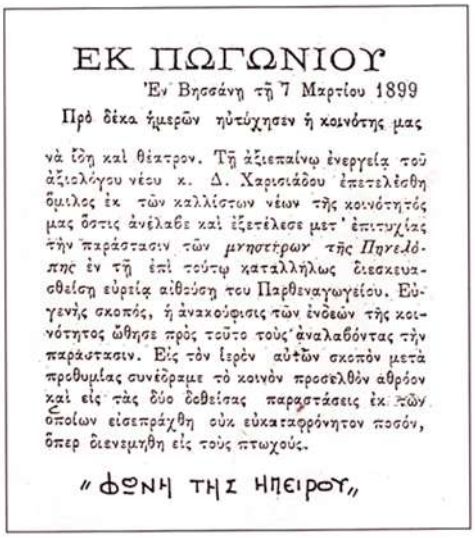
Οι Βησσανιώτες της Κωνσταντινουπόλεως είχαν ιδρύσει από το 1871 την Αδελφότητα Βησσανιωτών με σκοπούς κοινωφελείς. Άτυπα αρχικώς, άρχισε να λειτουργεί για να κατατεθεί προς υπογραφή ο κανονισμός λειτουργίας του στο Πατριαρχείο, το 1877 ("Η ΒΗΣΣΑΝΗ", 2016). Στα δύσκολα χρόνια της Τουρκοκρατίας, χάριν της Αδελφότητας και των φιλόμουσων Βησσανιωτών δημιουργήθηκαν τα περίφημα διδακτήρια της Βήσσανης.

Πρωταρχικός στόχος αναφέρονταν η στήριξη των σχολείων αρρένων - θηλέων και της εκκλησίας. Επίσης, συνέστησαν ερανική επιτροπή για την ανέγερση νέων διδακτηρίων. Ο Ηπειρωτικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως το 1872, επειδή δε είχε μόνο σύμβουλο με βαρύνουσα γνώμη, τον Κωνσταντίνο - Ηροκλή Βασιάδη, αλλά και μεταξύ των ιδρυτών του τους Βησσανιώτες Αρ. Ιλαρίδη και Μ. Πανταζή, αποφάσισε την ίδρυση στη Βήσσανη του Παρθεναγωγείου, το οποίο χτίστηκε και άρχισε να λειτουργεί βάσει ειδικού κανονισμού το 1873 με την επωνυμία Αρετή. Το Παρθεναγωγείο (τετρατάξιο) λοιπόν κτίστηκε από τη Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα Βησσανιωτών της Κωνσταντινούπολης «Αρετή», χρηματοδοτημένο από εισφορές των Βησσανιωτών του εξωτερικού και από δωρεά του ευεργέτη Χρηστάκη Ζωγράφου (https://docplayer.gr/10761981-Hristakis-zografos-o-megistanas-tis-konstantinoypolis.html, χ.χ.). Ένα υπέροχο πετρόχτιστο κτήριο, που αντανακλά την πνευματική ανάπτυξη του παρελθόντος. Στο κτήριο αυτό εκτός από την κύρια Σχολή, λειτουργούσαν και δυο επαγγελματικές σχολές, ραπτικής και υφαντουργικής. Το Αρρεναγωγείο, ένα υπέροχο κεραμιδί κτήριο – έργο του Καζαμία, κτίστηκε το 1890 επίσης από τη Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα Βησσανιωτών της Κωνσταντινούπολης «Αρετή». Η ανέγερση χρηματοδοτήθηκε από εισφορές των Βησσανιωτών της Κωνσταντινούπολης, από δωρεά του ευεργέτη Χρηστάκη Ζωγράφου και από εμβάσματα που είχαν σταλεί από την Κρήτη, την Κύπρο, τη Μικρά Ασία και την Αίγυπτο στην οποία διέμεναν αρκετοί Βησσανιώτες ασκώντας το επάγγελμα του φούρναρη (http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=20102 , χ.χ.). Το αρχικό κτήριο ξεκίνησε τη λειτουργία του από το 1750 (Πλάγου, 2016) για να χτιστεί στη αρχική θέση, το καινούριο και διατηρη-

τέο πλέον, καινούριο σχολείο με πολλαπλές αίθουσες διδασκαλίας, που διασώζονται μέχρι και τις ημέρες μας.

Χαρακτηριστικό δείγμα της ακμής των γραμμάτων της περιοχής είναι και η ίδρυση το 1899 της ιστορικής βιβλιοθήκης του χωριού, τόσο περίφημη ώστε χαρακτηρίστηκε σαν «μοναδική ίσως εν της βορείως των Ιωαννίνων περιοχήν». Για την ίδρυσή της πρωτοστάτησε η Φιλεκπαιδευτική Αδελφότης των εν Κωνσταντινουπόλει Βησσανιωτών, «Η Αρετή» και βοήθησε πάρα πολύ στον εμπλουτισμό, τη συντήρηση και την ενίσχυσή της. Η βιβλιοθήκη λειτουργούσε με ειδικό κανονισμό και διέθετε κανονικό αναγνωστήριο. Είχε περί τους 5.000 τόμους βιβλίων -πολλά σπάνια- εκατοντάδες παλαιά έγγραφα, μικρή συλλογή αρχαιολογικών ευρημάτων, μικρό ιστορικό αρχείο κ.α. Μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και τα θλιβερά γεγονότα που ακολούθησαν έπαψε να λειτουργεί. Σήμερα σώζονται αρκετά συγγράμματα με προσπάθεια ψηφιοποίησής τους (https://el.wikipedia.org/wiki/Βήσσανη-Ιωαννίνων) .

Τα εκπαιδευτήριά της Βήσσανης ήταν γνωστά και οι δάσκαλοί της φημισμένοι. Με τέτοιο επίπεδο Παιδείας αλλά και οικονομικής ανάπτυξης, ήταν επόμενο να αναπτυχθούν και καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, τόσο μέσα στο σχολείο, σαν σχολικές εορτές, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το κλίμα αναπτύχθηκε και μία θεατρική δραστηριότητα η οποία έγινε παράδοση και πρόσφερε στους χωριανούς, αλλά και στους κατοίκους των γειτονικών χωριών, «θέαμα», ψυχαγωγία αλλά και παίδευση και πολιτισμό, ξεκινώντας με την πιο παλιά καταγραφή να είναι τον Απρίλιο του 1899.



ΕΚ ΠΩΓΩΝΙΟΥ

Ἐν Βησσάνῃ τῇ 7 Μαρτίου 1899

Πρὸ δέκα ἡμερῶν ηὐτύχησεν ἡ κοινότης μας νὰ ἴδῃ καὶ θέατρον. Τῇ ἀξιεπαίνῳ ἐνεργείᾳ τοῦ ἀξιολόγου νέου κ. Δ. Χαρισιάδου ἐπετελέσθη ὁμιλος ἐκ τῶν καλλίστων νέων τῆς κοινότητός μας ὅστις ἀνέλαβε καὶ ἐξετέλεσε μετ' ἐπιτυχίας τὴν παράστασιν τῶν *μνηστήρων τῆς Πηνελόπης* ἐν τῇ ἐπὶ τούτῳ καταλλήλως διεσκευασθείσῃ εὐρείᾳ αἰθούσῃ τοῦ Παρθεναγωγείου. Εὐγενὴς σκοπός, ἡ ἀνακούφισις τῶν ἐνδεῶν τῆς κοινότητος ὤθησε πρὸς τοῦτο τοὺς ἀναλαβόντας τὴν παράστασιν. Εἰς τὸν ἱερὸν αὐτῶν σκοπὸν μετὰ προθυμίας συνέδραμε τὸ κοινὸν προσελθὸν αθρόον καὶ εἰς τὰς δύο δοθείσας παραστάσεις ἐκ τῶν ὁποίων εἰσεπράχθη οὐκ εὐκαταφρόνητον ποσόν, ὅπερ διενεμήθη εἰς τοὺς πτωχούς.

«ΦΩΝΗ ΤΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ»

Εικόνα 3: απόσπασμα εφημερίδας «Φωνή της Ηπείρου», 7 Μαρτίου 1899

Για αυτή την παράδοση ασφαλώς οι Βησσανιώτες ήταν και είναι υπερήφανοι και πρωτοπόροι στο Πωγώνι (http://adelfotitavissanis.blogspot.com/2016/08/blog-post_94.html, χ.χ.). Ο Γεώργιος Πανταζίδης, επαγγελματίας φωτογράφος, διαμένοντας στη γενέτειρα του τη Βήσσανη από το 1895 έως και το 1910 (Κωστούλας, 2005) δημιούργησε ένα πολύτιμο φωτογραφικό αρχείο, με μεγάλη ιστορική, λαογραφική και καλλιτεχνική αξία, που επισφραγίζει και επιβεβαιώνει την ανάπτυξη του τόπου. Γυμναστικές σχολικές επιδείξεις, εργασίες στο σχολικό κήπο, εκδρομές στο Μοναστήρι, διοργάνωση πανηγυριών και άλλων εκδηλώσεων είναι δρώμενα που σώζονται σε πλούσιο φωτογραφικό υλικό που διατηρείται και εκτίθεται στο χώρο του Αρρεναγωγείου.

Στη μεγάλη φωτογραφία του 1896, απεικονίζονται οι 145 μαθητές και οι τρεις δασκάλες του Αρρεναγωγείου μπροστά από ένα τεράστιο υφαντό, έργο των μαθητριών του Παρθεναγωγείου με ημερομηνία 1881 (https://docplayer.gr/10761981-Hristakis-zografos-o-megistanas-tis-konstantinoypolis.html).

Εικόνα 4: Σχολική εκδήλωση μαθητών 1896.
Φωτογραφικό υλικό Πανταζίδη

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Βήσσανη ήταν πολυάνθρωπο κεφαλοχώρι, με πολλούς ξενιτεμένους στην Κωνσταντινούπολη, την Αίγυπτο και τη Σμύρνη, οι οποίοι βοηθούσαν οικονομικά την γενέτειρά τους, με αποτέλεσμα να υπάρξει μεγάλη οικονομική ανάπτυξη. Διατηρεί και σήμερα στοιχεία - κτιριακά κυρίως - που θυμίζουν το αρχοντικό παρελθόν της.

Μελετώντας τις πηγές, κατά τη βιβλιογραφική αναζήτηση της ιστορίας του χωριού Βήσσανη, αποτυπώθηκε ο καταλυτικός ρόλος της Μονής Άβελ καθώς και των διδακτηρίων της, στη πρόοδο και την έξοδο από τον σκοταδισμό, στην διανοητική και ηθική διάπλαση καθώς και στη προβολή των πολιτισμικών στοιχείων του τόπου. Εναρκτήριο λάκτισμα αποτέλεσε η αναζήτηση της σημασίας, τόσο της εκκλησίας αλλά και της τότε οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, στη προώθηση των γραμμάτων, την ανάδειξη της συμμετρικής τους συνύπαρξης με το φυσικό περιβάλλον καθώς και τη σημασία τους ως σημείο πολιτισμικής, κοινωνικής και μορφωτικής αναφοράς. Είναι αξιόλογα τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ιστορικής επισκόπησης, καθώς και τα διασωθέντα πλέον κειμήλια και ιστορικά μνημεία που σώζονται είτε στη Μονή, είτε στο Αρρεναγωγείο του χωριού.

Οι Πωγωνήσιοι (https://www.proinoslogos.gr/ αρθρογραφία / 48852/ Οι απόδημοι Πωγωνήσιοι καιο Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος Κων/πολης, 2023) γενικότερα ευεργέτησαν τον τόπο τους, καθώς έδρασαν καθοδηγούμενοι

με βάση τα ιδανικά και τις αρχές που φέρουν στα γονίδιά τους: τον Χριστιανισμό, την αγάπη για τον γενέθλιο τόπο και την αγάπη για την οικογένειά τους. Οι ευεργεσίες τους, έλαβαν σάρκα και οστά μέσα από μια πολυσχιδή σειρά δράσεων: κατασκευή δρόμων, υδροδότηση χωριών, ανακαίνιση πλατειών, αναστήλωση σπιτιών, αναστήλωση εκκλησιών, ανάδειξη σημαντικών σημείων του χωριού με πολιτιστικό και ιστορικό χαρακτήρα, αναβίωση πανηγυριών το καλοκαίρι στο χωριό, καλλωπισμός σημαντικών κτιρίων, αγορά κτιρίων στα χωριά και μετατροπή τους σε ξενώνες, εφοδιασμός των σχολείων με βιβλία και εξοπλισμό, διοργάνωση μουσικών βραδιών, σύσταση χορευτικών ομάδων, εκδόσεις ημερολογίων και βιβλίων για αποτύπωση των εθίμων και παραδόσεων του τόπου. Οι Βησσανιώτες, είχαν ως πρώτιστο μέλημα τους , την ενίσχυση του συλλόγου τους, τροφοδοτώντας το συνεχώς ώστε ο πολιτιστικός πλούτος της περιοχής να μην χαθεί.

Αυτός ο πολιτισμός, που εν τέλει επιβίωσε, φωτίζει τις νέες γενιές στιγματίζοντας ολόκληρο το έθνος μας. Αξιοσημείωτο είναι ότι επιβεβαιώνεται το εκπαιδευτικό, πολιτιστικό και πολιτισμικό έργο της ελληνικής εκπαίδευσης στα δύσκολα χρόνια του γένους. Σαφέστατα μέσω των πηγών επαναπροσδιορίζεται το μέγεθος και η δυναμική της παιδείας και του πολιτισμικού και πνευματικού επιπέδου του ελληνικού στοιχείου. Ο Άγιος Κοσμάς με το έργο του, συνετέλεσε στο να γεννηθούν προοδευτικά κινήματα, όπως τα δικαιώματα των πολιτών για τις μειονότητες, τη κοινωνική δικαιοσύνη για τους φτωχούς και τη χειραφέτηση για τις γυναίκες. Η εκκλησία πρεσβεύοντας τη βαθιά πίστη στο φρόνημα, το ήθος και τη παράδοση, λειτουργεί προστατευτικά του πολιτιστικού στοιχείου.

Ο ρόλος του Χριστιανισμού και των θρησκειών γενικότερα, σε σχέση με την προσωπική πνευματική ανάπτυξη και τα κρίσιμα ζητήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η παγκόσμια κοινότητα, επιδιώκουν την ηθική και δεοντολογική σύγκλιση που οδηγεί σε κοινή δέσμευση και δράση, απέναντι σε προβλήματα και προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε παγκόσμια και τοπική διάσταση (https://parliamentofreligions.org/ , χ.χ.).

Δραστηριοποιούνται για τη διατήρηση της φύσης, τον περιορισμό και την εξάλειψη της περιβαλλοντικής ανισορροπίας, την ορθή διαχείριση των πόρων, ενώ όλες τονίζουν την σπουδαιότητα προστασίας της φύσης και των οικοσυστημάτων για την βιολογική ύπαρξη και ευημερία του ανθρώπου Αδιαμφισβήτητα αποτελεί το λάκτισμα για να καμφθούν οι σημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο λαός και να πορευτεί προς τη κατεύθυνση που χάραξαν οι προγονοί μας, αυτός της αειφορίας, της μόρφωσης και της αγάπης προς το πλησίον και τη πλάση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ- ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

"Η ΒΗΣΣΑΝΗ", Ε. (2016, Δεκέμβριος). *140 Χρόνια ζωή και δράση της Αδελφότητας*. Τεύχος *166*. Αθήνα.

"ΤΑ ΝΕΑ", Ε. (2023, ΙΟΥΝΙΟΣ). *https://www.tanea.gr/2023/06/22/world/patriarxis-vartholomaios-gia-klimatiki-allagi-i-orthodoksia-itan-anekathen-i-prasini-ekklisia/*.

«Βησσανιώτικα». (1977, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ). Αδελφότητα Βησσανιωτών.

http://adelfotitavissanis.blogspot.com/2016/08/blog-post_94.html. (χ.χ.). Ανάκτηση από http://adelfotitavissanis.blogspot.com/2016/08/blog-post_94.html

http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=20102 . (χ.χ.). Ανάκτηση ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023, από http://odysseus.culture.gr/

https://docplayer.gr/10761981-Hristakis-zografos-o-megistanas-tis-konstantinoypolis.html. (χ.χ.). Ανάκτηση από https://docplayer.gr/

https://el.wikipedia.org/wiki/Βήσσανη-Ιωαννίνων. (χ.χ.). https://el.wikipedia.org/wiki

https://parliamentofreligions.org/ . (χ.χ.). Ανάκτηση 2023

https://www.proinoslogos.gr/ αρθογραφία- 78035- από την ιστορία της Βήσσανης. (2023, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ). Ανάκτηση από https://www.proinoslogos.gr/

https://www.proinoslogos.gr/ αρθρογραφία / 48852/ Οι απόδημοι Πωγωνήσιοι καιο Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος Κων/πολης. (2023, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ). Ανάκτηση από https://www.proinoslogos.gr/

Αθηναγόρας, Μ. Π. (1927). *Αι Ιεραί Μοναί της Ηπείρου και της Ελλάδος εν γένει και αι προς το Έθνος ανεκτίμητοι υπηρεσίαι αυτών.* Αθήναι.

ΔΕΡΒΟΣ, Θ. (1984). *Ο Κ. Ηροκλής Βασιάδης και η εποχή του*. Ηπειρωτική Εταιρεία, σσ. 12-16.

Ημερίδα. (2012, Ιούνιος). *Κωνσταντίνος Ηροκλής Βασιάδης του ' ρη Τσοκώνα*. Αθήνα. https://serrelib.gr/el/arthro/konstantinos-iroklis-basiadis-toy-ri-tsokona

Καδιγιαννόπουλος Γ., Κ. Μ. (2017). *Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός. Ένας διαπολιτισμικός δάσκαλος*. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών. 1, σσ. eISSN 2585-3791. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, Αθήνα.

Καμαρούλιας, Δ. (1996). *Τα μοναστήρια της Ηπείρου*, Τόμ. Α'. Α. Μπάστας-Πλέσσας ΑΒΕΕ.

Κολτσίδα, Α. (2008). *Η εκπαίδευση στη Βόρεια Ήπειρο κατά την ύστερη περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας* . (Διδακτορική Διατριβή, 102-104). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο- Τμήμα Θεολογίας, Θεσσαλονίκη.

Κωστούλας, Κ. (2005). *Γεώργιος Πανταζίδης- Ο πρωτοπόρος φωτογράφος του Πωγωνίου* (Τόμ. 17). Εκδόσεις Ιδιωτική, ΠΩΓΩΝΗΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.

ΠΑΝΤΟΥΛΑΣ, Μ. Χ. (2018, Ιούλιος 14). *Οι απόδημοι Πωγωνήσιοι καιο Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος Κων/πολης*. Πρωινός Λόγος .

Πλάγου, Α. (2016). *Όπου η ομορφιά περισσεύει. Τουριστικός Οδηγός*. ΛΟΝΔΙΝΟ: Εκδόσεις Ακακία. doi: ISBN: 978-1-911352-35-8,

Στούπης, Σ. (1972). *Βήσσανη*. Έκδοση Αδελφότητας Βησσανιωτών Πωγωνίου. Αθήνα.

Στούπης, Σ. (2003). *Πωγωνησιακά και Βησσανιώτικα,* τόμος Α΄, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Δωδώνη. Αθήνα-Γιάννενα.

Τσάκου, Α. (1982). *Εκκλησίες στην Ελλάδα μετά την Άλωση*. Ανάτυπο 2. Αθήνα.

ΥΑ 34283/1044/20-5-1947 - ΦΕΚ 95/Β/9-7-1947. (χ.χ.).

Φράγκος, Χ. Κ. (2010). *Ήπειρος – Βόρεια Ήπειρος Τζουμέρκα και Κατσανοχώρια: Ιστορία, Λαογραφία, Πολιτιστικά Μνημεία, Τουρισμός*. Έκδοση Χρ. Φράγκου.

Ψυχογεωγραφικοί περίπατοι στον πανεπιστημιακό χώρο: αναδεικνύοντας τις χειραφετικές και δημιουργικές πτυχές της περιπλάνησης στη διαδικασία της διαμόρφωσης της περιβαλλοντικής γνώσης

Άννα Μαρία Καλή
Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kali@uth.gr

Ίριδα Τσεβρένη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
itsevreni@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή ερευνάται η δυναμική και η σημαντικότητα του ψυχογεωγραφικού περιπάτου στην εκπαιδευτική διαδικασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιγράφεται μία πειραματική δράση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθήματος του πεδίου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023, όπου φοιτήτριες και φοιτητές συμμετείχαν σε ψυχογεωγραφικό περίπατο στον κτηριακό χώρο όπου παρακολουθούσαν καθημερινά τα μαθήματά τους. Με εφαλτήριο τις αρχές της ψυχογεωγραφίας, πειραματιστήκαμε και διερευνήσαμε τα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση ψυχογεωγραφικών περιπάτων στον χώρο ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Διερευνήσαμε τους τρόπους με τους οποίους περιπλανιούνται οι φοιτητές/ τριες στον εκπαιδευτικό χώρο και τα παιδαγωγικά στοιχεία που αναδεικνύονται από την ενσώματη αλληλεπίδρασή τους με τον καθημερινό χώρο της εκπαίδευσής τους. Μέσα από την ελεύθερη περιπλάνηση των εκπαιδευομένων στον χώρο του εκπαιδευτικού ιδρύματος, την παρατήρηση, την αλληλεπίδραση και στη συνέχεια την καταγραφή βιωμάτων, σκέψεων και συναισθημάτων για τη διαδρομή στον χώρο, αλλά και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτά, δημιουργείται μια συλλογική εμπειρία ικανή να συμ-

βάλει με έναν εναλλακτικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην καθημερινή ζωή στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Οι καταγραφές των εκπαιδευομένων είτε με τη μορφή κειμένου είτε άλλων οπτικοακουστικών αποτυπώσεων της βιωματικής εμπειρίας αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αποκάλυψαν στοιχεία όπως η ανάδυση των συναισθημάτων, η αναζήτηση της φύσης και η ανάγκη αλληλεπίδρασης με τον χώρο. Μέσα από τη συμμετοχική έρευνα επιχειρήσαμε να μελετήσουμε πώς ο ψυχογεωγραφικός περίπατος μπορεί να ενισχύσει τη βίωση αυθεντικών εμπειριών σε έναν οικείο χώρο εκπαίδευσης και πώς οι χειραφετικές και δημιουργικές πτυχές της περιπλάνησης μπορούν να συμβάλουν στη διαδικασία της διαμόρφωσης της γνώσης για το περιβάλλον στο οποίο ζούμε, κινούμαστε και συνυπάρχουμε.

Λέξεις-κλειδιά: Ψυχογεωγραφικός περίπατος, περιπλάνηση, εκπαιδευτικός χώρος, χειραφέτηση, περιβαλλοντική εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία αυτή ερευνάται η δυναμική και η σημαντικότητα του ψυχογεωγραφικού περιπάτου στην εκπαιδευτική διαδικασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιγράφεται μία πειραματική δράση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του πεδίου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε ένα πανεπιστημιακό τμήμα, όπου φοιτητές και φοιτήτριες συμμετείχαν σε ψυχογεωγραφικό περίπατο στον κτηριακό χώρο όπου παρακολουθούσαν καθημερινά τα μαθήματά τους.

Διερευνήσαμε τα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση ψυχογεωγραφικών περιπάτων στον χώρο του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Παρακολουθήσαμε τους τρόπους με τους οποίους περιπλανήθηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες στον εκπαιδευτικό χώρο και τα παιδαγωγικά στοιχεία που αναδείχθηκαν από την ενσώματη αλληλεπίδρασή τους με τον καθημερινό χώρο της εκπαίδευσής τους. Μέσα από την ελεύθερη περιπλάνηση των εκπαιδευομένων στον χώρο του εκπαιδευτικού ιδρύματος, την παρατήρηση, την αλληλεπίδραση και στη συνέχεια την καταγραφή βιωμάτων, σκέψεων και συναισθημάτων για τη διαδρομή στον χώρο, αλλά και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτά, δημιουργήθηκε μία συλλογική εμπειρία και γνώση ικανές να συμβάλουν με έναν εναλλακτικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην καθημερινή ζωή και στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Οι καταγραφές των εκπαιδευομένων είτε με τη μορφή κειμένου είτε άλλων οπτικοακουστικών αποτυπώσεων της βιωματικής εμπειρίας αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αποκάλυψαν τους τρόπους κίνησης των συμμετεχόντων/ουσών στον χώρο αλλά και τις ιδέες και τις ανάγκες τους που συνοπτικά περιλάμβαναν την ανάδυση συναισθημάτων, την αναζήτηση της φύσης και την ανάγκη αλληλεπίδρασης με τον χώρο. Μέσα από τη συμμετοχική έρευνα επιχειρήσαμε να μελετήσουμε πώς ο ψυχογεωγραφικός περίπατος μπορεί δημιουργήσει τις συνθήκες για τη διαμόρφωση αυθεντικών εμπειριών σε έναν οικείο χώρο εκπαίδευσης και πώς η περιπλάνηση μπορεί να φωτίσει χειραφετικές και δημιουργικές πτυχές στη διαδικασία της διαμόρφωσης της γνώσης για το περιβάλλον στο οποίο συνυπάρχουμε και εκπαιδευόμαστε.

ΤΟ ΨΥΧΟΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Οι καταστασιακοί, μέλη της Καταστασιακούς Διεθνούς, ενός καλλιτεχνικού-ακτιβιστικού κινήματος της δεκαετίας του 1960 με έντονη πολιτική και καλλιτεχνική δράση, έφεραν στο προσκήνιο τη γέννηση ενός νέου επιστημονικού πεδίου, αυτού της ψυχογεωγραφίας. Σύμφωνα με τον ορισμό που οι ιδίοι έδωσαν πρόκειται για τη «μελέτη των εξειδικευμένων επιπτώσεων του γεωγραφικού περιβάλλοντος στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ατόμων» (Ορισμοί, Καταστασιακή Διεθνής, τεύχος 1, 1958). Τοποθετώντας το περπάτημα στον αστικό χώρο στο επίκεντρο, το οποίο μάλιστα θεωρούσαν μια μορφή αντι-τέχνης ικανής να υπονομεύσει την καπιταλιστική συγκρότηση της πόλης λόγω των αισθητικών και πολιτικών του προσεγγίσεων και δυνατοτήτων (Careri, 2017), πρότειναν έναν εναλλακτικό τρόπο βίωσης του αστικού περιβάλλοντος.

Οι καταστασιακοί δημιούργησαν το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι ως το μέσο για την υπέρβαση του διαχωρισμού μεταξύ καθημερινής ζωής και τέχνης, ελευθερίας και πραγματικότητας (Ντεμπόρ, 1957). Για να επιτευχθεί αυτή η υπονόμευση της κατεστημένης συγκρότησης της καθημερινής ζωής και η συμπερίληψη της καλλιτεχνικής δημιουργίας στην καθημερινότητα, προτάθηκε η μέθοδος της περιπλάνησης (“dérive”) που αφορά στην «τεχνική του γρήγορου περάσματος μέσα από διαφορετικές ατμόσφαιρες». Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της περιπλάνησης, ο/η περιπατητής/τρια συμπεριφέρεται με παιγνιώδη τρόπο σε αλληλεπίδραση με τον αστικό χώρο με σκοπό να παρατηρήσει και να καταγράψει τα ψυχογεωγραφικά αποτελέσματα (Debord, 1958). Αυτές οι καταγραφές με τη λήξη του ψυ-

χογεωγραφικού περιπάτου περνούν από επεξεργασία (Τζιρτζιλάκης, 2002), και στις μέρες μας μπορούμε να δούμε τόσο επεξεργασίες που αξιοποιούν ψηφιακά μέσα (Καλή, 2021), όσο και παραδοσιακές με τη μορφή κολάζ και έργων τέχνης. Οι περιπλανήσεις περιλαμβάνουν και στοιχεία ενσώματης εμπλοκής και δημιουργικού αυτοσχεδιασμού στον χώρο (Μάρκου, 2019˙ Parry, 2019). Ο ψυχογεωγραφικός περίπατος επικεντρώνεται στο παρόν, αναδεικνύοντας τις ψυχικές, υλικές και ενσώματες διασυνδέσεις που μπορεί να αναπτύξουμε με το αστικό περιβάλλον (Parry, 2019).

Ο ψυχογεωγραφικός περίπατος έχει στοιχεία τυχαίας και αυθόρμητης κίνησης. Πολύ περισσότερο, δεν περιορίζεται από προκαθορισμένη διαδρομή και συγκεκριμένο σκοπό, αλλά η πορεία που ακολουθείται συναποφασίζεται και διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του (Parry, 2019). Μπορεί, για παραδειγμα, οι κανόνες να περιλαμβάνουν απόφαση για την πορεία της κίνησης ρίχνοντας ένα κέρμα, «ακολουθώντας» έναν περαστικό/ζώο ή ακολουθώντας μια διαδρομή με αφορμή από κάποιο αισθητηριακό ερέθισμα (Parry, 2019˙ Τσεβρένη & Καλή, 2022). Σε κάθε περίπτωση, η κάθε ομάδα που υλοποιεί ψυχογεωγραφικούς περιπάτους διαμορφώνει και αναδιαμορφώνει το πλαίσιο και τους κανόνες κίνησης.

Για τους καταστασιακούς, απώτερος σκοπός της περιπλάνησης μέσα από τον ψυχογεωγραφικό περίπατο είναι η κατασκευή «καταστάσεων». Η κατάσταση, είναι «μια στιγμή ζωής συγκεκριμένα και συνειδητά κατασκευασμένη από τη συλλογική οργάνωση μιας ενιαίας ατμόσφαιρας και ενός παιχνιδιού γεγονότων» (1958). Η κατασκευή των καταστάσεων είναι η ψυχή της ψυχογεωγραφικής έρευνας και δράσης. Πιο αναλυτικά, κατάσταση μπορεί να θεωρηθεί εκείνη ακριβώς η στιγμή κατά τον ψυχογεωγραφικό περίπατο όπου ο/η περιπατητής/τρια ή όλη η ομάδα εντοπίζει και παρατηρεί την επίδραση του αστικού περιβάλλοντος στον ψυχισμό του/της. Με τον τρόπο αυτό, «αφηνόμαστε» ελεύθεροι/ες να χαθούμε και να περιπλανηθούμε στην πόλη παρατηρώντας τους τρόπους με τους οποίους βιώνουμε το αστικό περιβάλλον και επικεντρώνοντας την προσοχή μας στα συναισθήματα που μας δημιουργούνται. Έτσι, κάθε φορά που πραγματοποιούμε έναν ψυχογεωγραφικό περίπατο βιώνουμε μια απροσδόκητη εμπειρία, αφού καλούμαστε να γνωρίσουμε έναν γνωστό – συνήθως – τόπο με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο (Psarras, 2018˙ Vergunst, 2008).

Τέλος, όλες οι καταγραφές που λαμβάνουν χώρα κατά τον ψυχογεωγραφικό περίπατο υφίστανται επεξεργασία η οποία οδηγεί στη δημιουργία του ψυχογεωγραφικού χάρτη. Ένας ψυχογεωγραφικός χάρτης μπορεί να αποτελείται από αναπαραστάσεις διαδρομών, σκίτσα και ζωγραφιές στον χάρ-

τη, κείμενα, σκέψεις συμμετεχόντων/ουσών, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις ή/και υλικά από τον περίπατο. Ακόμη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένας ψυχογεωγραφικός χάρτης μπορεί να έχει τόσο αναλογική μορφή, με κολλάζ φωτογραφιών, σκίτσων, κειμένων κ.λπ., όσο και ψηφιακή με την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να συμπεριληφθούν ποικίλα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί από τους περιπάτους (Flint et al., 2018˙ Καλή, 2021˙ Καλή, Καρδούλια & Τσεβρένη, 2021˙ Kim, 2021).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η εργασία βασίζεται σε μία συμμετοχική έρευνα με επίκεντρο τον ψυχογεωγραφικό περίπατο στον καθημερινό χώρο εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική δράση που παρουσιάζεται πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο πλαίσιο του πεδίου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η δράση ήταν εθελοντική και σε αυτή συμμετείχαν δεκαέξι (16) φοιτήτριες και φοιτητές. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους.

Σκοπός της εκπαιδευτικής δράσης ήταν να εμπλέξουμε τους εκπαιδευόμενους/ες στη διαμόρφωση συμμετοχικών βιωμάτων σε σχέση με τον χώρο που καθημερινά εκπαιδεύονται. Να καλέσουμε, δηλαδή, τους/τις εκπαιδευόμενους/ες μέσα από την περιπλάνηση να αλληλεπιδράσουν με το οικείο περιβάλλον της καθημερινής τους εκπαίδευσης με έναν διαφορετικό τρόπο, πέραν της ρουτίνας της φοίτησής τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται στην εργασία συτή είναι τα εξής: α) Με ποιους τρόπους περιπλανιούνται οι συμμετέχοντες/ουσες στον εκπαιδευτικό χώρο, και β) ποια παιδαγωγικά στοιχεία αναδεικνύονται από την αλληλεπίδρασή τους με τον καθημερινό χώρο της εκπαίδευσής τους;

Υλοποίηση ψυχογεωγραφικών περιπάτων

Πριν από την υλοποίηση των περιπάτων υπήρξε ενημέρωση και συζήτηση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για το περιεχόμενο της ψυχογεωγραφίας και του ψυχογεωγραφικού περιπάτου/παιχνίδιού όπως έχει ενταχθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης (Kim, 2021˙ Stehle, 2008). Ακολούθησε διάλογος με σκοπό τη συλλογική λήψη αποφάσεων για το πλαίσιο των περιπάτων και για ζητήματα όπως το σημείο εκκίνησης της δράσης και οι κανόνες κίνησης.

Την ημέρα της υλοποίησης των περιπάτων οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες των 3-5 ατόμων, ανέτρεξαν στους κανόνες συμπληρώνοντάς τους και με νέους δικούς τους. Η διάρκεια των ψυχογεωγραφικών περιπάτων ήταν περίπου πενήντα λεπτά. Οι ομάδες περιπλανήθηκαν στον χώρο του πανεπιστημίου, ακολουθώντας ξεχωριστές πορείες ανάλογα με το προσωπικό ή ομαδικό ενδιαφέρον και καταγράφωντας την εμπειρία τους μέσα από σημειώσεις που κρατήθηκαν και τη φωτογράφιση και τη βιντεοσκόπηση στοιχείων του χώρου. Μετά από την ολοκλήρωση των περιπάτων, πραγματοποιήθηκε αναστοχαστική ομαδική συζήτηση σχετικά με τη βίωση της εμπειρίας. Συμμετέχοντες και συμμετέχουσες μοιράστηκαν τις ομαδικές και ατομικές εντυπώσεις τους, στοιχεία που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον, αλλά και στοιχεία που τους/τις δυσκόλεψαν.

Μετά από την υλοποίηση των περιπάτων ζητήθηκε από όλες τις ομάδες η συγγραφή ενός αναστοχαστικού κειμένου και η ανάρτηση του υλικού κάθε ομάδας σε ψηφιακή πλατφόρμα στην οποία όλες οι ομάδες είχαν πρόσβαση. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μία ακόμα ομαδική συζήτηση, αφού είχε περάσει ένα χρονικό διάστημα όπου όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν πρόσβαση και μπορούσαν να μελετήσουν την εμπειρία όλων των ομάδων. Στη συνάντηση συζητήθηκαν ζητήματα που αφορούσαν την αποτίμηση της συνολικής εμπειρίας, τη διαδικασία του ψυχογεωγραφικού περιπάτου, τις δυσκολίες που προέκυψαν, αλλά και τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις περιπατητικές εμπειρίες των ομάδων.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε κυρίως στα αναστοχαστικά κείμενα των ομάδων, αλλά και την καταγραφή της εμπειρίας μέσα από οπτικοακουστικό υλικό και σημειώσεις που κρατήθηκαν από τις ομαδικές συζητήσεις πριν και μετά από τους ψυχογεωγραφικούς περιπάτους. Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που επιλέχθηκε είναι η θεματική ανάλυση (Τσιώλης, 2018), καθώς θα μας βοηθούσε στην ανάδειξη των θεμάτων για τη διερεύνηση των διαστάσεων των ψυχογεωγραφικών περιπάτων, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, την επεξεργασία και την ανάλυσή τους με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν θέματα, τα οποία παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2 και αναλύονται στη συνέχεια.

Τρόποι περιπλάνησης στον εκπαιδευτικό χώρο

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα περιλαμβάνει τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν να περιπλανηθούν στον εκπαιδευτικό χώρο. Σχετικά με τους τρόπους περιπλάνησης στον χώρο, τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων μας είναι τα εξής: α) τρόποι και μέσα κίνησης, β) περιπλάνηση μέσω ερεθισμάτων, γ) περιπλάνηση με σκοπό την οικειοποίηση νέων χώρων (βλ. Πίνακας 1). Οι τρόποι περιπλάνησης παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Τρόποι περιπλάνησης των συμμετεχόντων/ουσών στον εκπαιδευτικό χώρο		
1ο ΘΕΜΑ	**2ο ΘΕΜΑ**	**3ο ΘΕΜΑ**
Τρόποι και μέσα κίνησης	Ερεθίσματα	Οικειοποίηση νέων χώρων
• Ατομική περιπλάνηση • Ομαδική περιπλάνηση • Κίνηση μέσω κανόνων	• Εστίαση στον φυσικό κόσμο • Ανάγκη για έκφραση	• Εξερεύνηση νέων χώρων • Προσπάθεια οικειοποίησης νέων χώρων

Πίνακας 1, Αποτελέσματα πρώτου ερωτήματος

Το πρώτο θέμα που διαμορφώθηκε αφορά στους τρόπους και στα μέσα κίνησης των ομάδων κατά τη διάρκεια του ψυχογεωγραφικού περιπάτου. Συμπεριλαμβάνει όλους εκείνους τους τρόπους περιπλάνησης που ανέφεραν οι ομάδες τόσο κατά τη διάρκεια των ομαδικών συζητήσεων όσο και στα αναστοχαστικά τους κείμενα. Παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των ομάδων κινήθηκε στον χώρο με τρόπο ομαδικό, με εξαίρεση μία ομάδα που επέλεξε να δοθεί η ευκαιρία σε κάθε μέλος να περιπλανηθεί και ατομικά, όπου ήθελε («Για την πορεία μας επιλέξαμε να ακολουθήσουμε έναν νέο κανόνα, εξερευνώντας τους ορόφους ομαδικά αλλά παράλληλα και ατομικά, ο καθένας με το δικό του ενδιαφέρον»). Σχετικά με τα μέσα κίνησης κατά τον ψυχογεωγραφικό περίπατο, φάνηκε όλες οι ομάδες να περιπλανήθηκαν βάσει κανόνων, είτε αυτών που είχαμε θέσει πριν από την υλοποίηση της δράσης, είτε νέων που συναποφάσισαν κατά τη διάρκειά της («… αποφασίσαμε να ρίξουμε ένα κέρμα για να δούμε ποια κατεύθυνση θα πάρουμε…»˙ «…χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του κέρματος…»˙ «Με τα μέλη της ομάδας μας αποφασίσαμε οι κανόνες να είναι 2»).

Το δεύτερο θέμα που διαμορφώθηκε αφορά στην περιπλάνηση των συμμετεχόντων/ουσών μέσω ερεθισμάτων. Εντοπίσαμε δύο βασικά υποθέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αναστοχαστικών κειμένων των ομάδων. Το πρώτο υπόθεμα αφορά στο ερέθισμα των φυσικών στοιχείων και στην εστίαση σε αυτά στον εκπαιδευτικό χώρο. Αναλυτικότερα, τα φυσικά στοιχεία στον χώρο του πανεπιστημίου (νερό, φυτά, ζώα) φάνηκε να είναι πόλος έλξης για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που οδήγησαν είτε στο να τα αναζητούν και να τα ακολουθούν («…να ακολουθήσουμε από που τρέχει το νερό της βροχής όπου έσταζε από το ταβάνι…»), είτε στη διατύπωση προβληματισμών («…ακριβώς έξω από το τζάμια κάποια άγρια φυτά τα οποία είχαν βγει χωρίς να υπάρχει κάποιο χώμα και μας έκανε εντύπωση αυτό…»).

Το δεύτερο υπόθεμα αφορά στην ανάγκη των συμμετεχόντων/ουσών για δημιουργική έκφραση. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση μιας ομάδας, η ανάγκη των συμμετεχόντων/ουσών να δώσουν μορφή και υπόσταση σε όσα συζητούσαν κατά τη διάρκεια του περιπάτου λόγω των ερεθισμάτων του χώρου οδήγησε στη διαμόρφωση μιας δημιουργικής αναπαράστασης στον χώρο του πανεπιστημίου. Συγκεκριμένα, τα μέλη της ομάδας αλληλεπίδρασαν με τα στοιχεία του χώρου και ήρθαν σε επαφή μαζί τους, είτε αγγίζοντάς τα, είτε σχολιάζοντάς τα. Όλες οι αναπαραστάσεις της ομάδας αυτής καταγράφηκαν μέσω φωτογραφίας και παρουσιάστηκαν με ένα σύντομο γραπτό σχολιασμό της ομάδας. Οι φωτογραφίες περιλάμβαναν τόσο σημεία του χώρου όσο και συναντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών με τον εκπαιδευτικό χώρο με σκοπό την αναπαράσταση των ιδεών που προέκυψαν από τον μεταξύ τους διάλογο («…βάλαμε μέσα στα αντικείμενα και τους χώρους του πανεπιστημίου εμάς, κάτι ζωντανό…»˙ «…σε μια γωνιά είδαμε κάποια σίδερα... μια τοποθέτηση χεριών, μια κίνηση, 4 χέρια, 2 άνθρωποι, μια φωτογραφία»).

Τέλος, το τρίτο θέμα που διαμορφώθηκε αφορά στην περιπλάνηση με σκοπό την οικειοποίηση νέων χώρων ή στοιχείων του χώρου που ήταν άγνωστα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση εντοπίστηκαν δύο υποθέματα. Το πρώτο αφορά στην ανάγκη για εξερεύνηση νέων χώρων, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες ξεπέρασαν γνώριμα όρια και περιπλανήθηκαν εντοπίζοντας σημεία στον χώρο που τους ήταν άγνωστα ή/και τους/τις ξάφνιασαν («… εξερευνήσαμε έναν χώρο στον οποίον δεν είχαμε ξαναπάει…»). Το δεύτερο υπόθεμα περιλαμβάνει τα στοιχεία που υποδηλώνουν την προσπάθειά τους να οικειοποιηθούν αυτούς τους νέους χώρους που ανακάλυψαν («Πώς είναι να φοιτάς στο Πανεπιστήμιο σου, τέσσερα περίπου χρόνια και να μην

το έχεις παρατηρήσει ούτε μια στιγμή;»). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι σχολιασμοί των ομάδων παίρνουν στα αναστοχαστικά κείμενα τη μορφή ανοιχτών ερωτημάτων.

Ανάδειξη παιδαγωγικών στοιχείων

Διερευνώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα παιδαγωγικά στοιχεία που αναδείχθηκαν από την ενσώματη αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων με τον καθημερινό χώρο της εκπαίδευσής τους μέσω της περιπλάνησης, τα θέματα που προέκυψαν είναι τα εξής: α) εξερεύνηση του χώρου, β) ανάδυση συναισθημάτων, γ) αναζήτηση φυσικού κόσμου, γ) ανάγκη για αλληλεπίδραση, δ) κριτική προσέγγιση του χώρου (Πίνακας 2).

Παιδαγωγικά στοιχεία που αναδεικνύονται από την αλληλεπίδρασή των συμμετεχόντων/ουσών με τον καθημερινό χώρο της εκπαίδευσής τους				
1ο ΘΕΜΑ	**2ο ΘΕΜΑ**	**3ο ΘΕΜΑ**	**4ο ΘΕΜΑ**	**5ο ΘΕΜΑ**
Εξερεύνηση του χώρου	Συναισθήματα	Ανάγκη για επαφή με τον φυσικό κόσμο	Ανάγκη για αλληλεπίδραση	Κριτική προσέγγιση
• Ανακάλυψη νέων χώρων • Αδιάφορη στάση ως προς τον χώρο	• Φόβος • Ενθουσιασμός • Δυσκολία έκφρασης • Παθητικότητα • Δισταγμός	• Εστίαση στα φυσικά στοιχεία • Αναζήτηση φυσικού στοιχείου	• Δημιουργική αλληλεπίδραση • Τοποθέτηση εαυτού στο χώρο • Συζήτηση συμμετεχόντων/ουσών στο χώρο	• Δομή • Αποξενωτικός χαρακτήρας • Θετικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 2, Αποτελέσματα δεύτερου ερωτήματος

Το πρώτο θέμα αφορά στο παιδαγωγικό στοιχείο της εξερεύνησης που οδήγησε τις ομάδες στην οικειοποίηση του χώρου. Παρατηρήθηκε ότι όλες οι ομάδες περιπλανήθηκαν στον εκπαιδευτικό χώρο με μεγάλο ενδιαφέρον και με μια διαφορετική ματιά από τη συνηθισμένη. Μάλιστα, μέσω των αναστοχαστικών κειμένων των ομάδων φάνηκε η διαφορετική αυτή θέαση ενός γνώριμου μέρους και από τις ίδιες, οι οποίες το σχολίασαν έντονα («…που αυτό δεν το είχαμε συναντήσει σε άλλους χώρους που πηγαίνουμε για μάθημα…»˙ «…εξερευνήσαμε έναν χώρο τον οποίον δεν είχαμε ξα-

ναπάει…»˙ «Κοιτάς γύρω σου, με αφορμή έναν περίπατο και βλέπεις προσεκτικά τι υπάρχει στους τείχους, στους διαδρόμους σε σημεία που δεν είχες δει ούτε μια στιγμή»˙ «…μας τράβηξε το ενδιαφέρον μια πόρτα ανοιχτή, καθώς σχεδόν πάντα την πετυχαίναμε κλειστή και δεν γνωρίζαμε τι έκρυβε από πίσω…»).

Το δεύτερο θέμα αφορά στα συναισθήματα που αναδείχθηκαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες κατά τη διάρκεια του ψυχογεωγραφικού περιπάτου τα οποία ήταν τόσο θετικά (για παράδειγμα ενθουσιασμός, αίσθημα εξερεύνησης) όσο και αρνητικά (για παράδειγμα φόβος, δισταγμός). Τα συναισθήματα που προξενήθηκαν καταγράφονται κατά βάση στα αναστοχαστικά κείμενα των ομάδων («…ήταν μία διάφανη πόρτα την οποία φοβηθήκαμε να ανοίξουμε καθώς πιστεύουμε ότι μπορεί να υπάρχει κάποιος συναγερμός ή κάτι άλλο που θα προκαλούσε φασαρία»˙ «…μας άρεσε πάρα πολύ και σίγουρα είναι κάτι που θα θέλαμε να ξανά κάνουμε!»˙ «Στην αρχή είναι ξένο, περίεργο, ίσως και λίγο άβολο»˙ «…γιατί όταν επικοινωνούμε τα συναισθήματα μας με τους άλλους όλα είναι μάλλον καλύτερα…»).

Το τρίτο θέμα φανέρωσε την ανάγκη για επαφή με τον φυσικό κόσμο, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες είτε εστίαζαν σε αυτή την επαφή, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είτε αναζητούσαν τη φύση στον χώρο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μιας ομάδας η οποία στήριξε όλη της την πορεία στον εντοπισμό των φυσικών στοιχείων στον χώρο («Ο πρώτος κανόνας ήταν να ακολουθήσουμε από που τρέχει το νερό της βροχής όπου έσταζε από το ταβάνι»˙ «Εκεί που τραβούσαμε φωτογραφίες παρατηρεί μία φοιτήτρια ακριβώς έξω από το τζάμια κάποια άγρια φυτά τα οποία είχαν βγει χωρίς να υπάρχει κάποιο χώμα και μας έκανε εντύπωση αυτό.»˙ «…είπαμε να ψάξουμε μέσα στο πανεπιστήμιο χώρους που ενδεχομένως υπάρχει πράσινο»˙ «Πήγαμε και βρήκαμε σε μία πόρτα ένα ωραίο graffiti που απεικόνιζε έναν λύκο. Εκείνη την ώρα μας ήρθε ακόμα μία ιδέα να βρούμε και άλλα έργα με θέμα τα ζώα»).

Το τέταρτο θέμα ανέδειξε την ανάγκη για δημιουργική αλληλεπίδραση τόσο με τον χώρο, όσο και μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας κάτι που προέκυψε είτε μέσω ομαδικών συζητήσεων κατά τον περιίπατο είτε, σε μια περίπτωση, μέσω της ενσώματης, δημιουργικής αλληλεπίδρασης με τον χώρο. Οι ομάδες συζήτησαν ομαδικά με αφορμή κάποιο ερέθισμα του περιβάλλοντα χώρου («…με μία σύντομη συζήτηση που κάναμε…», «Στον όροφο αυτό περάσαμε την περισσότερη ώρα, παρατηρώντας, σχολιάζοντας και ταξιδεύοντας στις δημιουργίες», «…ο περίπατος αυτός έκλεισε συζητώντας μεταξύ μας για όσα πράγματα καταφέραμε να δούμε, τις εντυ-

πώσεις και τα συναισθήματα που μας δημιουργήθηκαν»), ή προέβησαν σε δημιουργικές ενέργειες στο χώρο.

Μια ομάδα προχώρησε ένα βήμα μπροστά, δημιουργώντας μία κατάσταση, αφού αλληλεπίδρασε ενεργά με το περιβάλλον, φωτογραφίζοντας τις καλλιτεχνικές της αναπαραστάσεις και καταγράφοντας τα συναισθήματα που αναδύθηκαν («Προσπαθήσαμε να κάνουμε έναν περίπατο ξεχωριστό, βάλαμε μέσα στα αντικείμενα και τους χώρους του πανεπιστημίου εμάς, κάτι ζωντανό»). Χαρακτηριστική είναι η παρουσίαση των αναπαραστάσεων αυτών στο αναστοχαστικό τους κείμενο, όπου περιέγραψαν την ιδέα πίσω από την αναπαράσταση. Στο σημείο αυτό, παρατίθεται απόσπασμα του κειμένου που συνοδεύει μια φωτογραφία/καταγραφή της αναπαράστασής τους στον εκπαιδευτικό χώρο: «Σε άλλον όροφο του Πανεπιστημίου, μπήκαμε σε ρόλο, περπατούσαμε, ίσως στην άκρη του μυαλού μας υπήρχε ένα concept, μια μικρή παράσταση, χωρίς λόγια. Στη φωτογραφία προσπαθείς με το χέρι σου να βγάλεις ό,τι συναίσθημα υπάρχει μέσα σου μικρό, μεγάλο, έντονο, φωτεινό, χρωματιστό ή ασπρόμαυρο. Τα συναισθήματα είναι τα μικρά κουτάκια και εσύ προσπαθείς να τα αποβάλεις σιγά σιγά… να τα βγάλεις προς τα έξω… γιατί όταν επικοινωνούμε τα συναισθήματα μας με τους άλλους όλα είναι μάλλον καλύτερα…».

Τέλος, το πέμπτο θέμα που διαμορφώθηκε αφορά στην εξάσκηση της κριτικής σκέψης και στην κριτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού χώρου. Συγκεκριμένα, μέσω των αναστοχαστικών κειμένων των ομάδων, εντοπίστηκε η ανάγκη τους να σχολιάσουν: α) τη στερεοτυπική διαμόρφωση του χώρου («…παρατηρήσαμε τις λάμπες οι οποίες ήταν στοιχισμένες με απόλυτη συμμετρία…»˙ «Η διαμόρφωση έμοιαζε με αυτή του σχολείου και γενικά μας ερχόντουσαν αναμνήσεις»˙ «…είχε περισσότερα γραφεία οπότε αυτό καθιστούσε ότι δεν υπήρχε πολύ κόσμος εκεί»˙ «…δεν βρήκαμε αρκετό πράσινο μέσα στο πανεπιστήμιο κάτι που θεωρούμε είναι απαραίτητο να βρίσκεται στους διαδρόμους της σχολής μας»), β) τον αποξενωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού χώρου («Τείχη ξερά, λευκά ή μάλλον ζωγραφισμένα, μουτζουρωμένα… Παγωμένα…»˙ «…συνεχίσαμε την πορεία μας στον επόμενο όροφο, ο οποίος ήταν ο πιο ψυχρός χρωματικά, διότι περιβαλλόταν από σκούρα έπιπλα και κενούς τοίχους.»), και γ) τη σημαντικότητα ύπαρξης σημείων που να περιλαμβάνουν τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών μέσα από τις δημιουργίες τους («Στον όροφο αυτό είδαμε και σχολιάσαμε αφίσες με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που μας φάνηκαν πρωτότυπες και χρήσιμο εργαλείο για την ακαδημαϊκή μας φοίτηση»).

Συζήτηση και συμπεράσματα

Ο ψυχογεωγραφικός περίπατος μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια ενσώματη και αισθητηριακή μέθοδος για τη διαμόρφωση εμπειριών και αναστοχασμού ενός καθημερινού και οικείου περιβάλλοντος εκπαίδευσης (Back, 2017). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο ψυχογεωγραφικός περίπατος διαμόρφωσε τις συνθήκες για παρατήρηση, εξερεύνηση, καταγραφή, αξιολόγηση αλλά και επανακατοίκηση του χώρου, στοιχεία σημαντικά σε μία συμμετοχική και χειραφετική προσέγγιση της περιβαλλοντικής μάθησης και εκπαίδευσης (Gruenewald, 2003˙ Hart, 1997).

Μέσω της ενσώματης αλληλεπίδρασης με το καθημερινό περιβάλλον της εκπαίδευσής τους, οι εκπαιδευόμενοι/ες συναποφάσισαν τους τρόπους και τα μέσα κίνησης, σεβόμενοι/ες το προσωπικό ενδιαφέρον του καθενός/μιας. Ακόμη, περιπλανήθηκαν στον χώρο του πανεπιστημίου μη γνωρίζοντας τι θα πρέπει να παρατηρήσουν, αφήνοντας την ελευθερία και τον αυθορμητισμό που ενέχει το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι να τους/τις εμπνεύσει και να τους/τις κατευθύνει. Εντόπισαν σημεία ενδιαφέροντος που δεν γνώριζαν ότι υπάρχουν στον χώρο, σχολιάζοντας έντονα το χαρακτηριστικό της «νέας ματιάς» σαν να επρόκειτο για έναν άγνωστο χώρο (Psarras, 2018). Κατέγραψαν σκέψεις, συζητήσεις και συμπεράσματα, αλλά και σημεία του περιβάλλοντος που λειτούργησαν ως ερέθισμα είτε για την κατεύθυνση που ακολούθησαν, είτε για τη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους. Συμπληρωματικά, εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών διαμορφώθηκαν και μέσω αισθητηριακών ερεθισμάτων (ακοή και αφή) του εκπαιδευτικού χώρου, που πολλές φορές επηρέαζαν την πορεία που ακολουθήθηκε ή/και έγιναν αφορμή για συζητήσεις και δημιουργικό πειραματισμό. Οι δημιουργικές αυτές αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτικό χώρο καταγράφηκαν, φωτογραφήθηκαν και νοηματοδοτήθηκαν από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Φαίνεται πως μέσω της περιγραφής των εμπειριών και του αναστοχασμού τους, οι συμμετέχοντες/ουσες δίνουν προσοχή σε ζητήματα και προβλήματα της κοινότητας και του άμεσου περιβάλλοντός τους και περνούν σε ένα επόμενο βήμα συνειδητοποίησης με κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά (Hart, 1997˙ Stehle, 2008).

Πολύ περισσότερο, αναδείχθηκαν σημαντικά παιδαγωγικά στοιχεία από την επίδραση του ψυχογεωγραφικού περιπάτου, όπως η έκφραση συναισθημάτων, η ενίσχυση της κριτικής προσέγγισης και η ενθάρρυνση της άμεσης επαφής και αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευόμενοι/ες διαμόρφωσαν τις δικές τους ιδέες και προβληματισμούς χωρίς να ακολουθούν μια συγκεκριμένη και προαποφασισμένη εκπαιδευτική

μαθησιακή στοχοθέτηση, στοιχείο που κατεξοχήν εντάσσεται στο κριτικό παράδειγμα (Kemmis, Cole & Suggett, 1983˙ Tsevreni, 2011).

Οι ομάδες εστίασαν τόσο στα φυσικά όσο και στα ανθρωπογενή στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, τα φυσικά στοιχεία λειτούργησαν τόσο ως εφαλτήριο περιπλάνησης και συζητήσεων, όσο και ως σημείο προβληματισμού σχετικά με την έλλειψή της φύσης από τον χώρο εκπαίδευσης. Φαίνεται πως η ύπαρξη του φυσικού κόσμου είναι κάτι που κεντρίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και προκαλεί θετικά συναισθήματα (Mayer et al., 2009). Τα ανθρωπογενή στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οδήγησαν τις ομάδες σε διατύπωση ερωτημάτων, και προβληματισμών σχετικά με διαστάσεις όπως η δομή του χώρου, η διαρρύθμισή του, η επιλογή των χρωμάτων και των στοιχείων διακόσμησης κ.ά. Έτσι, οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράστηκαν σκέψεις για το πώς ο χώρος κάνει τους χρήστες του να νιώθουν φιλοξενία ή αποξένωση, στοιχείο που υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Haladyn, 2008˙ Καλή, 2021˙ Καλή, Καρδούλια & Τσεβρένη, 2021).

Είναι σημαντικό ότι μέσα από την περιπλάνηση αναδύθηκαν συναισθήματα των εκπαιδευομένων. Μέσω της ανάδυσης και της δυνατότητας έκφρασής τους, οι συμμετέχοντες/ουσες οδηγήθηκαν σε ομαδικές συζητήσεις που υπό άλλες συνθήκες μπορεί να μην έκαναν (Parry, 2019). Ακόμη, το γεγονός της προξένησης συγκεκριμένων συναισθημάτων υποδηλώνει τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού χώρου και πώς αυτός μπορεί να επηρεάσει όσους/όσες αλληλεπιδρούν καθημερινά μαζί του. Χαρακτηριστικά είναι τα αρνητικά συναισθήματα των συμμετεχόντων/ουσών που αφορούσαν είτε την απογοήτευσή τους για την έλλειψη πρασίνου ή για τη δομή του κτιρίου (χρώματα, διακόσμηση κ.λπ.). Υπήρξαν όμως και θετικά συναισθήματα σε σχέση με τη δυνατότητα επαναθέασης και επανακατοίκησης του χώρου εκπαίδευσης με μία στάση πιο ζωντανή και δημιουργική (Back, 2017˙ Bieri, 2018).

Στη μελέτη αυτή, μέσω των χειραφετικών και δημιουργικών στοιχείων της περιπλάνησης του ψυχογεωγραφικού περιπάτου διαμορφώθηκε μία διαδικασία επαναπροσέγγισης και επανακατοίκησης του καθημερινού χώρου συνάντησης σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης. Μία διαδικασία που ευνοεί τη βίωση της εμπλοκής των διαστάσεων και των σχέσεων μεταξύ χώρου, περιβάλλοντος και εκπαίδευσης και δημιουργεί προϋποθέσεις αναστοχασμού πάνω στις δυνατότητες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών κοινοτήτων και του περιβάλλοντος εκπαίδευσης (Gruenewald, 2003). Η προτεινόμενη εκπαιδευτική διαδικασία φάνηκε ότι καλλιέργησε ικανότη-

τες παρατήρησης, εξερεύνησης, διατύπωσης ερωτημάτων, κριτικής προσέγγισης, προβληματοποίησης, έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών απαραίτητων σε μία δημιουργική και χειραφετική προσέγγιση της διαμόρφωσης της περιβαλλοντικής γνώσης στο πλαίσιο του κριτικού παραδείγματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Back, L. (2017). Marchers and Steppers: Memory, City and Walking. In C. Bates & A. Rhys-Taylor (Eds.), *Walking through social research* (pp. 20-37). Routledge.

Bieri, A. H. (2018). Walking in the capitalist city: on the socio-economic origins of walkable urbanism. In C. M. Hall, Y. Ram & N. Shoval (Eds.), *The Routledge International Handbook of Walking* (pp. 27-36). Routledge.

Careri, F. (2017). *Walkscapes: walking as an aesthetic practice*. Culicidae Architectural Press.

Debord, G. (1958). *The theory of derive*. http://www.bopsecrets.org/SI/2.derive.htm

Flint, T., Grandison, T. & Barrett-Duncan, H. (2018). Psychogeography With Technology. Proceedings of the 32nd International BCS Human Computer Interaction Conference (HCI): Human Computer Interaction Conference. https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2018.187

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3-12. http://www.jstor.org/stable/3700002

Haladyn, J. J. (2008). Psychogeographical boredom. *Drain: Journal of Contemporary Art and Culture, 5 (2)*. http://drainmag.com/index_psy.htm

Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF.

Καλή, Α. Μ. (2021). *Το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι ως μέσο αλληλεπίδρασης και διερεύνησης στο αστικό περιβάλλον.* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. http://hdl.handle.net/11615/57412

Καλή, Α. Μ., Καρδούλια Κ. Ν. & Τσεβρένη, Ι. (2021). Εξερευνώντας το Μοσχάτο: Αξιοποιώντας το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι στο αστικό περιβάλλον. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό*. www.conferencedu.weebly.com

Kemmis, S., Cole, P. & Suggett, D. (1983). *Orientations to Curriculum and*

Transition: Towards the Socially-Critical School. Victorian Institute of Secondary Education. http://hdl.voced.edu.au/10707/38089

Kim, M. (2021). The pedagogical effects of psychogeographic urban exploration and mapping, *Geography, 106*(2), 92-100, https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919412

Μάρκου, Μ. (2019). Μικρή αναδρομή στην καταστασιακή ψυχογεωγραφία. Στο Ε. Τσακίρη & Σ. Γιαννούδης (Επιμ.), *Χανιά. Ψυχογεωγραφικός Χαρτογραφικός Οδηγός της Παλιάς Πόλης* (σσ. 144–158). ΤΕΧΝΟΓΡΑΜΜΑmed.

Mayer, F. S., Frantz, C. M., Bruehlman-Senecal, E., & Dolliver, K. (2009). Why Is Nature Beneficial?: The Role of Connectedness to Nature. *Environment and Behavior, 41(5),* 607-643. https://doi.org/10.1177/0013916508319745

Ντεμπόρ, Γ. (1957/1998). *Έκθεση περί της κατασκευής καταστάσεων και των συνθηκών οργάνωσης και δράσης της διεθνούς καταστασιακής τάσης*. Ελεύθερος τύπος.

Parry, B. (2019). Peripatopolis – performance methods of the International Peripatetic Sculptors Society. In S. Davis & K. Snepvangers (Eds.), *Embodied and walking pedagogies engaging the visual domain: research, creation and practice* (pp.143-163). Common Ground Research Networks.

Psarras, B. (2018). Walking the senses, curating the ears: towards a hybrid flaneur/flaneuse as 'orchestrator'. *In Sound Curating, LEA, 22(3),* LEA / MIT Press.

Ryan, G.W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods 15*(85). https://doi.org/10.1177/1525822X02239569

Stehle, M. (2008). PsychoGeography as Teaching Tool: Troubled Travels Through an Experimental First-Year Seminar. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies, 4(2).* http://dx.doi.org/10.5070/D442000626

Τζιρτζιλάκης, Γ. (2002). Πολεοδομία ή ψυχογεωγραφία; Καταστασιακές απορίες. *FUTURA, 8*(66), 179-203.

Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research 17*(1), 53-67. https://doi.org/10.1080/13504621003637029

Τσεβρένη, Ι. & Καλή Α. Μ. (2022). Πρόσκληση σε έναν συμμετοχικό και οικοκεντρικό περίπατο στην πόλη, *Νέα Παιδεία, 183*, 76-88. https://neapaideia-glossa.gr

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊ-

μάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Open University Press.

«Όταν το νηπιαγωγείο συνάντησε την κάθετη καλλιέργεια…». Ένα εκπαιδευτικό σενάριο για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αλεξάνδρα Λιάπη
M.Ed, Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,
liapialex@windowslive.com

Ευαγγελία Λίτσα
M.Ed, Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,
lia_lits@hotmai.com

Κωνσταντίνα Δημοπούλου
M.Ed.Εκπαιδευτικός ΠΕ 88.01
kwnstantina_dim@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο σχεδιάστηκε στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην εμπέδωση καθημερινών προβλημάτων, στην αναζήτηση και κριτική επεξεργασία πληροφοριών στο διαδίκτυο, στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για περιβαλλοντικά θέματα, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων, στην επίλυση προβλημάτων και τέλος στην εξοικείωση των παιδιών με τις εφαρμογές των ΤΠΕ. Τα τελευταία χρόνια, λόγω της κλιματικής αλλαγής, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της λειψυδρίας. Παράλληλα, ο παγκόσμιος πληθυσμός αυξάνεται με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη ζήτηση για τρόφιμα, ενώ η ποσότητα του εύφορου εδάφους μειώνεται. Ο προβληματισμός αυτός έδωσε την αφορμή στους μαθητές να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους καλλιέργειας και χρήσης του νερού. Η επιλογή του θέματος έγινε με βασικό σκοπό, οι μαθητές να ασχοληθούν άμεσα με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα και την αειφορία. Μέσα από την εμπλοκή τους με την υδροπονία (hydroponics) οι μαθητές κατανοούν τη φιλοσοφία των νέων μορφών καλλιέργειας αλλά και την προστασία του περιβάλλοντος σχεδιάζοντας και κατασκευάζοντας ένα ρομποτικό μηχανισμό με υδροπονικό σύστημα καλλιέργειας.

Το εκπαιδευτικό σενάριο «Όταν το νηπιαγωγείο συνάντησε την κάθετη καλλιέργεια...» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου Αγίου Κήρυκου σε συνεργασία με τους μαθητές του τομέα γεωπονίας, τροφίμων και περιβάλλοντος του ΕΝΕΕΓΥΛ Ρόδου, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023. Στο έργο συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο όλοι οι μαθητές του νηπιαγωγείο, 22 παιδιά (11 νήπια και 11 προνήπια), και οι μαθητές του ΕΝΕΕΓΥΛ Ρόδου, 6 μαθητές, δημιουργώντας από την αρχή ένα υδροπονικό σύστημα με αυτόματου πότισμα. Χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική μορφή διδασκαλίας με ομαδοσυνεργατική μάθηση, καθώς μέσα από αυτή οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να διερευνήσουν και να μάθουν στοιχεία που τους προκαλούν το ενδιαφέρον σε μικρές ομάδες των 3-5 ατόμων, ενώ ταυτόχρονα η ενασχόληση των παιδιών με εφαρμογές ΤΠΕ και ρομποτικά συστήματα τα ενισχύει με γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες για τις μελλοντικές απαιτήσεις της κοινωνίας.

Μέσα από τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκα σε αυτό το project, τα παιδιά έμαθαν βασικές δεξιότητες για να γίνουν επιτυχημένοι και ενεργοί πολίτες στην κοινωνία. Έμαθαν πώς να σκέφτονται για θέματα που τα αφορούν και να εργάζονται για την επίτευξη στόχων που προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ευημερία. Τέλος έμαθαν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κατανοούν τους άλλους, βοηθώντας τα να γίνουν ενημερωμένοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες. Όλα αυτά επιτεύχθηκαν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και τη μάθηση από τις εμπειρίες τους.

Λέξεις-κλειδιά: Υδροπονία, Κάθετη καλλιέργεια, Νηπιαγωγείο, ΕΝΕΕΓΥΛ Ρόδου, micro bit, IoT, Αειφορία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο σχεδιάστηκε στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην εμπέδωση καθημερινών προβλημάτων, στην αναζήτηση και κριτική επεξεργασία πληροφοριών στο διαδίκτυο, στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για περιβαλλοντικά θέματα, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων, στην επίλυση προβλημάτων και τέλος στην εξοικείωση των παιδιών με τις εφαρμογές των ΤΠΕ.

Τα τελευταία χρόνια, λόγω της κλιματικής αλλαγής, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της λειψυδρίας. Παράλληλα, ο παγκόσμιος πληθυσμός αυξάνεται με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη ζήτηση για τρόφιμα, ενώ η ποσό-

τητα του εύφορου εδάφους μειώνεται. Ο προβληματισμός αυτός έδωσε την αφορμή στους μαθητές να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους καλλιέργειας και χρήσης του νερού. Η επιλογή του θέματος έγινε με βασικό σκοπό, οι μαθητές να ασχοληθούν άμεσα με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα και την αειφορία. Μέσα από την εμπλοκή τους με την υδροπονία (hydroponics) οι μαθητές κατανοούν τη φιλοσοφία των νέων μορφών καλλιέργειας αλλά και την προστασία του περιβάλλοντος σχεδιάζοντας και κατασκευάζοντας ένα ρομποτικό μηχανισμό με υδροπονικό σύστημα καλλιέργειας.

Μέσα από τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν σε αυτό το project, τα παιδιά έμαθαν βασικές δεξιότητες για να γίνουν επιτυχημένοι και ενεργοί πολίτες στην κοινωνία. Έμαθαν πώς να σκέφτονται για θέματα που τα αφορούν και να εργάζονται για την επίτευξη στόχων που προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ευημερία. Τέλος έμαθαν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κατανοούν τους άλλους, βοηθώντας τα να γίνουν ενημερωμένοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες. Όλα αυτά επιτεύχθηκαν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και τη μάθηση από τις εμπειρίες τους.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Είναι γεγονός ότι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού μπορεί να υπάρξουν μεγάλες και σημαντικές εξελίξεις στη ζωή ενός ατόμου, όπως επίσης θεωρείται θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται το υπόλοιπο της ζωής του ανθρώπου (Davis, 2009). Κρίνεται αναγκαίο η εκπαίδευση για το περιβάλλον να ξεκινά όσο το δυνατόν από μικρή ηλικία. Έρευνες έχουν δείξει, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι περισσότερο δεκτικά σε μηνύματα ευαισθητοποίησης και αφύπνισης σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον (Pearson, & Degotardi, 2009).

Το νηπιαγωγείο θα πρέπει να θέσει ως στόχο τη μελέτη των περιβαλλοντικών θεμάτων όχι ως ανεξάρτητα και ξεχωριστά αντικείμενα μάθησης. Πρέπει να προσεγγίζονται μέσα από πολλές πτυχές της εκπαίδευσης όπου το περιβάλλον πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα «σύστημα ισορροπιών και σχέσεων». Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσεγγίζουν με τέτοιο τρόπο τα περιβαλλοντικά θέματα ώστε οι μαθητές να γίνουν περιβαλλοντικά εγγράμματοι πολίτες (Pearson, & Degotardi, 2009).

Η ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η ρομποτική τεχνολογία αποτελεί ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης σε διάφορα επίπεδα,

δημιουργώντας διασκεδαστικές, διαδραστικές και εκπαιδευτικά πλούσιες εμπειρίες που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων και γνώσεων. Η χρήση ρομπότ και προγραμματιζόμενων συσκευών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη. Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν τις βασικές αρχές του προγραμματισμού μέσω γλωσσών προγραμματισμού όπως το Scratch ή το Blockly, ενισχύοντας έτσι τις λογικές και αλγοριθμικές τους δεξιότητες. Τα ρομπότ παρέχουν σε μαθητές τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν πρακτικά προβλήματα και να βρουν λύσεις, να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν και να δοκιμάσουν τις ιδέες τους, προωθώντας την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργική σκέψη.

Μέσω της ρομποτικής, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η τεχνολογία και πώς αλληλεπιδρά με το περιβάλλον τους. Αυτό τους καθιστά πιο ενημερωμένους και ευαισθητοποιημένους ως προς την τεχνολογική εποχή. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητας, τα νήπια μαθαίνουν να συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ενώ τους δεξιότητες που χρειάζονται για τον ψηφιακό κόσμο, ενισχύοντας τις ψηφιακές δεξιότητες και τη ψηφιακή πολιτική.

Αναπτύχθηκαν ολοκληρωμένα πακέτα ρομποτικής σε συνδυασμό με περιβάλλοντα προγραμματισμού και άρχισε η ενσωμάτωση της ρομποτική στα σχολεία (Petre & Price 2004). Οι μαθητές πλέον μπορούν να συμμετέχουν στο σχεδιασμό, την κατασκευή και τον προγραμματισμό ρομπότ. Επιπλέον, το Πανεπιστήμιο Carnegie Mellon και η LEGO συνεργάστηκαν για να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά εργαλεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τη ρομποτική.

Παρόλα αυτά, η επιτυχία της εισαγωγής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας στο σχολείο δεν αφορά μόνο τη πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, καθώς η τεχνολογία από μόνη της δεν μπορεί να δράσει άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και να παροτρύνει τους μαθητές στη διαδικασία της σκέψης. Ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με κατάλληλες μαθησιακές και παιδαγωγικές μεθόδους είναι μερικά από τα στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν στην επιτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Η ρομποτική είναι, χωρίς αμφιβολία, ένα πολύτιμο και χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, σύμφωνα με το Mataric, αλλά είναι μόνο μια πτυχή της δουλειάς του εκπαιδευτικού (Feil-Seifer & Mataric 2009).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Αντικείμενο διδασκαλίας

Το αντικείμενο διδασκαλίας του σεναρίου αποσκοπεί στην ενασχόληση των μαθητών με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα και τη αειφορία. Η επιλογή του θέματος αναδύθηκε από την περιέργεια των μαθητών να μελετήσουν τα φυτά και τον τρόπο που αναπτύσσονται. Μέσα από αυτό το project, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τις νέες μορφές καλλιέργειας και μπήκαν στη διαδικασία να αναζητήσουν τρόπους που θα βοηθήσουν το πλανήτη.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Βασικός σκοπός του σεναρίου αποτελεί την ενημέρωση των νηπίων για την αειφόρα ανάπτυξη και τη περιβαλλοντική ενσυναίσθηση.

Μετά το πέρας του σεναρίου οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να αποκτήσουν οι μαθητές περιβαλλοντική εκπαίδευση και συνείδηση ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες.
- Να έρθουν σε επαφή με πραγματικά περιβαλλοντικά προβλήματα που η γενιά τους θα κληθεί να αντιμετωπίσει στο μέλλον.
- Να συμμετέχουν ενεργά στη διερευνητική μάθηση και στον πειραματισμό (hands on learning).
- Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των ανθρώπων, των ζώων και των φυτών (ii).
- Να εντοπίζουν παράγοντες που επιδρούν στη φυσική και μη φθορά των οργανισμών και να προτείνουν λύσεις (i)

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία που ενισχύουν τη σκέψη και τις ικανότητες τους και όχι μόνο ως μέσα διασκέδασης και ψυχαγωγίας.
- Να εκτιμούν και να αξιοποιούν τον διαφορετικό τρόπο σκέψης που προσφέρουν τα περιβάλλοντα προγραμματισμού.
- Να συνεργάζονται για να επιλύσουν προβλήματα και να δημιουργήσουν περιβάλλοντα παιχνιδιού.
- Να χρησιμοποιούν τις βασικές εντολές προγραμματισμού.
- Να σχεδιάζουν απλούς αλγόριθμους για να λύσουν προβλήματα.
- Να δημιουργούν, να εκτελούν και να διορθώνουν προγράμματα

απτικού (προγραμματισμός ρομπότ) και οπτικού προγραμματισμού (προγραμματισμός στον υπολογιστή**).**

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να μάθουν να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιώντας την επιστημονική μέθοδο.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την αυτοπεποίθησή τους.
- Να μάθουν να επικοινωνούν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και της έρευνάς τους.
- Να κάνουν συσχετισμούς και να εξάγουν συμπεράσματα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα μέρη του φυτού και ποιες συνθήκες χρειάζεται για να αναπτυχθεί. Επίσης, η εξοικείωση τους με τους Η/Υ και τη χρήση του ποντικιού θα φανεί ωφέλιμη κατά τις δραστηριότητες του προγραμματισμού για τη δημιουργία του αυτόματου ποτίσματος.

Διδακτικό συμβόλαιο

Κατά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου ο εκπαιδευτικός αναμένει από τους μαθητές να συνεργάζονται ομαλά μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν ιδέες και λύσεις, και να χρησιμοποιούν ορθά τις νέες τεχνολογίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι καθοδηγητικός και ενορχηστρωτικός, βοηθώντας τους όποτε χρειάζεται.

Παιδαγωγική προσέγγιση

Το Project ακολουθεί ένα μοντέλο καθοδηγούμενης διερεύνησης και ανακάλυψης μέσα από δραστηριότητες που ευνοούν την κριτική και στοχαστική σκέψη, τη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση. Στηρίζεται σε αρχές της εποικοδομητικής προσέγγισης και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις του Vygotsky και των απογόνων του, όπου δίνεται έμφαση στις μαθησιακή διαδικασία, στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα (Dede et al, 2017; Chen & Tsai,2012).. Επίσης, η προσέγγιση του θέματος πραγματοποιήθηκε μέσω των γνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών για τη μάθηση, υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την ανακάλυψη της γνώσης μέσω συγκεκριμένων εργασιών –δραστηριοτήτων και την ολοκλήρωσή της με τη συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες εργασίας (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες εξερεύνησης και παιχνιδιού που προωθούν τη συνεργασία και λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού. Οι νηπιαγωγοί λαμβάνουν υπόψη τα προσωπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών καθώς συμμετέχουν στην ενότητα των φυσικών επιστημών, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά και προωθώντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών μέσω ολοκληρωμένων μαθησιακών εμπειριών.

Υλικοτεχνική Υποδομή

Η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση του σεναρίου είναι αισθητήρας υγρασίας, αισθητήρας θερμοκρασίας, microbit, , Nezha ρομποτ, TpBot, PVC σωλήνας και αντλία νερού. Εκπαιδευτικά βίντεο για την κατασκευή του υδροπονικού συστήματος και την συλλογή των πληροφοριών αντλήθηκαν από το youtube.

Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

Η ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει δημιουργήσει νέες ευκαιρίες για τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, ιδίως στο πεδίο του νηπιαγωγείου. Η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στο περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει τη διασκεδαστική μάθηση, ενώ παράλληλα στοχεύει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και είναι εξαιρετικά εποικοδομητική για την εκπαίδευση των παιδιών. Οι μαθητές πειραματίζονται με ρομπότ, αισθητήρες (υγρασίας, θερμοκρασίας, απόστασης) κτλ, όπου με διασκεδαστικό τρόπο γίνεται η εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο δεν είναι απλώς μια μόδα, αλλά μια προσέγγιση που στοχεύει στη δημιουργία ενθαρρυντικών, παιγνιώδων και αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης για τα παιδιά μας.

Περιγραφή μαθησιακών δραστηριοτήτων

Το Project ξεκίνησε με τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη χρησιμοποιώντας το λογισμικό mindmeister (https://www.mindmeister.com/), όπου και καταγράφηκαν οι πρότερες γνώσεις των παιδιών μέσα από έναν καταιγισμό ιδεών των μικρών μας μαθητών.

Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης
(https://mm.tt/map/2807711711?t=PClDIsqpZ0)

Στη συνέχει διαβάσαμε τα παραμύθια *"Φυτρώνει, φυτρώνει ο σπόρος"* και *"Μεγαλώνει, μεγαλώνει το φυτό"* και τέθηκαν ερωτήσεις για τη σπορά και την ανάπτυξη του φυτού. Τέλος, με το λογισμικό wordart (*https://wordart.com/)* δημιουργήθηκε ένα συννεφόλεξο με τις ιδέες και τις προτάσεις των νηπίων.

Εικόνα 2: Συννεφόλεξο με τις ιδέες των νηπίων

Α΄ Φάση

Το project ξεκίνησε με διαδικτυακή συνάντηση με τους μαθητές τομέα γεωπονίας, τροφίμων και περιβάλλοντος του ΕΝΕΕΓΥΛ Ρόδου, όπου οι μαθητές του τμήματος μας ενημέρωσαν για τη σπορά, την ανάπτυξη και εξέλιξη του φυτού, την υδροπονία και τη χρησιμότητά της. Τέλος, μας έδωσαν

πληροφορίες για τον τρόπο που πρέπει να κατασκευάσουμε το υδροπονικό σύστημα και ποια φυτά είναι κατάλληλα να φυτέψουμε.

Εικόνα 3: Διαδικτυακή συνάντηση με τον τομέα γεωπονίας, τροφίμων και περιβάλλοντος του ΕΝΕΕΓΥΛ Ρόδου.

Επιπροσθέτως, αναζητήσαμε, με τη βοήθεια των νηπίων, εκπαιδευτικά βίντεο για τη σπορά και την ανάπτυξη του φυτού:

- Ο κύκλος ζωής των φυτών | Από τον σπόρο στο φυτό | Η ζωή των λουλουδιών
- Από τον σπόρο στο φυτό animation
- Από τον σπόρο στο φυτό
- ΜΕΓΑΛΩΝΕΙ ΤΟ ΦΥΤΟ.
- Παράλληλα, συλλέξαμε πληροφορίες για την υδροπονία και τον τρόπο που θα δημιουργηθεί το δικό μας υδροπονικό σύστημα:
- Φτιάξε μια όμορφη αυτοποτιζόμενη γλάστρα
- Καλλιεργήστε λαχανικά στον σωλήνα
- Πως να κάνετε υδροπονικό σύστημα

Β΄ Φάση

Στη β΄ φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματιστήκαμε με το είδος του φυτού που θα χρησιμοποιήσουμε στο υδροπονικό σύστημα. Θέλοντας να μάθουμε και να κατανοήσουμε τα στάδια ανάπτυξης των φυτών, φυτέψαμε τα δικά μας φυτά σε γλαστράκια, στο χώμα (δημιουργήσαμε ένα μικρό κήπο στην αυλή του σχολείου) και σε πεπιεσμένο χαρτί που δημιουργήσαμε μόνοι μας.

Εικόνα 4: Μαρουλάκια, βασιλικό και φράουλες σε γλαστράκια

Εικόνα 5: Ο κήπος στο σχολείο μας

Εικόνα 6: Σποράκια σε πεπιεσμένο χαρτί

Εικόνα 7: Σποράκι σε γυάλινο βαζάκι

Εικόνα 8: Ένα μικρό υδροπονικό σύστημα

Αφού πειραματιστήκαμε με διάφορα είδη φυτών, αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε για την υδροπονική καλλιέργεια μαρούλια.

Γ΄ Φάση

Η Γ΄ φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου αποτελούσε την επιλογή των υλικών και το κατασκευαστικό μέρος του υδροπονικού συστήματος. Οι μαθητές, καθ΄ όλη τη διάρκεια του project είχαν ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία της κατασκευής. Για την κατασκευή του υδροπονικού συστήματος χρησιμοποιήσαμε ένα σωλήνα PVC. Αφού μέτρησαν την απόσταση που θα έχουν οι τρύπες για να μπούνε τα ποτηράκια, σημά-

δεψαν το σημείο και με τη βοήθεια ενός γονέα δημιουργήσαμε τις τρύπες. Στη συνέχεια με γυαλόχαρτο, έκαναν πιο λεία τα σημεία, δέσαμε τους σωλήνες στο μέρος που θέλαμε και τοποθετήθηκαν μέσα τα φυτά.

Εικόνα 9: Μέτρηση με τη χρήση χάρακα για την τοποθέτηση των φυτών

Εικόνα 10: Δημιουργία υποδοχών για την τοποθέτηση των φυτών

Εικόνα 11: Διαμόρφωση επιφάνεια σωλήνα

Εικόνα 12: Τοποθέτηση και φύτεμα

Τέλος, τοποθετήθηκε ο σωλήνας και η αντλία μέσα από τα οποία θα διοχετεύεται νερό στα φυτά. Συλλέχθηκε βρόχινο νερό στο δοχείο που χρησιμοποιήθηκε, δίνοντας έτσι επιπλέον σημασία στην εξοικονόμηση νερού.

Δ΄Φάση

Αφού ολοκληρώθηκε η κατασκευή του υδροπονικού συστήματος και η τοποθέτηση των φυτών, τέθηκε το ερώτημα "Με ποιο τρόπο θα γίνεται το πότισμα". Οι μαθητές εξέφρασαν τις ιδέες του και έπειτα από συζήτηση, κα-

ταλήξαμε στη δημιουργία ενός αυτόματος ποτίσματος. Στη φάση αυτή, τα νήπια ήρθαν σε επαφή με την έννοια του προγραμματισμού, τη χρήση αισθητήρων, και τη δοκιμή & λάθος για τη δημιουργία ενός κώδικα που θα μπορούσε να λειτουργήσει στο αυτόματο ρομποτικό σύστημα που είχε αποφασιστεί.

Εικόνα 13: Πειραματισμό με αισθητήρα υγρασίας

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ

Κατά την αξιολόγηση του σεναρίου ,οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εκφράσουν τη γνώμη τους και να επισημάνουν στοιχεία που τους άρεσαν, στοιχεία που τους κίνησαν την περιέργεια, στοιχεία που τους βοήθησαν να μάθουν, στοιχεία που τους βοήθησαν να κατανοήσουν το φαινόμενο της υδροπονικής καλλιέργειας, της λειψυδρίας και της εξοικωνόμησης νερού. Ενθαρρύνονται επίσης να αναφέρουν τι δεν τους άρεσε σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας και τυχόν τροποποιήσεις που θα ήθελαν να προτείνουν γιατη βελτίωση του μαθήματος. Καθ'όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, ο/η εκπαιδευτικός κρατά σημειώσεις (συμμετοχική παρατήρηση) και παρατηρεί τις αντιδράσεις των μαθητών, τη συμπεριφορά τους, τη στάση τους απέναντι στο ρομπότ και τους αισθητήρες, τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την κατανόηση του αντικειμένου. Τέλος, πραγματοποιείται κριτική αξιολόγηση για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας, των οφελών και των περιορισμών του σεναρίου.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα διδασκαλία σχεδιάστηκε ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο περιελάβανε την κατανόηση νέων μορφών καλλιέργειας με τη χρήση αυτόματου ποτίσματος με ρομποτικό σύστημα. Στόχος αποτέλεσε η δημιουργία ενός καινοτόμου και ευχάριστου περιβάλλοντος στους μαθητές, με τη δυνατότητα να αποδειχθεί προσοδοφόρο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Καθώς οι συνθήκες μεταβάλλονται και η η κλιματική αλλαγή οδηγεί σε ραγδαία επιδείνωση της περιβαλλοντικής συνθήκης του πλανήτη, απαιτείται η εκπαίδευση των πολιτών προς την προστασία αυτού.

Το σενάριο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στα πλαίσια του Πανελλήνιου Διαγωνισμού Ανοιχτών Τεχνολογιών για την Εκπαίδευση/ ΕΕΛΑΚ κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023 στο Νηπιαγωγείο Αγίου Κήρυκα στη Ζάκυνθο. Στο παρόν διδακτικό σενάριο με τη χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της πλακέτας microbit ενισχύθηκε η περιέργεια των μαθητών για τον προγραμματισμό, ενώ ταυτόχρονα δόθηκε έμφαση στην ενσυναίσθηση και ευαισθησία για το περιβάλλον και τη προστασία του. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να πειραματιστούν με υλικά της φύσης, να βρουν λύσεις, να πάρουν αποφάσεις και να πειραματιστούν τόσο με το μέρος της καλλιέργειας των φυτών όσο και με τον τρόπο που θα δημιουργήσουν τις σωστές εντολές για τον προγραμματισμό του αυτόματου ποτίσματος (Serholt, & Barendregt, 2014). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μαθητές δεν προσκολήθηκαν στα ρομπότ, με αποτέλεσμα η παρουσία του να μην δημιουργεί πρόβλημα στη μαθησιακή διαδικασία, ούτε να αποσπά την προσοχή των νηπίων από τις δραστηριότητες.

Οι μαθητές, στην αρχική προσέγγιση, φάνηκαν να δυσκολεύονται λίγο με τις καινούριες έννοιας και τον προγραμματισμό καθώς υπήρξε κάτι νέο για αυτούς. Παρατηρήθηκε όμως ότι υπήρχε έντονη περιέργεια για το ρομποτικό σύστημα και τις περιβαλλοντικές έννοιες.

Τα αποτελέσματα μέσα από την παρατήρηση των νηπίων και τα σχόλια τους μετά την παρέμβαση ήταν ενθαρρυντικά, καθώς έδειχναν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και αλληλεπιδρούσαν με τα ρομπότ, με την έννοια της υδροπονικής και κάθετης καλλιέργειας, αλλά και μεταξύ τους. Συστήματα που αξιοποιούν νέες τεχνολογίες παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα στην κινητοποίηση των μαθητών και στη μαθησιακή επίδοση (Changetal., 2010) .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*,15(2), 227-241.

Θεοδωροπούλου, Ε. (2015). Words… Words… Words… Σμήνη αξιών και προβληματοποιητική περιβαλλοντική ηθική. Στο Ε. Θεοδωροπούλου, Π. Φώκιαλη, Β. Παπαβασιλείου και Μ. Καΐλα (Επιμ.). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη: κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις.

Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R., & Guler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2987-2995.

Μαγγανά, Ε. (2021). *Απόψεις νηπιαγωγών της Ρόδου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*.

Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης.* Αθήνα: Διάδραση, *20*(23), 30-31.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Οδηγός νηπιαγωγού – Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί.* Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Pearson, E., & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: A global solution to local concerns?. *International Journal of Early Childhood*, *41*(2), 97.

Petre, M., & Price, B. (2004). Using robotics to motivate 'back door'learning. Education and information technologies, *9*, 147-158.

Feil-Seifer, D., & Mataric, M. J. (2009). Human RobotInteraction. *Encyclopedia of complexity and systems science*, *80*, 4643-4659.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Ομοφυλοφιλία και Αναπηρία: Τα άτομα «μιλούν»

Δρόσος Κωνσταντίνος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε Παν. Ιωαννίνων
k.drosos@uoi.gr

Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Παν. Ιωαννίων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Παρά το γεγονός πως αρκετές έρευνες έχουν λάβει χώρα σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στα άτομα που ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα ή στα άτομα με διάφορες μορφές αναπηρίας, λίγες είναι αυτές που εξετάζουν τα βιώματα των ατόμων που ανήκουν ταυτόχρονα στις δύο παραπάνω ομάδες. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες περίπου το 17% των τρανς ατόμων έχουν παράλληλα κάποια μορφή αναπηρίας (Toft et al., 2019) και συνήθως είναι αποδέκτες διακρίσεων για τις δύο ταυτότητές τους (Stoffelen et al., 2017). Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων, σχεδιάστηκε και διεξήχθη η παρούσα έρευνα, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023, που έχει ως στόχο να αναδείξει τις δυσκολίες τις οποίες βιώνουν τα άτομα αυτά στην καθημερινότητα τους. Ως εργαλεία έρευνας αξιοποιήθηκαν η ημι-δομημένη συνέντευξη και η βιογραφική προσέγγιση προκειμένου, να εντοπιστούν πιθανά, όμοια βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην ομάδα έρευνας. Η μεθοδολογία αυτή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αναφέρονται σε στοιχεία της ζωής τους, τα οποία οι ίδιοι θεωρούν ιδιαιτέρως σημαντικά. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή, μπορούν να αναδυθούν πληροφορίες και βιογραφικές λεπτομέρειες, οι οποίες ίσως να είχαν παραλειφθεί με τη χρήση της δομημένης συνέντευξης ή με τη χρήση μιας ποσοτικής μεθόδου (Scheibelhofer, 2008). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μέλη της φοιτητικής κοινότητας που ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα, τα οποία είχαν κάποια σωματική αναπηρία και ρωτήθηκαν σχετικά με τα βιώματα τους σε οικογενειακό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, μέσω της παρούσας έρευνας ακούστηκε η φωνή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις εμπει-

ρίες τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που δέχτηκαν. Ταυτόχρονα, κατέθεσαν εκπαιδευτικές προτάσεις, οι οποίες μπορούν να περιορίσουν τις διακρίσεις σε σχολικό και πανεπιστημιακό επίπεδο. Στα ευρήματα συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η βίωση της λεκτικής και σωματικής βίας, ο αποκλεισμός και οι διακρίσεις από γονείς, εκπαιδευτικούς και ομάδες συνομήλικων. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός πως οι ίδιες δυσκολίες εντοπίζονται τόσο σε επίπεδο Α/βαθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, καταγράφεται πως οι απόψεις-προτάσεις των συμμετεχόντων, αναφορικά με τον περιορισμό των διακρίσεων που δέχονται, αποτελούν προτάσεις που συζητούνται στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως για παράδειγμα η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα καταπολέμησης προκαταλήψεων και ρατσισμού (Hall & Rodgers, 2019).

Λέξεις-κλειδιά: ΑΜΕΑ, ΛΟΑΤΚΙ+, πολλαπλή ταυτότητα, κοινωνική μειονότητα, διακρίσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, έχει φανεί πως τα άτομα με αναπηρία που ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα επιδέχονται διακρίσεις κατά τη φοίτησή τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Hogan, 2023 · Lange και συν. 2019), με το φαινόμενο να αυξάνεται περί το τέλος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (περίπου στα 11-12 έτη), το οποίο συμπίπτει και με την έναρξη της εφηβείας στα περισσότερα άτομα της μαθητικής κοινότητας. Έτσι, λοιπόν, τα άτομα αυτά είναι πιο συχνά θύματα μικροεπιθέσεων (Fitzgerald-Russell & Grunert Kowalske, 2022 · Miller & Smith, 2020), κυρίως σε λεκτικό επίπεδο, ενώ η ταυτόχρονη απουσία συμπεριληπτικής γλώσσας με την ύπαρξη διακρίσεων και μικροεπιθέσεων μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη επίδοση, σχολική διαρροή και δημιουργία αρνητικού κλίματος του συνόλου της σχολικής κοινότητας (Nicolazzo και συν. 2019 · Norris et al., 2016).

Βασικός όρος, γύρω από τον οποίο χτίστηκε ολόκληρη η έρευνα, είναι αυτός της κοινωνικής κατασκευής (social construction). Η έννοια της κοινωνικής κατασκευής, αν και είχε ξεκινήσει νωρίτερα, μπορεί να εντοπιστεί πιο έντονα περίπου το 1980 (Andrews, 2012) και αποτελεί μια γνωσιακή θεωρία της κοινωνιολογίας και της θεωρίας της επικοινωνίας. Μάλιστα, η ίδια η γνώση μεταξύ άλλων εννοιών όπως το κοινωνικό φύλο, η αναπηρία και

η φυλή, είναι αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής, αφού τα άτομα που κυβερνούν και καθοδηγούν έναν τόπο μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, είναι αυτά που επιλέγουν τι θα μάθουν οι πολίτες και ποιες απόψεις και ιδέες θα τονίζονται και θα προωθούνται. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί πως εξαιτίας του γεγονότος πως μερικές έννοιες είναι βαθιά ριζωμένες σε διάφορους πολιτισμούς και κοινωνίες ανά τα έτη, οποιαδήποτε απόκλιση από αυτές μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι το αφύσικο ή το μη φυσιολογικό (Hoogland, 2015), γεγονός το οποίο μπορεί να συνδεθεί με τη διαφορά στις στάσεις απέναντι σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις της αναπηρίας (Goggin, 2017) και της ομοφυλοφιλίας (Ristock & Julien, 2003).

Ως συνέπεια των παραπάνω μπορεί να ειπωθεί πως, τόσο η αναπηρία όσο και η το κοινωνικό φύλο είναι δύο έννοιες οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από την ίδια την κοινωνία και δύνανται να διαφέρουν σε διαφορετικά πλαίσια, ανάλογα με τον χρόνο και τον τόπο (Santos, 2015). Με άλλα λόγια, η γνώση που έχει κανείς σχετικά με την «πραγματικότητα» πηγάζει από τις επαφές που έχει με άλλα άτομα της κοινωνίας και επηρεάζεται από την κοινωνία και την εποχή στην οποία ζει (Gergen, 2011). Επομένως, γίνεται σαφές πως η γνώση που έχουμε αναφορικά με μια έννοια αποτελεί κατασκευή και όχι ανακάλυψη, η οποία έρχεται ως αποτέλεσμα του ανθρώπου που δημιουργεί έννοιες μέσω της επαφής και της επικοινωνίας του με άλλα άτομα της ίδιας κοινωνίας (Andrews, 2012). Γνωστά παραδείγματα ατόμων που ασχολήθηκαν με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής είναι αυτά του Nietzsche, του Dewwy και του Wittgenstein, ενώ παράλληλα ένα αρκετά γνωστό έργο που πραγματεύεται τη θεωρία αυτή είναι το: «The Social Construction of Reality» των Berger και Lyckmann (2013).

Αναλυτικότερα, το κοινωνικό φύλο (gender) διαφέρει από το βιολογικό (sex), το οποίο αναφέρεται στο φύλο του ατόμου κατά τη στιγμή της γέννησής του και προσδιορίζεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα τα γεννητικά όργανα. Ο όρος κοινωνικό φύλο αφορά ένα ολόκληρο φάσμα, το οποίο μπορεί να ταυτίζεται ή όχι με το βιολογικό φύλο, επομένως στην αγγλική ορολογία εμφανίζονται οι όροι cis ή transgender (διεμφυλικό), ο οποίος με τη σειρά του λειτουργεί ως ομπρέλα για τα μη δυαδικά άτομα (non binary), κάτω από τον οποίο μπορεί να βρεθούν οι όροι του agender και του genderfluid (Dattaro, 2020). Όλοι οι παραπάνω ορισμοί έχουν άμεση σχέση με την ταυτότητα και την έκφραση φύλου και μπορεί να ειπωθεί πως η ομοφυλοφιλία είναι ένας τρόπος έκφρασης της σεξουαλικότητας και της ερωτικής έλξης γενικότερα (Bailley et al., 2016). Η αναπηρία από την άλλη, μπορεί

να θεωρηθεί και η ίδια ως μια κοινωνική κατασκευή, αν η προσέγγισή της γίνει μέσω του κοινωνικού μοντέλου, το οποίο επισημαίνει την έλλειψη παροχών και υποδομών σε μια κοινωνία, με αποτέλεσμα το άτομο να βιώνει την αναπηρία του εξαιτίας αυτών των ελλείψεων. Άρα, η αναπηρία μπορεί να θεωρηθεί ως ένα δημιούργημα της κοινωνίας (Goering, 2015). Για να γίνει πιο σαφές όλο αυτό, φτάνει κανείς να φανταστεί μια κοινωνία χωρίς ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια. Ένα άτομο με αμαξίδιο δεν μπορεί να εισέλθει σε μια υπηρεσία ή ακόμα και να κινηθεί με ασφάλεια και ευκολία στο πεζοδρόμιο. Έτσι, η έλλειψη ράμπας και η έλλειψη ευαισθητοποίησης της κοινωνίας δυσκολεύουν την εύκολη μετακίνηση του ατόμου και το κάνουν να βιώνει συνεχώς την αναπηρία του, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα κινούταν ελεύθερα και χωρίς την ανάγκη παροχής βοήθειας από τρίτα άτομα. Αν, λοιπόν, επιχειρούσε κανείς να βάλει τις δύο παραπάνω ομάδες κάτω από μια ομπρέλα, τότε θα κατέληγε στον ορισμό της κοινωνικής μειονότητας, ο οποίος με τη σειρά του είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής κατασκευής. Σε αυτή την κοινωνική ομάδα εντοπίζονται άτομα με κοινά χαρακτηριστικά και πρόκειται για ομάδες που χαρακτηρίζονται ως «δευτερεύουσες και τα μέλη έχουν σημαντικά μικρότερο έλεγχο ή εξουσία στη ζωή τους από ό,τι έχουν τα μέλη μιας δεσπόζουσας ή πλειοψηφικής ομάδας» (Schaefer, 2015). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Schaefer (2015) μπορούν να διακριθούν πέντε κοινές ιδιότητες μεταξύ των κοινωνικών μειονοτήτων. Έτσι, μπορεί να παρατηρηθεί άνιση μεταχείριση, διάκριση φυσικών ή πολιτιστικών χαρακτηριστικών και ακούσια ένταξη στην ομάδα από τη μεριά των πλειοψηφικών ομάδων, καθώς επίσης και συνειδητοποίηση της υποταγής της μειονοτικής ομάδας, ενώ συχνά παρατηρείται γάμος μεταξύ των μελών τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται κυρίως στον μικρό αριθμό μελετών σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο, οι οποίες εξετάζουν τα βιώματα φοιτητών που ανήκουν σε δύο κοινωνικές μειονότητες ταυτόχρονα. Για αυτόν τον λόγο έγινε προσπάθεια να ακουστεί η «φωνή» των ατόμων αυτής της κοινότητας, ώστε να εξαχθούν πιθανά θετικά αποτελέσματα με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας πιο θετικής στάσης της κοινωνίας απέναντι σε αυτά τα άτομα και γενικότερα σε όσα άτομα ανήκουν σε κοινωνικές μειονότητες. Παράλληλα, βασικός σκοπός είναι η ανάδειξη των δυσκολιών που βίωσαν τα άτομα αυτά κατά την περίοδο της σχολικής τους ζωής, ενώ ταυτόχρονα επιχειρήθηκε η ανάδειξη των δυσκολιών που βιώνουν τα άτομα

αυτά στην καθημερινότητα τους ως ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα με αναπηρία της φοιτητικής κοινότητας. Επιπλέον σκοπός ήταν η δημιουργία προτάσεων συμπερίληψης προς την εκπαιδευτική κοινότητα, οι οποίες βασίζονται τόσο σε έρευνες, όσο και σε προσωπικές ιδέες και ανάγκες των ατόμων αυτών. Με σκοπό να επιτευχθούν τα παραπάνω, τέθηκαν τρία σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρούσαν να εντοπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα της μαθητικής κοινότητας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα της φοιτητικής κοινότητας που ανήκουν στην ΛΟΑΤΚΙΑ+ ΑμεΑ κοινότητα στην Ελλάδα, καθώς επίσης και να εντοπιστούν τρόποι για να επιτευχθούν καλύτερες συνθήκες μάθησης.

Ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε τα ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα με σωματική αναπηρία και το δείγμα ήταν έξι άτομα της ομάδας αυτής, ηλικίας 18 έως 30 ετών, που φοιτούσαν σε σχολές του Ελληνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η επιλογή των ατόμων έγινε με βάση τη προθυμία τους (εθελοντική – αυτοεπιλογής), μετά από προφορική πρόσκληση στα τμήματα του Πανεπιστημίου. Τα τέσσερα από αυτά δήλωσαν cis gay άντρες, η μία από αυτά δήλωσε cis gay γυναίκα και το ένα από αυτά δήλωσε non binary gay. Οι δύο άντρες είχαν ηλικία 18 και 25 ετών και είχαν κινητικά προβλήματα. Ο τρίτος άντρας είχε σκλήρυνση κατά πλάκας και ήταν 24 ετών. Ο άλλος άντρας είχε ηλικία 27 ετών και είχε οπτική αναπηρία. Η μια γυναίκα ήταν 23 ετών και το non binary ήταν 30 ετών και είχαν κινητικά προβλήματα.

Για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος επιλέχθηκε να γίνει ποιοτική έρευνα και να αξιοποιηθούν τόσο η μέθοδος της βιογραφικής προσέγγισης όσο και της ημι-δομημένης συνέντευξης. Για να γίνει αυτό κατανοητό θα πρέπει να αναφερθεί πως τα συμμετέχοντα άτομα πρώτα εξιστόρησαν τις σχολικές και φοιτητικές τους εμπειρίες και στη συνέχεια έγιναν κάποιες επιπλέον ερωτήσεις με τη μορφή ημι-δομημένης συνέντευξης. Η επιλογή του συνδυασμού των δύο αυτών μεθόδων είχε ως βασικό σκοπό την αποφυγή παρερμηνειών, την εύρεση νέων ευρημάτων μέσω θεματικών που ίσως δεν είχαν σκεφτεί να αναφέρουν και την εξαγωγή έμπιστων συμπερασμάτων, ενώ ταυτόχρονα αποτέλεσε μια μορφή τριγωνοποίησης. Επιπλέον, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, το θέμα επιλέχθηκε μετά από αρκετή σκέψη, καθώς οι ερευνητές είχαν έναν ικανοποιητικό βαθμό πείρας πάνω σε αυτό και στις μεθόδους διερεύνησης. Παράλληλα, έγινε ανάλυση και συμπερίληψη των δεδομένων και των έξι συνεντεύξεων και υπήρξε επικοινωνία σε δεύτερο χρόνο με τα συμμετέχοντα άτομα, ώστε να επιβεβαιωθούν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι ερευνητές.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Παρά το γεγονός πως η έρευνα δεν είναι ποσοτική, αξίζει να γίνει αναφορά στο ποσοστό συμφωνίας στις δηλώσεις και στα βιώματα των συμμετεχόντων ατόμων. Έτσι, από την ανάλυση δεδομένων βρέθηκε πως δύο άτομα έχουν βιώσει την αναπηρία τους στον χώρο του Πανεπιστημίου εξαιτίας της έλλειψης προσβασιμότητας. Πιο συγκεκριμένα, και τα δύο άτομα ανέφεραν πως το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως χρήστες αναπηρικού αμαξιδίου στις σχολές, είναι το γεγονός πως οι ανελκυστήρες είναι αρκετές φορές εκτός λειτουργίας, ενώ ταυτόχρονα το άτομο με τύφλωση ανέφερε πως δεν υπάρχει ηλεκτρονικό υλικό που να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο για ανάγνωση σε έναν υπολογιστή ή μέσω εφαρμογών text to speech.

Στον αντίποδα τα πέντε από τα έξι άτομα που ερωτήθηκαν ανέφεραν πως έχουν βιώσει το αίσθημα του «διαφορετικού» εξαιτίας της διαφορετικής σεξουαλικότητας με ποικίλους τρόπους, ενώ παράλληλα τα ίδια άτομα ανέφεραν πως έχουν αισθανθεί την ανάγκη να αποκρύψουν την σεξουαλικότητά τους όταν έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα με αναπηρία. Αναλυτικότερα, υπήρχαν δηλώσεις όπως: «*ένιωσα να απομακρύνονται μόλις τους είπα πως ήμουν γκέι*», «*δεν καταλάβαιναν πως ένιωθα μέσα μου και αυτό είναι κατανοητό. Ένιωθα άσχημα όμως όταν προσπαθούσαν συνεχώς να με πείσουν πως το να είμαι ένα non binary άτομο είναι απλά για να προκαλώ*» και «*Ακόμα θυμάμαι εκείνον τον καθηγητή και το πόσο άσχημα ένιωσα όταν το είπε αυτό*» (αναφέρεται σε έμμεση λεκτική βία, η οποία θα αναφερθεί μετέπειτα). Από τα παραπάνω φαίνεται πως τα άτομα με διαφορετική σεξουαλικότητα από τη νόρμα, αντιμετωπίζουν κυρίως μικροεπιθέσεις και λεκτική βία στον χώρο των σπουδών τους, ενώ αυτό μπορεί να συνεχιστεί και εκτός αυτού. Για παράδειγμα, ο Γ. ανέφερε πως: «*έχουμε μια ομάδα όπου βρισκόμαστε κάποια άτομα, κυρίως φοιτητές, που έχουμε κάποια αναπηρία. Είναι ωραία, νιώθεις λιγότερο μόνος και καταλαβαίνεις πως και άλλοι αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, αλλά υπάρχουν φορές που φοβάμαι να πω πως είμαι γκέι επειδή στο παρελθόν έχουν ακουστεί κάποιες ομοφοβικές εκφράσεις, χωρίς κάποιον αντίλογο*». Το γεγονός αυτό είναι ίσως και το πιο σημαντικό στην περίπτωση ατόμων που θέλουν να μοιραστούν τη διαφορετική σεξουαλικότητά τους. Επομένως, μπορεί κανείς να πει πως το να είναι κάποιο άτομο παθητικός ακροατής και να μην υπάρχει κάποια μορφή αντίλογου, μπορεί να οδηγήσει τα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας στο να θεωρήσουν πως ισχύει η ίδια άποψη, κάτι το οποίο φαίνεται και από παλαιότερη έρευνα των Corrigan και Matthews (2003).

Ωστόσο, τα μισά συμμετέχοντα άτομα δήλωσαν πως βιώνουν μια παρόμοια κατάσταση σε ΛΟΑΤΚΙΑ+ οργανώσεις, όπου κυρίως βιώνουν την αναπηρία τους εξαιτίας επιλογής χώρων που δεν είναι 100% προσβάσιμοι. Πιο συγκεκριμένα, η Ε. ανέφερε πως: «*όταν ήμουν μικρότερη πήγαινα αρκετά συχνά σε μια ομάδα LGBT, εδώ στην Αθήνα, αλλά από ένα σημείο και μετά κουράστηκα να πηγαίνω σε ένα μέρος που δεν ήταν προσβάσιμο. Και δεν μιλάω μόνο για ολόκληρη την περιοχή, αυτό είναι άλλο θέμα, αλλά το ίδιο το κτίριο δεν είχε σωστό ανελκυστήρα. Ένιωθα αβοήθητη και βάρος*».

Σημαντικά ευρήματα αποτελούν και η αναφορές για «Διωγμό από το σπίτι», για «Αποκλεισμό από ομάδες συνομηλίκων», για «Έμμεση ρητορική μίσους και λεκτική βία από καθηγητή» εξαιτίας της διαφορετικής σεξουαλικότητας. Παράλληλα, έγινε αναφορά σε «Χρόνια χρήση αντικαταθλιπτικών», κάνοντας έτσι σαφές το τι δυσκολίες μπορεί να βιώνει ένα μη ετεροφυλόφιλο άτομο που έχει ή και όχι κάποια αναπηρία. Επιπλέον, στις αναφορές αυτές μπορούσε κανείς να διακρίνει την αλλαγή στον τόνο της φωνής και την πιθανή απογοήτευση που ένιωθαν τα άτομα αυτά, αφού ήταν αποδέκτες κριτικής και μίσους από άτομα και χώρους που θα έπρεπε να αισθάνονται ασφαλή και η διαφορετική σεξουαλικότητα να μην αποτελεί αιτία διαχωρισμού από την ομάδα.

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα από τις συνεντεύξεις είναι η ύπαρξη «Χαμηλού κινήτρου παρουσίας σε διαλέξεις και μαθήματα» και αυτό φάνηκε από δύο διαφορετικές αναφορές. Η μία αφορούσε τα τελευταία έτη της Πρωτοβάθμιας και το σύνολο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η άλλη αφορούσε την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τόσο το ένα άτομο ως ανήλικος, όσο και το άλλο ως πλέον ενήλικο δήλωσαν πως μετά από μια σειρά γεγονότων και αρνητικού συναισθήματος τους είχε δημιουργηθεί η ανάγκη να μειώσουν την παρουσία τους στους αντίστοιχους χώρους είτε γιατί οι συμμαθητές ασκούσαν λεκτική και σωματική βία και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν έκαναν κάτι, είτε γιατί τα ίδια τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ασκούσαν λεκτική βία στα άτομα αυτά. Από αυτό γίνεται σαφές το πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν τα άτομα αυτά στη ζωή του συνόλου της μαθητικής κοινότητας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως πέντε στα έξι άτομα δήλωσαν πως έχουν δεχτεί λεκτική βία εξαιτίας της αναπηρίας ή/και της σεξουαλικότητάς τους και πως τα μισά άτομα έχουν δεχτεί σωματική βία εξαιτίας της σεξουαλικότητας τους.

Τέλος, σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός πως όλα τα άτομα δήλωσαν με διαφορετικούς τρόπους πως αισθάνονται ως «Μια μειονότητα μέσα σε μια μειονότητα», με αναφορές όπως: «*Είναι δύ-*

σκολο να είσαι και γκέι *και ανάπηρο άτομο. Εδώ με μια από τις δύο ταυτότητες και βιώνουν τον αποκλεισμό*», «*Γκέι, non binary, άτομο με αναπηρία. Από που να το πιάσεις και που να το αφήσεις με τόσο συγκεκριμένη ομάδα μέσα σε άλλες μειονότητες*» και «*Θα προτιμούσα να μην έχω κάτι από τα δύο. Θα ήταν πιο εύκολο να ανήκεις κάπου*».

«ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ» ΑΤΟΜΩΝ

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν κάποιες δηλώσεις – μαρτυρίες των ατόμων, έτσι όπως τις έχουν βιώσει. Με σκοπό τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας των ατόμων, τα ονόματα και ό,τι άλλο μπορεί να προδώσει την ταυτότητά τους έχουν αλλαχθεί ή παραληφθεί. Επίσης, θα παρουσιαστούν μόνο κάποιες από τις πιο «έντονες» δηλώσεις του κάθε ατόμου.

Άκης:

«*Γενικά, το να ξέρεις πως πρέπει να ζήσεις έχοντας σκλήρυνση κατά πλάκας είναι αρκετά δύσκολο, πόσο μάλλον όταν είσαι μια γκέι γυναίκα στην Ελλάδα […] Από μικρό παιδί η οικογένειά μου μού έλεγε να μην λέω στους άλλους για τη σκλήρυνση. Όταν αργότερα τους είπα πως είμαι γκέι, ο πατέρας μου δεν το δέχτηκε και η μητέρα μου προσπαθούσε να διαχειριστεί όσο καλύτερα γίνεται την κατάσταση για να φτιάξει την κατάσταση που είχε δημιουργηθεί. […] Εννοείται έμεινε κρυφό και αυτό από όλο το σόι. […] Είχα να διαχειριστώ πολλά. […] Το να κόψω τα αντικαταθλιπτικά είναι δύσκολο […] το δοκίμασα … δεν πέτυχε*».

Από τις παραπάνω δηλώσεις της Έλλης φαίνεται πως η οικογένειά της την υποστήριζε κατά τα παιδικά της χρόνια αναφορικά με την αναπηρία της, αλλά δεν ήθελαν να ενημερώσουν ούτε φίλους, ούτε συγγενείς, αλλά ούτε και το σχολείο. Ένιωθε μια μόνιμη πίεση στο να κρύβει ένα μέρος της ταυτότητάς της, κάτι το οποίο διακρίνεται σε όλο το πρώτο μέρος της συνέντευξης. Επιπλέον, της ήταν αρκετά δύσκολο να αποδεχτεί τη διαφορετική σεξουαλικότητά της, καθώς ήταν σίγουρη για το πως θα αντιδράσουν οι γονείς της. Ευτυχώς, η μητέρα της ήταν πιο συγκαταβατική και προσπάθησε να νουθετήσει τον πατέρα σχετικά με τη συμπεριφορά του απέναντι στην κόρη του. Ωστόσο, όλα αυτά δεν ήρθαν χωρίς κάποιο αντίκτυπο. Η Έλλη απέκτησε μια φοβία στο να γνωρίζει κόσμο και να ανοίγεται, ενώ πάσχει από χρόνια κατάθλιψη εξαιτίας των παιδικών βιωμάτων και του συνόλου της παιδικής της ηλικίας, γεγονός το οποίο μπορεί να παρατηρηθεί αρκετά συχνά σε περιπτώσεις ατόμων που δεν φανερώνουν την σεξουλικότητά τους (coming out) (Savin-Williams, 2020). Επιπλέον, έχει φανεί πως τα

άτομα της ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητας είναι πιο πιθανό να χρειαστούν αγωγή με αντικαταθλιπτικά σε σχέση με άλλες ομάδες ατόμων (Bränström et al., 2018).

Χρήστος:

«*Είχα περίεργα σχολικά χρόνια. […]Ζούσαμε σε μια μικρή κοινωνία και το να είσαι τυφλός σίγουρα δεν βοηθούσε γιατί πολλές φορές οι άνθρωποι ξεχνούν πως μπορεί να μην βλέπεις, αλλά ακούς. Και αυτό ισχύει και για τους συμμαθητές και για τους εκπαιδευτικούς […] Ακόμα πιο δύσκολο ήταν να ξέρω από μικρός πως μου άρεσαν οι άντρες, δεν είχα κάποια σχέση, αλλά αισθανόμουν πως ήθελα να έχω έναν άντρα σύντροφο, με έκανε να αισθάνομαι λίγο πιο σίγουρος. […] Θυμάμαι ήμουν Β' Λυκείου και περπατούσα με τη μητέρα μου και είχα βυθιστεί στις σκέψεις μου […] με το ζόρι κρατιόμουν να μην κλάψω και της έλεγα πως δεν αντέχω να νιώθω τον οίκτο των άλλων […] εκείνο το βράδυ προσπάθησα να αυτοκτονήσω […] ακόμα θυμάμαι τη φωνή της να τρέμει όταν ξύπνησα στο νοσοκομείο*».

Ο Χρήστος είναι ένας γκέι άντρας με τύφλωση που ένιωθε έντονα το αίσθημα τη πίεσης εξαιτίας της οπτικής του αναπηρίας, με τη σεξουαλικότητα να κάνει τα πράγματα πιο περίπλοκα αναφορικά με την αποδοχή του εαυτού του. Παρά το γεγονός πως είχε μια υποστηρικτική οικογένεια, αναφέρει πως προσπάθησε να αυτοκτονήσει λαμβάνοντας μια μεγάλη ποσότητα φαρμάκων. Ευτυχώς τον βρήκε έγκαιρα η μητέρα του και τον πήγε στο νοσοκομείο. Σε αυτή την περίπτωση, η αναπηρία ήταν η αιτία και ο οίκτος που ένιωθε από τον περίγυρό του ήταν η αφορμή που τον οδήγησε στην προσπάθεια να αυτοκτονήσει. Μάλιστα, αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει την σύνδεση μεταξύ λειτουργικής αναπηρίας (functional disability) και αυτοκτονικών προθέσεων (Fässberg et al., 2015). Αξίζει να αναφερθεί πως παρά το υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο που είχε, δεν ήταν αρκετό για να τον απωθήσει από αυτήν την προσπάθεια, κάνοντας έτσι σαφές πως μια οικογένεια που αποδέχεται το παιδί της ίσως δεν είναι αρκετή από μόνη της για να αποφευχθούν τέτοιες καταστάσεις. Παράλληλα, ίσως το πιο ανησυχητικό σημείο της περίπτωση του Χρήστου έγκειται στο γεγονός πως ένιωθε να είναι αποδέκτης οίκτου και από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δεδομένου της χρονικής περιόδου που ήταν μαθητής ο Χρήστος δεν θα μπορούσε να αποτελέσει έκπληξη το γεγονός της απουσίας γνώσης σχετικά με την συμπερίληψη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μάλιστα, μια σύγχρονη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως παρά το μεγάλο σκορ στο κομμάτι των γνώσεων περί αναπηρίας και συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα έδειξαν μέτρια επίδοση στο σκορ απο-

δοχής των μαθητών αυτών (Seman et al., 2021). Αυτό από μόνο του μπορεί να δημιουργήσει μια ιδέα για το τι μπορεί να ίσχυε πριν 10 περίπου χρόνια.

Γιάννης:

«*Και ανάπηρος και π**στης» αυτά είναι τα τελευταία λόγια που θυμάμαι από τον πατέρα μου πριν με διώξει από το σπίτι όταν του είπα πως ήμουν γκέι».*

Η συνέντευξη με το Γιάννη δεν ήταν μεγάλη σε έκταση, καθώς το να αναφέρεται σε τόσο έντονα γεγονότα του παρελθόντος του είναι δύσκολο, όπως ο ίδιος δήλωσε στο τέλος. Με αυτή τη δήλωση γίνεται σαφής ακόμα μια μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα ομοφυλόφιλα άτομα. Ο πατέρας του Χρήστου δεν δέχτηκε ποτέ πως ο γιος του δεν ήταν σε θέση να περπατήσει σωστά και πως δεν είχε λειτουργικό το αριστερό του χέρι, εμποδίζοντας τον με αυτόν τον τρόπο να συνεχίσει το επάγγελμά του και αναγκάζοντας τον να δικαιολογείται συνέχεια στον κοινωνικό περίγυρό του. Η μητέρα του έφυγε από τη ζωή όταν ακόμα ο Χρήστος ήταν σε μικρή ηλικία, με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να ζει με έναν κακοποιητικό πατέρα. Σε αντίθεση με την περίπτωση του Χρήστου, όταν του ανακοίνωσε πως ήταν ομοφυλόφιλος γιατί όπως είπε ο ίδιος: «*Δεν άντεχα άλλο*», ο πατέρας του τον χτύπησε και τον πέταξε κάτω στο πάτωμα, τον έσυρε και τον άφησε έξω από το σπίτι. Σύμφωνα με τους Shelton et al. (2018) το φαινόμενο τα άτομα της ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητας να μένουν άστεγα, επειδή τα διώχνουν από το σπίτι, είναι αρκετά συχνό, ενώ περίπου το 40% των αστέγων στην Αμερική αποτελείται από άτομα αυτής της κοινότητας. Το να μείνει άστεγος ο Χρήστος ήταν, μάλλον, περισσότερο εξαιτίας της ανακοίνωσης της ομοφυλοφιλίας του, παρά της αναπηρίας του. Αν και πλέον ζει με τον σύντροφό του και επιδέχεται αποδοχής και αγάπης από τη νέα οικογένεια του, δεν έχει ξεπεράσει το γεγονός ότι ο πατέρας του τον έδιωξε από το σπίτι, κάτι το οποίο έχει μεγάλο αντίκτυπο στην ψυχική του υγεία, καθώς αρκετά συχνά βιώνει καταθλιπτικά επεισόδια, τα οποία επηρεάζουν την καθημερινότητα του σε επίπεδο οικογένειας και εργασίας.

Ελένη:

«Ήμασταν 3ο έτος όταν ο καθηγητής είπε σε όλο το αμφιθέατρο πως υπάρχουν και οι γκέι και ευτυχώς εμείς ήμασταν όλοι φυσιολογικοί. Ήθελα να εξαφανιστώ από το αμφιθέατρο […] δεν μίλησα […] ο φίλος μου με είδε και του έκανε παρατήρηση για το τι είχε πει […] του απάντησε ειρωνικά και του είπε συγγνώμη αν τον πρόσβαλε και πως δεν του φαινόταν πως ήταν γκέι […] το μάθημα δεν το πέρασε και όταν πήγε στο γραφείο του για ανα-

βαθμολόγηση του απάντησε πως τον θυμόταν και πως θα μπορούσε να περάσει το μάθημα απαντώντας σε τρεις ερωτήσεις προφορικά, καθώς έδωσε τη δικαιολογία πως είχε ενημερωθεί ότι αντέγραφε. Του έκανε αρκετά δύσκολες ερωτήσεις και ήταν και τότε ειρωνικός λέγοντας του πως αν είχε το νου του να διαβάζει για το μάθημα, αντί για τους γκέι, δεν θα ήταν στο γραφείο του […] Στην επόμενη δήλωση μαθημάτων άλλαξε μάθημα επιλογής […] δεν πήραμε ξανά κάποιο μάθημά του».

Η περίπτωση της Ελένης είναι ακόμα μια έντονη περίπτωση που βίωσε στον χώρο σπουδών της. Η Ελένη ως ένα άτομο που ανήκει στην ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα και είναι χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου αισθάνθηκε αδύναμη στο να έρθει σε αντιπαράθεση με τον καθηγητή μπροστά σε όλους τους συμφοιτητές της. Πιθανότατα βοήθησε το γεγονός πως ακούστηκαν και μερικά γέλια από κάποια άτομα, ενισχύοντας έτσι την άποψη του καθηγητή και δημιουργώντας ένα αίσθημα αβεβαιότητας. Η ίδια είχε έμμεσο αντίκτυπο από αυτό το συμβάν, αφού αναγκάστηκε να αποφεύγει μαθήματα του συγκεκριμένου καθηγητή παρά το γεγονός πως δίδασκε μια θεματική, η οποία την ενδιέφερε και ήθελε να ασχοληθεί, ενώ παράλληλα για κάποιο χρονικό διάστημα μετά το συμβάν δεν ήθελε να πηγαίνει στη σχολή της, η οποία ήταν ήδη αφιλόξενη αρκετές φορές, λόγω της έλλειψης προσβασιμότητας. Το γεγονός πως ο φίλος που την υπερασπίστηκε, απέτυχε στις εξετάσεις και ήρθε σε έντονη αντιπαράθεση με τον καθηγητή της δημιούργησε επιπλέον τύψεις. Το παραπάνω συμβάν δεν είναι πρωτότυπο και σίγουρα δεν συμβαίνει για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Σε έρευνα των Wickens και Sandlin (2010), φάνηκε πως το SWU της Αμερικής θεωρείται ως ένα μη φιλόξενο Πανεπιστήμιο για τη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα. Το αξιοσημείωτο με το συμβάν της Ελένης, όμως, έγκειται στο γεγονός πως συνέβη σε μια κοινωνία που θέλει τον εαυτό της να έχει κάνει βήματα προς την αποδοχή όλων και την θέσπιση δικαιωμάτων και όχι σε μια κοινωνία πριν από περίπου 15 χρόνια. Αυτό από μόνο του μπορεί να δημιουργήσει ανησυχίες για τις εμπειρίες που μπορεί να έχουν άτομα κοινωνικών μειονοτήτων στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας.

Λουίζα-Τζακ:

«Από μικρό ήξερα πως μου αρέσουν άτομα του γυναικείου φύλου. Ή καλύτερα δεν το ήξερα, όσο το αισθανόμουν. Δεν μπορούσα να δεθώ με άτομα του αντρικού φύλου, κάτι δεν μου κολλούσε […]. Ταυτόχρονα δεν ένιωθα να έχω ένα συγκεκριμένο φύλο […]. Το είπα από μικρή ηλικία στους δικούς μου και ήταν εντάξει με αυτό. Ένιωθα όμορφα και τυχερό που είχα τόσο υποστηρικτικούς γονείς.

[…] οι φίλοι μου ήταν εξίσου οκ με το να είμαι non binary βέβαια μερικοί ένιωσα να απομακρύνονται μόλις τους είπα πως ήμουν γκέι non binary. Δεν καταλάβαιναν πως ένιωθα μέσα μου και αυτό είναι κατανοητό. Ένιωθα άσχημα όμως, όταν προσπαθούσαν συνεχώς να με πείσουν πως το να είμαι ένα non binary άτομο είναι απλά για να προκαλώ. […] το ατύχημα συνέβη τρία χρόνια πριν. Τότε έμεινα ανάπηρο και βρίσκομαι στο καροτσάκι. […] Νιώθω να με κοιτάνε περίεργα και το Πανεπιστήμιο έχει καταλήξει περίεργο μέρος. […] Γκέι, non binary, άτομο με αναπηρία. Από που να το πιάσεις και που να το αφήσεις με τόσο συγκεκριμένη ομάδα μέσα σε άλλες μειονότητες».

Η περίπτωση του Λουίζα-Τζακ είναι διαφορετική από τις προηγούμενες, καθώς δεν γεννήθηκε με κάποια αναπηρία, αλλά την απέκτησε σε ύστερο στάδιο της ζωής της. Η σεξουαλική του ταυτότητα δεν το επηρέασε τόσο και σε αυτό είναι πιθανόν να βοήθησε και το υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο. Στον φιλικό του κύκλο επέλεξε να κρατήσει τα άτομα που το αποδέχονταν ακριβώς για αυτό που είναι. Ωστόσο, φαίνεται πως δεν έχει αποδεχτεί πλήρως την αναπηρική του ταυτότητα. Ο τρόπος που μιλούσε και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσε όταν περιέγραφε τον χρόνο και τα γεγονότα από το ατύχημα και έπειτα, φανέρωναν μια αίσθηση πικρίας. Έχει βιώσει λεκτικές επιθέσεις εξαιτίας του τρόπου που ντύνεται, αλλά όχι κάτι συγκεκριμένο για το ότι βρίσκεται σε αναπηρικό αμαξίδιο. Μέσα από αυτή την αναφορά γίνεται σαφές η διαδικασία αποδοχής του εαυτού κάποιου ατόμου και της όποιας ταυτότητας, είτε την έχει επιλέξει είτε όχι.

Γιάννης:

«Γεννήθηκα χωρίς την ικανότητα να περπατάω, αλλά αυτό δεν θεωρώ πως με έχει εμποδίσει σε κάποιον από τους στόχους μου. […] Η οικογένειά μου ήταν από την αρχή δίπλα μου και το να τους ανακοινώσω πως ήμουν γκέι δεν ήταν ιδιαίτερα δύσκολο. Μάλλον το ήξεραν πολύ πριν το αποδεχτώ εγώ. […] και οι δύο μου γονείς είναι καλλιτέχνες. Ασχολούνται με την μουσική και το θέατρο και έχουν γυρίσει ένα σωρό χώρες. Ίσως αυτό να παίζει κάπου ρόλο. […] Είναι γενικά άνθρωποι που θα σε κρίνουν μόνο από τις πράξεις και τα έργα σου και αυτό όχι με έντονο τρόπο. […] Στο σπίτι μας βοηθάει η Χ. που είναι από το εξωτερικό και πιστεύω πως η μάνα μου τη διάλεξε γιατί ήταν και αυτή του ίδιου σκεπτικού με τους δικούς μου. […] Στο σχολείο υπήρχαν πάντα τα λεκτικά πειράγματα, όπως νόμιζα τότε. Τώρα ξέρω και καταλαβαίνω πόσο κακό μου έκαναν. Ίσως μόνο τότε θυμάμαι την μάνα μου να θυμώνει και να κάνει φασαρία στο σχολείο. […] Στη σχολή είναι πιο ήσυχα τα πράγματα. Ναι με κοιτάνε περίεργα μερικές φορές, αλλά μάλλον τους αρέσει το στυλ μου. […] Ο σύντροφός

μου είναι το κάτι άλλο. Το κατάλαβα από την πρώτη στιγμή. […] Μπορώ να πω πως είναι και ο προσωπικός μου καθηγητής όταν χάνω μαθήματα εξαιτίας άλλων προβλημάτων υγείας».

Θα μπορούσε να πει κανείς πως η περίπτωση του Κώστα είναι η πιο ήπια και ίσως και ιδανική. Πρόκειται για ένα άτομο που φαίνεται πως έχει αποδεχτεί στο έπακρο το σύνολο της ταυτότητάς του και είναι σε θέση να αντιμετωπίζει περίεργες καταστάσεις με χιούμορ. Είτε πρόκειται για πηγαίο είτε για έναν μηχανισμό προστασίας (Rieger & McGrail, 2013), φαίνεται πως έχει θετικό αντίκτυπο στην καθημερινότητά του. Παράλληλα, όπως και σε προηγούμενες περιπτώσεις, διαφαίνεται το πόσο σημαντικό ρόλο έχει η οικογένεια στην αποδοχή του εαυτού από το άτομο και πόσο μπορεί μια έγκυρη παρέμβαση να προλάβει αρνητικές καταστάσεις στον σχολικό χώρο. Εκτός των αναφορών από τα λεγόμενα του Κώστα που επιλέχθηκαν, θα πρέπει να αναφερθεί πως είναι ένα άτομο που δραστηριοποιείται έντονα στον χώρο της αναπηρίας και της σεξουαλικότητας. Παρ' όλα αυτά θα αξίζει να σημειωθεί πως είπε: «*έχουμε μια ομάδα όπου βρισκόμαστε κάποια άτομα, κυρίως φοιτητές, που έχουμε κάποια αναπηρία. Είναι ωραία, νιώθεις λιγότερο μόνος και καταλαβαίνεις πως και άλλοι αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, αλλά υπάρχουν φορές που φοβάμαι να πω πως είμαι γκέι επειδή στο παρελθόν έχουν ακουστεί κάποιες ομοφοβικές εκφράσεις, χωρίς κάποιον αντίλογο*». Με βάση αυτή την αναφορά, θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα πως οποιαδήποτε λεκτική επίθεση έχει άμεσο αντίκτυπο στο άτομο, παρά το πόσο πολύ έχει αποδεχτεί τον εαυτό του, ενώ αν αυτές είναι έντονες σε νεαρή ηλικία, τότε το άτομο ενδέχεται να αναπτύξει κάποια ψυχολογική διαταραχή στο μέλλον (Lee et al., 2017).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ένας παράλληλος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι διάφορες εκπαιδευτικές προτάσεις που τα συνεντευξιαζόμενα άτομα θεωρούσαν πως θα τα είχαν βοηθήσει στα σχολικά χρόνια και πως μπορεί να βοηθήσουν άλλα άτομα με ίδιες ή παρόμοιες κοινωνικές ταυτότητες ή γενικότερα άτομα που ανήκουν σε κοινωνικές μειονότητες.

Έτσι, από τη συζήτηση που έλαβε χώρα στο τέλος της συνέντευξης φάνηκε πως τα άτομα συμφώνησαν στην πλειονότητά τους πως μια βασική αλλαγή που πρέπει να λάβει χώρα, ώστε τα σχολεία να γίνουν περισσότερα συμπεριληπτικά και πιο φιλικά σε όλα τα μέλη της μαθητικής κοινότητας είναι η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των γο-

νέων, σε θέματα αναπηρίας και σεξουαλικότητας, κάτι στο οποίο συμφωνεί η έρευνα των Bailey et al. (2016). Με άλλα λόγια, προτείνεται το σχολείο να συμβαδίζει με τους γονείς και να κάνει βήματα σε νέα γνώση και νέους τρόπους προσέγγισης, ώστε το ίδιο συναίσθημα «ασφάλειας» να μεταφέρεται απρόσκοπτα μεταξύ των δύο βασικών χώρων του ανήλικου ατόμου. Επιπλέον, καλό θα είναι να υπάρχουν «ασφαλή χώροι» σε σχολεία και σε Πανεπιστήμια, ώστε τα άτομα κοινωνικών μειονοτήτων να μπορούν να μιλούν σε ειδικούς, όπως είναι οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και γενικότερα άτομα με τις κατάλληλες συμβουλευτικές γνώσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως όσα άτομα ανέφεραν αυτή την πρόταση επισήμαναν το γεγονός πως αυτοί οι χώροι δεν θα πρέπει να είναι αποκομμένοι από το υπόλοιπο της εκάστοτε δομής, προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη και να μη θεωρηθεί ως κάτι το «διαφορετικό», στοιχείο που αναφέρεται και σε άλλες έρευνες (Chiang, 2019). Σε συνέχεια αυτής της πρότασης έρχεται και η πρόταση για ουσιαστική προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών δομών σε κάθε πιθανό επίπεδο. Με άλλα λόγια, τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια θα πρέπει να κάνουν τις απαραίτητες τροποποιήσεις, ώστε η μετακίνηση προς και μέσα σε αυτά να γίνεται χωρίς εμπόδια και παράλληλα η εμπειρία να είναι ακριβώς η ίδια που βιώνουν τα άτομα χωρίς αναπηρία και που δεν ανήκουν σε κάποια μειονοτική ομάδα. Η υιοθέτηση ουδέτερης γλώσσας είναι ακόμα μια πρόταση που κυρίως στοχεύει σε μη δυαδικά άτομα, ώστε το περιβάλλον να γίνει πιο φιλόξενο και να μην υπάρχει πίεση για να ταιριάξουν σε συγκεκριμένα πρότυπα.

Επιπλέον αλλαγές θα πρέπει να γίνουν από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες θα αφορούν την αλλαγή των εκπαιδευτικών εγχειριδίων. Παρά το γεγονός πως γίνονται αναφορές σε άτομα με αναπηρία και σε άτομα από διαφορετικές χώρες και θρησκείες, αυτές είναι λίγες, σε συγκεκριμένα κεφάλαια και θεματικές και δεν υπάρχει κάποια αναφορά στη φάσμα της σεξουαλικότητας, τουλάχιστον σε εγχειρίδια του Λυκείου, ώστε να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση. Βέβαια, καθώς αυτό μπορεί να θεωρηθεί δύσκολο θέμα για να το διδάξει κάποιος, η επιμόρφωση σε τέτοια θέματα μπορεί να φανεί χρήσιμη ή ακόμα και η διδασκαλία μαθημάτων από ειδικούς. Σε αυτό το έργο μπορεί να βοηθήσει και η ύπαρξη τουλάχιστον ενός υποχρεωτικού μαθήματος για τις κοινωνικές μειονότητες σε κάθε Παιδαγωγικό τμήμα της χώρας, ώστε τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να είναι πιο προετοιμασμένα. Τέλος, κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική και στοχευμένη αξιολόγηση του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα συμπεριφοράς απέναντι σε κοινωνικές μειονότητες.

Επιπλέον των προαναφερθέντων, έχει βρεθεί πως η ύπαρξη ενημερωμένων και ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικών μειονοτήτων (Jordan et al., 2010), η συνύπαρξη με άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα (Nicolazzo et al., 2019), οι κατάλληλες υποδομές και το εκπαιδευτικό υλικό (Hill et al., 2020), η ύπαρξη και εξασφάλιση ασφαλών χώρων (Katz et al., 2016), καθώς και η χρήση ουδέτερης γλώσσας (Shotwell & Sheng, 2021) μπορούν να αποτελέσουν μέσο για τη δημιουργία θετικών εμπειριών και συναισθημάτων και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του συνόλου της μαθητικής κοινότητας (Graham, 2019).

Ανακεφαλαιώνοντας, βασικό ρόλο στην αποδοχή της οποιαδήποτε ταυτότητας του ατόμου φάνηκε να διαδραματίζει η οικογένεια και σε συνέχεια το σχολείο, με τον κοινωνικό περίγυρο να ακολουθεί. Η οικογένεια είναι ο πρώτος χώρος που το άτομο έρχεται σε κοινωνική επαφή και αναμένεται να είναι ένα φιλικό και ασφαλές περιβάλλον. Το σχολείο έρχεται στη συνέχεια, αφού από μικρή ηλικία το άτομο μπορεί να φοιτά σε έναν παιδικό σταθμό, όπου και πλέον έχει την ευκαιρία να γνωρίσει άλλα άτομα, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο τον κοινωνικό περίγυρο και τις εμπειρίες του. Ένα οικογενειακό περιβάλλον που διακατέχεται από αποδοχή και αγάπη είναι σημαντικό για την υγιή ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά από μόνο του φαίνεται να μην είναι αρκετό, καθώς άλλοι εξωτερικοί παράγοντες όπως είναι το σχολείο και οι παρέες συνομηλίκων μπορεί να επηρεάσουν τα βιώματα του ατόμου με αρνητικό τρόπο. Τα άτομα με διαφορετική σεξουαλικότητα και τα άτομα με αναπηρία έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν καταθλιπτικά επεισόδια σε σχέση με τα ετεροφυλόφιλα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης χρειάζεται να επιμορφωθούν κατάλληλα, ώστε να μπορούν να προσεγγίζουν τις κοινωνικές μειονότητες με τον βέλτιστο τρόπο, χωρίς να καταπατούν θεμελιώδη δικαιώματα και χωρίς να δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και εμπειρίες. Παράλληλα, η εκπαίδευση μαθητών σε θέματα αναπηρίας και σεξουαλικότητας, καθώς και η αύξηση της ενσυναίσθησης θα πρέπει να κατέχουν βασική θέση στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση να υπερασπίζονται πιο αδύναμα άτομα με λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, αξίζει να υπάρξουν έρευνες στο μέλλον που θα εξετάζουν σε βάθος χρόνου τις αλλαγές στις στάσεις των ατόμων και στα βιώματά τους, αφού δημιουργηθούν ποικίλα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία θα ενσωματώνουν τις προτεινόμενες αλλαγές.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είχε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι δεν επηρεάζουν την αξιοπιστία της, ωστόσο τα ευρήματα δύσκολα μπορεί να γενικευτούν στον γενικό πληθυσμό που εξετάστηκε. Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ο μικρός αριθμός δείγματος, ο οποίος παρά την προσπάθεια των ερευνητών δεν μπόρεσε να αυξηθεί, με αποτέλεσμα η οποιαδήποτε προσπάθεια για γενίκευση των αποτελεσμάτων θα ήταν άστοχη και άσκοπη. Ο μικρός αριθμός δείγματος πιθανολογείται πως οφείλεται στην επιθυμία των ατόμων για συμμετοχή στην έρευνα, καθώς άτομα που δεν αισθάνονταν άνετα να μοιραστούν μέρος της ταυτότητάς τους δεν συμμετείχαν, με αποτέλεσμα η πραγματική εικόνα να μπορεί να είναι αρκετά διαφορετική από αυτή που παρουσιάστηκε παραπάνω. Επιπλέον, το δείγμα συλλέχθηκε από ένα Πανεπιστήμιο της Αθήνας, το Καποδιστριακό, και μόνο από δύο σχολές. Τέλος, καθώς η πρόσκληση για συμμετοχή έγινε προφορικά, υπάρχει περίπτωση ενδιαφερόμενα άτομα να απουσίαζαν τις μέρες που έλαβε χώρα αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Andrews, T. (2012). *What is social constructionism?*. Grounded Theory Review RSS. Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου 2023 από: https://groundedtheoryreview.com/2012/06/01/what-is-social-constructionism/

Bailey, J. M., Vasey, P. L., Diamond, L. M., Breedlove, S. M., Vilain, E., & Epprecht, M. (2016). Sexual orientation, controversy, and science. *Psychological Science in the Public Interest*, *17*(2), 45–101. https://doi.org/10.1177/1529100616637616

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2013). *Social Construction of Reality*. Munhak Kwa Jiseongsa.

Bränström, R., Hatzenbuehler, M. L., Tinghög, P., & Pachankis, J. E. (2018). Sexual orientation differences in outpatient psychiatric treatment and antidepressant usage: Evidence from a population-based study of siblings. *European Journal of Epidemiology*, *33*(6), 591–599. https://doi.org/10.1007/s10654-018-0411-y

Chiang, E. S. (2019). Disability Cultural Centers: How Colleges can move beyond access to inclusion. *Disability & Society*, *35*(7), 1183–1188. https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1679536

Corrigan, P., & Matthews, A. (2003). Stigma and disclosure: Implications for coming out of the Closet. *Journal of Mental Health*, *12*(3), 235–248.

https://doi.org/10.1080/0963823031000118221
Dattaro, L. (2020). Gender and sexuality in autism, explained. *Spectrum*. https://doi.org/10.53053/ybta7630
Fitzgerald-Russell, M. L., & Grunert Kowalske, M. (2022). Microaggression experiences of queer science students in their departments. *Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education*, *5*(2), 131–153. https://doi.org/10.31756/jrsmte.522
Fässberg, M. M., Cheung, G., Canetto, S. S., Erlangsen, A., Lapierre, S., Lindner, R., Draper, B., Gallo, J. J., Wong, C., Wu, J., Duberstein, P., & Wærn, M. (2015). A systematic review of physical illness, functional disability, and suicidal behaviour among older adults. *Aging & Mental Health*, *20*(2), 166–194. https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1083945
Goering, S. (2015). Rethinking disability: The Social Model of disability and chronic disease. *Current Reviews in Musculoskeletal Medicine*, *8*(2), 134–138. https://doi.org/10.1007/s12178-015-9273-z
Goggin, G. (2017). Normality and disability: intersections among norms, law, and culture. *Journal of Media & Cultural StudieS*, *31*(3), 337–340. https://doi.org/0.1080/10304312.2017.1275077
Graham, B. E. (2019). Queerly unequal: LGBT+ students and mentoring in higher education. *Social Sciences*, *8*(6), 171. https://doi.org/10.3390/socsci8060171
Hall, W. J., & Rodgers, G. K. (2018). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, *22*(1), 23–41. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9
Hill, R. L., Nguyen, D. J., Kilgo, C. A., Lange, A. C., Shea, H. D., Renn, K. A., & Woodford, M. R. (2020). How LGBTQ+ students thrive in college. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *58*(3), 267–281. https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1738241
Hogan, J. A. (2023). Having a disability and identifying as LGBTQ+: Are educational professionals prepared for this intersectional experience? *Journal of LGBT Youth*, 1–22. https://doi.org/10.1080/19361653.2023.2231921
Hoogland, A. I. (2015). Continuity of change: The dynamic of beliefs, values, and the aging experience. *Journal of Aging Studies*, *32*, 32–39. https://doi.org/10.1016/j.jaging.2014.12.004
Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices

to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 259–266. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005

Katz, J., Federici, D., Ciovacco, M., & Cropsey, A. (2016). Effect of exposure to a safe zone symbol on perceptions of campus climate for sexual minority students. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *3*(3), 367–373. https://doi.org/10.1037/sgd0000186

Lange, A. C., Duran, A., & Jackson, R. (2019). The state of LGBT and Queer Research in higher education revisited: Current academic houses and future possibilities. *Journal of College Student Development*, *60*(5), 511–526. https://doi.org/10.1353/csd.2019.0047

Lee, S. W., Choi, J., Lee, J.-S., Yoo, J. H., Kim, K. W., Kim, D., Park, H., & Jeong, B. (2017). Altered function of ventrolateral prefrontal cortex in adolescents with peer verbal abuse history. *Psychiatry Investigation*, *14*(4), 441. https://doi.org/10.4306/pi.2017.14.4.441

Miller, R. A., & Smith, A. C. (2020). Microaggressions experienced by LGBTQ students with disabilities. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *58*(5), 491–506. https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1835669

Nicolazzo, Z., Pitcher, E. N., Renn, K. A., & Woodford, M. (2019). An exploration of trans* kinship as a strategy for Student Success. *What's Transgressive about Trans* Studies in Education Now?*, 95–109. https://doi.org/10.4324/9781351034029-6

Norris, A. L., McGuire, J. K., & Stolz, C. (2016). Direct and indirect experiences with heterosexism: How slurs impact all students. *Applied Developmental Science*, *22*(2), 154–167. https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1245101

Rieger, A., & McGrail, J. P. (2013). Coping humor and family functioning in parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, *58*(1), 89–97. https://doi.org/10.1037/a0031556

Ristock, J. L., & Julien, D. (2003). Disrupting normalcy: Lesbian, gay, queer issues and mental health an introduction. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *22*(2), 5–8. https://doi.org/10.7870/cjcmh-2003-0009

Santos, J. L. (2015). Social Construction theory. *The International Encyclopedia of Human Sexuality*, 1115–1354. https://doi.org/10.1002/9781118896877.wbiehs488

Savin-Williams, R. C. (2020). Coming out to parents and self-esteem among gay and lesbian youths. *Homosexuality and the Family*, 1–35. https://doi.org/10.4324/9781315864150-1

Schaefer, R. T. (2015). Minorities. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 569–574. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.32091-8

Seman, N. H., Daud, M. I., Makhtar, N. K., Nik Ab Rahman, N. A., & Ramli, F. D. (2021). Level of readiness and acceptance of mainstream teachers towards the implementation of inclusive education in learning disability. *International Journal of Creative Future and Heritage (TENIAT)*, *9*(2), 79–90. https://doi.org/10.47252/teniat.v9i2.743

Shelton, J., DeChants, J., Bender, K., Hsu, H.-T., Santa Maria, D., Petering, R., Ferguson, K., Narendorf, S., & Barman-Adhikari, A. (2018). Homelessness and Housing Experiences among LGBTQ Young Adults in Seven U.S. Cities. *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research*, *2020*(3).

Shotwell, S., & Sheng, L. (2021). Making a case for studying gender-neutral pronouns in speech-language pathology. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *52*(4), 1141–1145. https://doi.org/10.1044/2021_lshss-21-00021

Stoffelen, J. M., Herps, M. A., Buntinx, W. H., Schaafsma, D., Kok, G., & Curfs, L. M. (2017). Sexuality and individual support plans for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *61*(12), 1117–1129. https://doi.org/10.1111/jir.12428

Toft, A., Franklin, A., & Langley, E. (2019). Young disabled and LGBT+: Negotiating identity. *Journal of LGBT Youth*, *16*(2), 157–172. https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1544532

Wickens, C. M., & Sandlin, J. A. (2010). Homophobia and heterosexism in a college of education: A culture of fear, a culture of silence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *23*(6), 651–670. https://doi.org/10.1080/09518390903551035

Διαδρομές γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: η επίδραση της εκπαίδευσης στην αλλαγή του ρόλου της γυναίκας

Ανατολή Ηλιάδου
Πτυχιούχος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
anatolidi@nured.auth.gr

Μαρία Γκέκα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mgeka@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εμπίπτει στον θεματικό άξονα «Εκπαίδευση και φύλο» κι έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στην αλλαγή της κοινωνικής και προσωπικής εικόνας γυναικών που αποφάσισαν να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ώριμη ηλικία. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως στο εξωτερικό, στη θεματική της δια βίου μάθησης σε γυναίκες αναδεικνύουν την σημαντική επίδρασή της στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Με βάση τις μελέτες που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί και τη θεωρία της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, σύμφωνα με την οποία ο «εαυτός» μπορεί να μετασχηματισθεί μέσω της μάθησης, θεωρούμε ότι η εισαγωγή γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην αντίληψη του προσωπικού και κοινωνικού εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας, χρησιμοποιώντας το μοντέλο της βιογραφικής προσέγγισης και των αφηγήσεων ζωής, αποτελεί η μελέτη της πρώτης σχολικής εμπειρίας, του οικογενειακού πλαισίου, των κινήτρων για πανεπιστημιακές σπουδές και δια βίου μάθησης, των δυσκολιών στην διάρκεια των σπουδών, των προσδοκιών και της επίδρασης των σπουδών στον κοινωνικό επαναπροσδιορισμού του εαυτού και του γυναικείου ρόλου. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν 16 ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γυναίκες ηλικίας από 44 ετών έως 65, οι οποίες όλες πραγ-

ματοποίησαν πανεπιστημιακές σπουδές σε ώριμη ηλικία. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι οικονομικοί παράγοντες αλλά κυρίως τα στερεότυπα για το ρόλο της γυναίκας του κοινωνικού και οικογενειακού πλαισίου αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για σπουδές των γυναικών του δείγματος σε νεαρή ηλικία. Τα κίνητρα για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζονται κυρίως στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, παρά τις δυσκολίες κατά τη διάρκεια των σπουδών λόγω των πολλαπλών ρόλων, οι γυναίκες του δείγματος τονίζουν την ενδυνάμωση και ανάπτυξη σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι γυναίκες του δείγματος «υπέστησαν προσωπική μεταμόρφωση». Η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρέασε σημαντικά τόσο την εικόνα του εαυτού, όσο και την αντίληψη του γυναικείου ρόλου και της θέσης της γυναίκας στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Γυναίκες, Εκπαίδευση, Δια βίου μάθηση, Κίνητρα, Βιογραφική προσέγγιση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της υπάρχουσας έρευνας, είναι η διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στην αλλαγή της κοινωνικής και προσωπικής εικόνας γυναικών που αποφάσισαν να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ώριμη ηλικία. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε γυναίκες στο πεδίο της εκπαίδευσης, κυρίως στο εξωτερικό, αναδεικνύουν πως οι αρχικοί φόβοι τους ότι δεν θα τα καταφέρουν διαλύθηκαν, παίρνοντας θάρρος από άλλες γυναίκες που αναφέρουν την αίσθηση ελευθερίας που βίωσαν χάριν των σπουδών τους, κάνοντας αναφορά στα οφέλη που αποκόμισαν από τις σπουδές τους, είτε επαγγελματικά και προσωπικά, αποτελώντας έμπνευση για τα παιδιά τους και για άλλες γυναίκες (Kanwar et al., 2001). Μέσω της εκπαίδευσης σε ώριμη ηλικία, οι γυναίκες αναδείχθηκαν πετυχημένες και δυναμωμένες αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες τους και πιστεύοντας στην δύναμη της εκπαίδευσης πως μπορεί να εμπλουτίσει την ζωή τους. Απέκτησαν δικαιώματα, έγιναν ικανότερες επαγγελματικά, χάριν της αυτοεκτίμησης τους απέκτησαν αυτοπεποίθηση συνειδητοποιώντας ότι οι γυναίκες αποτελούν κεφάλαιο για την οικογένεια και την κοινωνία (Kanwar et al., 2001). Επιπλέον αυξήθηκε η αυτό-αποτελεσματικότητα τους, διαφοροποιήθηκε η

σχέση με τα παιδιά τους και άνοιξε τον δρόμο για πανεπιστημιακές σπουδές για τα ίδια τα παιδιά τους (O'Shea, 2015).

Η πλειονότητα των γυναικών στην Ασία, που έχουν προσβασιμότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανήκουν σε προνομιούχες οικογένειες ή υποστηρίζονται από τους συζύγους τους και κατοικούν σε αστική περιοχή, ενώ οι γυναίκες από αγροτικές οικογένειες εμποδίζονται από την ύπαρξη κοινωνικών και πολιτιστικών πεποιθήσεων (Kanwar et al., 2001). Το κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την προσέλευση των ενήλικων γυναικών στην εκπαίδευση, τόσο στον δυτικό όσο και στον ασιατικό πολιτισμό.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μέσω της βιογραφικής προσέγγισης η μελέτη της πρώτης σχολικής εμπειρίας γυναικών του οικογενειακού πλαισίου τους, των κινήτρων για πανεπιστημιακές σπουδές και δια βίου μάθησης, η μελέτη των δυσκολιών στην διάρκεια των σπουδών, των προσδοκιών και της επίδρασης των σπουδών τους στον κοινωνικό επαναπροσδιορισμού του εαυτού και του γυναικείου ρόλου τους. Το ερώτημα που τίθεται, είναι κατά πόσο η εισαγωγή των γυναικών σε ώριμη ηλικία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην αντίληψη του προσωπικού και κοινωνικού εαυτού τους.

ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σύμφωνα με την θεωρία του Jack Mezirow ο μετασχηματισμός του εαυτού μέσω της μάθησης δεν οφείλεται σε κάποια μορφή εκπαίδευσης, αλλά στα βιώματα που μεταμορφώνονται κατά την διάρκεια της προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ενηλικιότητα (Mezirow, 2006). Η έννοια της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί μια ολόπλευρη και βαθιά προσωπική αλλαγή που σχετίζεται με τα στοιχεία που αφορούν τον εαυτό μας, την αλλαγή της ταυτότητας μας και παρόλο που ο Mezirow δεν κάνει χρήση της έννοιας της ταυτότητας, αναγνωρίζεται πως τα στοιχεία που μετασχηματίζονται σχετίζονται με τις αλλαγές των απόψεων, τις νοητικές συνήθειες και γενικά την οπτική πλευρά των θεμάτων, τα οποία απαρτίζουν την προσωπική ταυτότητα του ατόμου, ενώ ο Illeris προσεγγίζοντας την θεωρία του μετασχηματισμού του Mezirow υπογραμμίζει, ότι η μάθηση απαρτίζεται από τρία κύρια συστατικά που αφορούν το γνωστικό κομμάτι που σχετίζεται με το περιεχόμενο, το συναισθηματικό που αφορά τα κίνητρα και το κοινωνικό που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση και κατά αυτόν τον τρόπο δίνει μια ολιστική ματιά στην μετασχηματίζουσα μάθηση

επεκτείνοντας την γύρω από την εκπαίδευση του ενήλικα, την οποία θεωρεί ως την πιο σύνθετη, πιο σπάνια και με απαιτήσεις διεργασία μάθησης, τονίζοντας την συντέλεση μετασχηματισμού που εγγίζει σε βάθος την αλλαγή της ταυτότητας των ατόμων (Κόκκος, 2019).

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης εστιάζεται στον τρόπο μάθησης του ατόμου, να μπορεί να διαπραγματεύεται και να δρα κατά των δικών του σκοπών, αξιών, αισθημάτων και ερμηνειών και όχι σύμφωνα με αυτά που αφομοιώνει χωρίς κρίση από άλλους, να αποκομίζει πιο μεγάλο έλεγχο στην ζωή του ως ένα κοινωνικά υπεύθυνο ον αποφασίζοντας με διαύγεια. Παίρνοντας υπόψη πως η θεωρία αυτή απευθύνεται κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων σύμφωνα με την εξέλιξη της στον δυτικό κόσμο, υποστηρίζει πως ο άνθρωπος όταν τείνει να τελειοποιηθεί, βελτιώνει την κατανόηση και την ποιότητα των πράξεων του μέσα από μια μαθησιακή διεργασία, η οποία έχει νόημα (Mezirow, 2006). «Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση είναι ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων μέσω του ορισμού του προβλήματος ή της επαναδιατύπωσης ή επαναπλαισίωσης του προβλήματος». (Mezirow, 2006, σ. 58)

Ο Strauss για τον μετασχηματισμό της ανάπτυξης του «εαυτού», εστιάζει πως όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει κάτι καινούργιο στην ζωή του, μετατρέπεται σε κάτι άλλο, αλλάζοντας την οπτική ματιά για τον εαυτό του (Χριστοδούλου, 2017). Επιπρόσθετα ο Paulo Freire ισχυρίστηκε, ότι η εκπαίδευση είναι μια «απελευθερωτική πρακτική» με την οποία ο εκπαιδευόμενος βρίσκει τον εαυτό του και επιτυγχάνει πολύ περισσότερα από το να πληροί την ανθρώπινη φύση του, καθώς προσπαθεί να μετασχηματίσει ότι τον καταπιέζει (Jarvis, 2020).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα είναι βασισμένη στην ποιοτική μεθοδολογία, η προσέγγιση πραγματοποιείται με ημι- δομημένο τρόπο, δίνοντας περισσότερες δυνατότητες στην ανάδυση σημασιών και εννοιών από τα δρώντα υποκείμενα (Bryman, 2017). Σε μια ποιοτική έρευνα, οι ερευνητές μεταφράζουν την ζωή κάνοντας την «κείμενο», το οποίο εμπνέεται και παράγεται από τις ζωές που παρατηρούν οι ερευνητές, αλλά και μέσα από την αλληλεπίδραση που δημιουργείται κατά την έρευνα. Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η βιβλιογραφία των ποιοτικών ερευνών και έχει προκύψει ένας όγκος εγχειριδίων καθώς όλο και περισσότερα άτομα από διάφορα «επιστημονικά πεδία» έχουν

στραφεί στην ποιοτική έρευνα προκειμένου να διερευνήσουν και να κατανοήσουν θέματα που αφορούν την κοινωνική ζωή (Glesne, 2017). Κατά τον Denzin, μέσω της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης παράγονται περιγραφικά και με λεπτομέρεια τα συναισθήματα, οι απόψεις, οι εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων και ερμηνεύονται τα νοήματα των ενεργειών τους (Rahman, 2017).

Το βιογραφικό υλικό μας αποτελείται κυρίως από τις συνεντεύξεις – τις αφηγήσεις ζωής, κατά τις οποίες συνκατανοείται ο κόσμος μέσω του βιώματος, αποκαλύπτεται ο συναισθηματικός κόσμος του αφηγητή, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις του σε ότι αφορά αυτά που έχει βιώσει (Πανταζής, 2009). Όταν διεξάγεται η έρευνα κατά την «αφήγηση ζωής», ο ερευνητής ακούγοντας και καταγράφοντας τα όσα έχει επιλέξει να αφηγηθεί ο συνεντευξιαζόμενος, συλλέγει στοιχεία τα οποία δεν είναι απαραίτητο να ελεγχθούν αν είναι έγκυρα η αληθή, ή να διασταυρωθούν με άλλες πηγές. Σημαντικό είναι τι επιλέγεται από το άτομο να υποθεί και ποια ιστορία δημιουργεί εντάσσοντας μέσα σε αυτήν τον εαυτό του, ανασύροντας αποθέματα πληροφοριών που αφορούν την ζωή του και επιπλέον με ποια άτομα και με ποιον τρόπο θέτει τα πλαίσια της αφήγησης του σχετικά με την «ζωή και τις εμπειρίες του». Οι αλήθειες που προκύπτουν από το αφηγηματικό υλικό οφείλονται στις συνδέσεις που εναλλάσσονται μεταξύ του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος και όχι αναπαριστώντας πιστά τα παρελθοντικά γεγονότα. Τα νοήματα από τα γεγονότα δεν είναι σταθερά και συνεχώς μεταβάλλονται μέσω της εξέλιξης και της επιρροής των γεγονότων ακολουθώντας τη ζωή, κατά την νοηματοδότηση των γεγονότων που αφορούν το παρελθόν καθώς και τις εμπειρίες μας, οι οποίες έχουν σχέση με τον παρόντα εαυτό μας διαφοροποιούμε τη σημασία τους (Παντούλη, 2015).

Σήμερα μέσα στα πλαίσια της «κλινικής κοινωνιοψυχολογίας», η βιογραφική προσέγγιση η οποία έχει δοκιμαστεί επιτυχημένα για μεγάλο χρονικό διάστημα μέσω των κοινωνικών ανθρωπολόγων και κοινωνιολόγων από την Σχολή του Σικάγο με τις «αφηγήσεις ζωής» και τις «ιστορίες οικογένειας», θεωρείται προνομιακό «εργαλείο δουλειάς», δίνοντας τον λόγο στα υποκείμενα προσκαλώντας το άτομο που αφηγείται να τοποθετηθεί ως «υποκείμενο και αντικείμενο» κατά την διάρκεια μιας έρευνας και επιπλέον δεν διαχωρίζεται η πραγματικότητα από το βίωμα, αλλά διαμορφώνεται κατά την διάρκεια που αλληλεπιδρούν ο αφηγητής με τον ακροατή (Πανταζής, 2009). «Η βιογραφική προσέγγιση επικεντρώνεται στο υποκείμενο. Το αντικείμενο της είναι τα κοινωνικά υποκείμενα. Συνεπώς η σχέση ερευνητή-ερευνώμενου είναι μια συνάντηση υποκειμένων όπου το καθένα έχει τη δική

του υποκειμενικότητα. Για τον λόγο αυτόν η ερευνητική σχέση είναι μια δι-υποκειμενική σχέση δεν είναι μια σχέση ουδέτερη» (Πανταζής, 2009, σ. 67).

Συμμετέχοντες

Στην διεξαγωγή της έρευνας, η οποία υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από τις 28 Δεκεμβρίου του 2022 έως τις 2 Φεβρουαρίου του 2023, συμμετείχαν συνολικά 16 γυναίκες που φοιτούν ή έχουν φοιτήσει σε ώριμη ηλικία στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα, με μέσο όρο ηλικίας 54 έτη παντρεμένες με παιδιά. Από αυτές οι 7(επτά) γυναίκες με ποσοστό (43,75%) εισήχθησαν μέσω ΕΠΑΛ, οι 5 (πέντε) γυναίκες με ποσοστό (31,25%) μέσω του 5% ειδικών παθήσεων και οι 4 (τέσσερις) γυναίκες με ποσοστό (25%) μέσω πανελληνίων εξετάσεων.

Εργαλεία και διαδικασία

Το εργαλείο της μεθοδολογίας προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα της έρευνας μας είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το εργαλείο αυτό μας δίνει την δυνατότητα να συλλέξουμε στοιχεία με λεπτομέρεια, τα οποία θα τα χρησιμοποιήσουμε για να κατανοήσουμε την «κοινωνική πορεία των συνομιλητριών μας» δίδοντας την ελευθερία στους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη της σκέψης τους. Διαμορφώθηκε οδηγός ερωτήσεων συνέντευξης ανοιχτού τύπου οι οποίες εντάσσονται σε 4 άξονες μελέτης: α) Η εμπειρία των γυναικών στην πορεία της σχολικής τους διαδρομής (Ήσουν καλή στο σχολείο; Σου άρεσε το σχολείο; Ήθελες να σπουδάσεις; Είχες προσδοκίες; Οι γονείς σου ήθελαν να σπουδάσεις; Στάθηκαν εμπόδιο οι γονείς σου;) β) Τα κίνητρα των γυναικών για σπουδές στην ώριμη ηλικία (Τι σε ώθησε να σπουδάσεις; Το οικογενειακό περιβάλλον ήταν σύμφωνο;) γ) Οι προσδοκίες τους με την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Ποιες οι προσδοκίες σου μετά τις σπουδές;) δ)Η αυτό-αντίληψη μετά τις σπουδές (Αυτή η εμπειρία να σπουδάσεις τι ρόλο παίζει για εσένα, έχει αλλάξει ο εαυτός σου; Αντιλαμβάνεσαι διαφορετικά τον εαυτό σου; Αν δεν είχες σπουδάσει θα ήσουν το ίδιο άτομο; Ποιες οι σχέσεις σου με το οικογενειακό περιβάλλον;)

Διαδικασία-Διάρκεια συνεντεύξεων

Η συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα ήταν οικειοθελή και δεν ασκήθηκε πίεση σε καμιά, είχαν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την συνέντευξη εφόσον δεν αισθανόντουσαν καλά ή δεν ήθελαν να δώσουν απαντήσεις σε κάποια ερωτήματα. Ο χρόνος που αφιέρωσαν οι αφηγήτριες ήταν διαφορετικός, ανάλογα με το πόσο ήθελε η κάθε μια, να σημειώσουμε εδώ πως

δεν ασκούσα πίεση, άφηνα την κάθε μια να αποφασίζει κατά πόσο ήθελε να διεισδύσει στην προσωπική της ζωή, η χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαινόταν από 45 λεπτά έως 60 λεπτά.

Η συλλογή των δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων καθώς και των αποτελεσμάτων της βασίζεται στα ειλικρινή στοιχεία που κατέθεσαν οι γυναίκες. Επιλέχθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας η οποία είναι μια τεχνική αντιπροσωπευτική για την διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας που αφορά τις κοινωνικές επιστήμες, όταν απευθύνεται σε άτομα που ανήκουν σε κάποιες ομάδες που δεν είναι εύκολο να τις εντοπίσεις και λειτουργεί ως «κανάλι» όπου ρέουν με διαδοχικότητα οι «αφηγήσεις των γυναικών» έως να εκπληρωθεί ο «πληροφοριακός κορεσμός».

Στο τέλος κάθε συνέντευξης ευχαριστούσα την συνεντευξιαζόμενη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και τον χρόνο που διέθεσε στην έρευνα για την οποία όλες έδειξαν μεγάλη προθυμία, ένιωσα πολλές φορές με τον τρόπο που αφηγούνταν πως είχαν ανάγκη να ανοίξουν τις ψυχές τους και να καταθέσουν τα όσα βίωσαν στο παρελθόν, αλλά και τα συναισθήματα που τις διακατέχουν σήμερα.

Ανάλυση δεδομένων

Η συνηθής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι η θεματική ανάλυση, η οποία αντίθετα με άλλες ποιοτικές αναλύσεις δεν χαρακτηρίζεται από ξεχωριστές τεχνικές, αναζητά ωστόσο θεματικά μοτίβα που ισοδυναμούν με κωδικούς, ή ομάδες κωδικών (Bryman, 2017). Μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, οι οποίες είχαν μαγνητοφωνηθεί με την συναίνεση των συνεντευξιαζόμενων σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας περί προσωπικών δεδομένων, απομαγνητοφωνήθηκαν με κάθε λεπτομέρεια. Έπειτα προκειμένου να επεξεργαστώ τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων και να αναδειχθούν ομοιότητες ή διαφορές τους προέβη στην θεματική κωδικοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις.

Με την ενδελεχή μελέτη των πληροφοριών που αναδύθηκαν από τις βιογραφικές αφηγήσεις των γυναικών, οι οποίες αναλύθηκαν η κάθε μια ως ολότητα και τα θεματικά μοτίβα που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις πρόσφεραν την βάση για να κατανοηθούν τα δεδομένα και να συνδεθούν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος συνδέθηκαν οι θεματικές ενότητες με την βιβλιογραφία για την επιβεβαίωση ή μη των αποτελεσμάτων της έρευνας με προϋπάρχουσες επιστημονικές γνώσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η εμπειρία των γυναικών στην πορεία της σχολικής τους διαδρομής. Το σύνολο των συμμετεχόντων είχαν μια θετική εμπειρία από το σχολείο και πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία. Οι δεκατρείς (13) από το σύνολο των δεκαέξι (16) επιβεβαιώνουν την αρέσκεια από την εμπειρία τους με το σχολείο και θεωρούν πως ήταν ικανοποιητική η σχολική τους επίδοση. Χαρακτηριστικά κάποιες συνεντευξιαζόμενες αναφέρουν: «ήμουν εξαιρετικά καλή, με θεωρούσαν φυτό της τάξης, πάντα ήθελα δώρο ένα βιβλίο» (Σ1 65 ετών), «το σχολείο μου άρεσε, ξεκίνησα ως μέτρια μαθήτρια στο Δημοτικό και εξελίχθηκα σε πολύ καλή, αποφοίτησα από το Γενικό Λύκειο ως αριστούχα, ναι το ήθελα πάρα πολύ» (Σ2 50 ετών), «ήμουν πολύ καλή στο σχολείο το αγαπούσα ιδιαίτερα, διάβαζα πάρα πολύ από μικρή» (Σ3 54 ετών), «ήμουν καλή μαθήτρια και μου άρεσε το σχολείο, ναι ήθελα να σπουδάσω» (Σ4 54 ετών), «πάντα μου άρεσε το σχολείο και το διάβασμα και ήθελα να σπουδάσω, ήμουν πολύ καλή» (Σ6 ετών 49), «ήμουν καλή θα μπορούσα να ήμουν πολύ καλή, άλλα ήμουν πολύ δειλή και φοβόμουν να μιλήσω, μου άρεσε πολύ το σχολείο παρόλο που είχα πολλές δυσκολίες» (Σ7 50 ετών), «ήμουν μέτρια μαθήτρια προς το καλή, μου άρεσε πάρα πολύ για αυτό δεν έκανα και απουσίες, ήθελα να σπουδάσω, είχα στόχους» (Σ8 45 ετών), «ήμουν καλή στο σχολείο, πάντα μου άρεσε το σχολείο, ήθελα να είμαι αξιοπρεπής» (Σ9 44 ετών), «αρκετά καλή, μου άρεσε να διαβάζω, οι συνθήκες τότε στο σχολείο ήταν πολύ δύσκολες, ήθελα πολύ από μικρή να σπουδάσω» (Σ11 59 ετών), «το σχολείο το αγαπούσα πολύ, ήμουν καλή μαθήτρια και ήθελα να σπουδάσω» (Σ12 53 ετών), «ήμουν καλή στο σχολείο και διάβαζα, δεν μπορώ να πω μου άρεσε το σχολείο, αλλά την τελευταία χρονιά άλλαξα σχολείο γιατί μετακομίσαμε βρέθηκα σε καινούργιες παρέες και στην ανάγκη να ενταχθώ και να μην είμαι μόνη επηρεάστηκα από τις παρέες μου και δεν τα πήγα πολύ καλά στις εξετάσεις, ήθελα να σπουδάσω»(Σ14, 52 ετών), «μπορώ να πω πως δεν ήμουν ιδιαίτερά καλή, μου άρεσε το σχολείο στα μαθηματικά ήμουν πολύ καλή, ήθελα να σπουδάσω» (Σ15, ετών 63), «ήμουν εξαιρετικά καλή στο σχολείο, το όνειρο μου ήταν να γίνω αστροφυσικός» (Σ16, ετών 60).

Υπήρχαν όμως μόνο τρία (3) άτομα, τα οποία δεν καταγράφουν μια θετική εμπειρία, αναφέρουν πως δεν τους άρεσε το σχολείο και αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Χαρακτηριστικές φράσεις τους: «το θεωρούσα χαμένο χρόνο στην ζωή μου, αισθανόμουν καταναγκασμό» (Σ5, 55 ετών), «στο σχολείο δεν ήμουν πολύ καλή ήταν πολύ δύσκολα, δεν μου άρεσε έμεινα και

δυο χρονιές, με παίδευαν πολύ τα μαθηματικά ήθελα όμως πολύ να σπουδάσω» (Σ10, 58 ετών) «δυσκολευόμουν πολύ, είχα πολλά προβλήματα γιατί τραύλιζα, είχα μια δύσκολη εφηβεία» (Σ13, ετών 53). Ως προς το αν ήθελαν να σπουδάσουν παρατηρούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία ήθελε να συνεχίσουν τις σπουδές, ωστόσο έδωσαν έμφαση στην οικογενειακή ζωή. Το σύνολο των γυναικών του δείγματος μας παντρεύτηκε σε νεαρή ηλικία. Οι επτά (7) μάλιστα από τις δεκαέξι (16) σταμάτησαν την εκπαίδευση τους στην Α' Λυκείου, καθώς παντρεύτηκαν και οι σύζυγοι τους ήταν αρνητικοί να συνεχίσουν το σχολείο. Χαρακτηριστική φράση που αναφέρθηκε: «αν σπουδάσεις θα πρέπει να χωρίσουμε, ήμουν μικρή, νόμιζα πως και παντρεμένη μπορούσα να συνεχίσω το σχολείο»(Σ12, 53 ετών).

Επίσης κάποιες συνεντευξιαζόμενες αναφέρουν πως οι συνθήκες, οικονομικοί λόγοι και θέματα υγείας δεν τις επέτρεψαν να σπουδάσουν: «ήταν δύσκολα χρόνια» (Σ15, 63 ετών) αποφάσισε να δουλέψει στην αγροτική οικογενειακή δουλειά, «τα οικονομικά μας ήταν πολύ δύσκολα έπρεπε να δουλεύω» (Σ11, 59 ετών). Έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε πως η πλειονότητα των γονιών δεν στάθηκαν εμπόδιο στην επιθυμία να σπουδάσουν. Διαπιστώνουμε ότι μόνο οι γονείς των τριών γυναικών δεν είχαν προσδοκίες για τις σπουδές τους λόγω οικονομικών συνθηκών και νοοτροπίας. Χαρακτηριστικά κάποιες συνεντευξιαζόμενες αναφέρουν, «οι γονείς μου την σταμάτησαν από το σχολείο προκειμένου να δουλέψει στα χωράφια» (Σ1, 65 ετών), «ζω σε ένα χωριό, σε μια κλειστή κοινωνία, πίστευαν πως δεν ήταν απαραίτητο για μια γυναίκα το ιδανικό ήταν να παντρευτώ και να κάνω οικογένεια» (Σ8, 45 ετών), «η ίδια η κοινωνία έβλεπε πως για μια γυναίκα οι σπουδές είναι περιττές» (Σ10, 58 ετών).

Τα κίνητρα των γυναικών και οι παράγοντες που τις ώθησαν στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.

Διαπιστώνουμε, ότι το μεγαλύτερο μέρος των γυναικών μιλούν για ένα απραγματοποίητο όνειρο, μια επιθυμία που δεν είχε εκπληρωθεί. Αντιλήφθηκαν στην πορεία της ζωής τους πως η επιλογή τους να διακόψουν την εκπαίδευση τους σε νεαρή ηλικία και να παντρευτούν, τις οδήγησε σε ένα αδιέξοδο στην προσωπική τους εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, οι επτά (7) συνεντευξιαζόμενες αποφάσισαν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση τους μέσω των ΕΠΑΛ και στην συνέχεια με παρότρυνση και των καθηγητών τους να δώσουν πανελλήνιες και να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκπληρώνοντας όπως αναφέρουν «το απωθημένο» και «ένα στόχο ζωής». Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους πάντα σκεπτόντουσαν το σχολείο και

είχαν καημό που δεν το τελείωσαν, για αυτό το λόγο αποφάσισαν να κάνουν πραγματικότητα ένα «ανεκπλήρωτο όνειρο», να κάνουν κάτι για τον εαυτό τους: «οι πανεπιστημιακές σπουδές δεν έφυγαν ποτέ από το μυαλό μου, υπήρχαν πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μου» (Σ8, 45 ετών). Οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα κατάφεραν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με το 5% των ειδικών παθήσεων, λόγου σοβαρού προβλήματος υγείας. Η είσοδός τους στο πανεπιστήμιο αποτέλεσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν ένα απωθημένο κι «ένα απραγματοποίητο όνειρο να γίνει αληθινό», να κλείσουν έναν κύκλο για κάποιες που είχαν διακόψει τις σπουδές «πάντα είχα στο μυαλό μου το ότι δεν σπούδασα» (Σ3, 54 ετών), «ένιωθα πάντα μέσα μου έναν καημό που δεν το έκανα στα νεανικά μου χρόνια» (Σ4, 54 ετών). Σημειώνουν επίσης ότι αισθανόντουσαν μειονεκτικά απέναντι σε φίλους που είχαν σπουδάσει, «είχε μείνει το κομμάτι του πανεπιστήμιου μέσα μου» (Σ5, 55 ετών).Επιπλέον η δυνατότητα φοίτησης σε ώριμη ηλικία έδινε ένα νέο νόημα στη ζωή τους. Όπως αναφέρουν «για πολλά χρόνια ήμουν μόνο νοικοκυρά, όλο αυτό ήταν ένα τροχοπέδη για μένα» (Σ16, 60 ετών).

Το οικογενειακό περιβάλλον ήταν σύμφωνο με αυτήν την απόφαση τους καθώς οι εννιά (9) σύζυγοι από τους δεκαπέντε(15), όχι μόνο υποστήριξαν την επιθυμία των γυναικών τους για σπουδές, αλλά όπως οι ίδιες αναφέρουν με ενθουσιασμό χωρίς την δική τους συμβολή δεν θα μπορούσαν να τα καταφέρουν. Ωστόσο υπήρχαν και έξι (6) σύζυγοι που είχαν αντιρρήσεις με την απόφαση των γυναικών τους να σπουδάσουν. Ένα από τα επιχειρήματα ήταν η δυσκολία να συνυπάρξουν αρμονικά η οικογένεια και η εργασία με τις σπουδές. Χαρακτηριστικά αναφέρουν «φυσικά ποιος σύζυγος θέλει, εγώ προσπαθούσα να κάνω περισσότερα πράγματα και στο σπίτι και στην δουλειά για να μην δυσαρεστείται, έκανα υπομονή και παραχωρήσεις, έτσι δεν υπήρχε γκρίνια» (Σ12, 53 ετών). Ενώ μια άλλη συνεντευξιαζόμενη αναφέρει πως ο σύζυγός της, αν και ήταν στρατιωτικός και όχι αγρότης της είπε «τι τις θες τις σπουδές σε αυτήν την ηλικία, δεν σε σπούδασε ο πατέρας σου και θέλεις να σε σπουδάσω εγώ;»(Σ10, 58 ετών). Αντίθετα, πολύ υποστηρικτικά στην απόφαση συνέχισης των σπουδών ήταν τα παιδιά των γυναικών. Όλες αισθάνθηκαν πως τα παιδιά τους, αν και στερούνταν την παρουσία τους τις θαύμαζαν και τις ενθάρρυναν.

Οι προσδοκίες τους με την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Οι συμμετέχουσες επιθυμούν στο σύνολο την επαγγελματική τους αποκατάσταση και εξέλιξη μετά το πέρας των σπουδών τους. Συγκεκριμένα προ-

σβλέπουν τόσο στην επαγγελματική αποκατάσταση όσο και στη συνέχεια των σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Ενδιαφέρον είναι ότι μία από τις συνεντευξιαζόμενες αναφέρει την επιθυμία να εργαστεί στην εκπαίδευση ενηλίκων «για να γίνω παράδειγμα στις γυναίκες» και να τις δείξει «πως όταν προσπαθούμε μπορούμε να καταφέρουμε αυτό που θέλουμε» (Σ12, 53 ετών). Για τρεις (3) από από τις συμμετέχουσες η λήψη του πτυχίου της έδωσε τη δυνατότητα ανέλιξης στην εργασία τους με καλύτερες αμοιβές. Η μία αναφέρει πως χάριν του πτυχίου της μετατάχθηκε και αυξήθηκε η μισθοδοσία της, η δεύτερη εργάζεται ως δασκάλα ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χάριν του πτυχίου της που δεν το φανταζόταν πριν, ενώ κάνει παράλληλα και μεταπτυχιακό και η τρίτη πως προσδοκούσε την επαγγελματική αποκατάσταση λόγω οικονομικών δυσκολιών και εργάζεται πλέον στο δημόσιο.

Οι υπόλοιπες πέντε (5) απαντούν πως επειδή αγαπούν τα παιδιά και την συνεισφορά θέλουν να προσφέρουν στο χώρο της εκπαίδευσης, η μία αναφέρει κιόλας πως επιθυμεί ένα μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, η άλλη πως αρχικά δεν είχε προσδοκίες την ενδιέφερε μόνο το πτυχίο, θα ήθελε ωστόσο να ασκήσει το επάγγελμα της Νηπιαγωγού. Δήλωσαν οι τέσσερις (4) συνεντευξιαζόμενες πως επιδιώκουν την προσωπική και πνευματική τους καλλιέργεια, την προσωπική τους ευχαρίστηση, κάποιες αναφέρουν χαρακτηριστικά «θέλω να νιώθω καλά και να παίρνω ευχαρίστηση, χαρά από αυτό που κάνω οι σπουδές είναι η αγαπημένη μου παρέα»(Σ5, 55ετών) και τέλος η μία δεν προσδοκεί επαγγελματική εξέλιξη λόγω ηλικίας, αλλά της αρκεί η γνώση που απέκτησε και την βοηθά στην επικοινωνία με τα παιδιά της.

Αλλαγή στην αντίληψη του εαυτού στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι και οι δεκαέξι (16) συνεντευξιαζόμενες, υποστηρίζουν πως οι σπουδές τις άλλαξαν ως άτομα. Οι οκτώ(8) ένιωσαν πως βλέπουν διαφορετικά τον εαυτό τους, αυτοβελτιώθηκαν, ενώ οι άλλες οκτώ προσθέτουν πως ενδυνάμωσαν και εξελίχθηκαν ως άτομα. Χαρακτηριστικές φράσεις που αναφέρουν:

«μετά τις σπουδές μου αισθάνομαι πιο ολοκληρωμένη ως προσωπικότητα, πιο γεμάτη ως άνθρωπος, πιο δυνατή ως γυναίκα, με εμπιστοσύνη στον εαυτό μου» (Σ14, 52ετών), «νιώθω πιο ικανή να φέρω εις πέρας καταστάσεις» (Σ2, 50ετών). Επιπρόσθετα, η πλειονότητα τον γυναικών εστιάζει στην πραγματοποίηση των σπουδών τους στην ώριμη ηλικία τονίζοντας

τα έντονα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν «νιώθω περήφανη και δικαιωμένη» (Σ10, 58 ετών), «έπρεπε να σπουδάσω γιατί έτσι εκπληρώθηκε ένα όνειρο έπρεπε να κλείσω τον κύκλο» (Σ9, 44ετών), «πέρασα πρώτη στην σχολή μου, είχα δώσει και τον όρκο μεγάλη ικανοποίηση, καταλαβαίνεις είναι ικανοποίηση όλα αυτά είναι γεμάτη η ζωή μου» (Σ16, 60ετών).

Επιπλέον νιώθουν ζωντάνια και περηφάνια διότι πραγματοποίησαν ένα όνειρο που ήταν «ξεχασμένο, χαντακωμένο» «αισθανόμουν ανεπαρκής κατά βάθος, αισθάνομαι δικαίωση σήμερα, λόγω όλων αυτών, νιώθω πως προσφέρω κοινωνικό έργο, είτε ως παράδειγμα στην κλειστή κοινωνία που ζω, σε μια εκδήλωση στα ΕΠΑΛ με βράβευσαν και το έμαθαν και άλλες γυναίκες στην περιοχή, είτε στα παιδιά μου και στην δουλειά μου με την ειδικότητα της ειδικής αγωγής «νιώθω περήφανη και δικαιωμένη, τα κατάφερα χωρίς την στήριξη των γονιών μου, χωρίς την στήριξη του άντρα μου, παρά μόνη μου στερήθηκα πολλά για να τα καταφέρω…» (Σ12, 53ετών). Ομόφωνα και οι δεκαέξι (16) γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν πως αν δεν είχαν σπουδάσει όχι μόνο δεν θα ήταν τα ίδια άτομα, αλλά δεν θα είχαν εξελιχθεί και ως προσωπικότητες, αναφέρουν πως οι σπουδές σε αλλάζουν ως άτομο διότι μαθαίνεις πάντα κάτι καινούργιο, καθώς ανοίγουν συνεχώς οι ορίζοντες. Χαρακτηριστικές φράσεις τους: «όσο πιο πολύ σπουδάζεις τόσο καταλαβαίνεις πόσο ανεπαρκής είσαι(…) μια δυνατή εμπειρία!!» (Σ15, 63ετών), «άνοιξαν οι πνευματικοί μου ορίζοντες, έχω πλέον κριτική σκέψη δεν θα ήμουν το ίδιο» (Σ10, 58ετών), «η γνώση σε βοηθά να βλέπεις τα πράγματα με άλλη οπτική γωνία, πιο σφαιρικά» (Σ7, 50 ετών), «εκτιμάς περισσότερο τον εαυτό σου, προσπαθείς να ακούσεις τους άλλους» (Σ11, 59 ετών), «αισθάνεσαι πιο ικανό άτομο, αλλά και ισότιμο με φίλους που έχουν σπουδάσει» (Σ6, 49 ετών), «εισέπραξα εκτίμηση και θαυμασμό από τον σύζυγο» (Σ9, 44 ετών), «αν δεν σπούδαζα θα ζούσα μόνο με αυτά που δεν με γέμιζαν και ήταν μια ρουτίνα, το πανεπιστήμιο με πήγε ένα βήμα παρά πέρα…»(Σ3, 54ετών). Τέλος αισθάνθηκαν πως έγιναν πρότυπο για τα παιδιά τους, παράδειγμα δύναμης να μην εγκαταλείπουν τους στόχους τους και να μην τα παρατάνε, χαρακτηριστικά αναφέρει η μία πως ο γιος της της είπε «είσαι έμπνευση για μένα» (Σ14, 52ετών).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας γινόμαστε μάρτυρες των κοινωνικών μεταβολών σχετικά με τον ρόλο της γυναίκας. Παρατηρούμε, ότι ενώ το οικογενειακό περιβάλλον για τις περισσότερες γυναίκες του δείγ-

ματος που δεν αντιμετωπίζουν είτε οικονομικά προβλήματα, είτε προβλήματα υγείας, είναι υποστηρικτικό για σπουδές στη δεκαετία του 80, οι ίδιες οι γυναίκες επιλέγουν να επενδύσουν στο γάμο ή στην προσωπική σχέση και όχι στις σπουδές. Διαπιστώνεται συγχρόνως ότι αυτή η επιλογή βιώνεται με εσωτερικές συγκρούσεις για τη νοηματοδότηση της ζωής τους και την προσωπική τους εξέλιξη, αναζητώντας στη συνέχιση των σπουδών την ολοκλήρωσή τους.

Οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες, εργαζόμενες με παιδιά, αποφάσισαν να σπουδάσουν για να πραγματοποιήσουν το «ανεκπλήρωτο όνειρο» τους και να ολοκληρωθούν ως άτομα. Εκφράζουν την επιθυμία να διαφοροποιήσουν την ζωή τους προς το καλύτερο, αισθανόντουσαν ανεπαρκείς, είχαν το αίσθημα της μειονεξίας. Αποφασίζουν το επαναπροσδιορισμό της σχέσης τους με την εκπαίδευση, επιθυμούν την ολοκλήρωση του σχολείου, το οποίο στερήθηκαν στην εφηβεία τους και εξαναγκάστηκαν να το σταματήσουν. Επίσης ανέφεραν την σημαντικότητα της καλής επικοινωνίας για την διαπαιδαγώγηση και την ανατροφή των παιδιών τους, ως εκ τούτου το κίνητρο της συμμετοχής τους είναι συνδεδεμένο επιπλέον με τον κοινωνικό τους ρόλο. Αυτές ευθύνονται κυρίως για την ανατροφή και την φροντίδα των παιδιών τους, βάση βιβλιογραφίας οι παντρεμένες γυναίκες, είτε έχουν παιδιά είτε όχι, θεωρούν ότι επωφελούνται συμμετέχοντας σε προγράμματα μάθησης βελτιώνοντας την προσωπική ζωή τους και επίσης είναι πιο αποτελεσματικές στην μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους (Τσιούντου, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα, αυτό που χαρακτηρίζει τις αφηγήτριες είναι η απόφαση τους να επιστρέψουν στα θρανία για να επιλύσουν και να διαχειριστούν θέματα που σχετίζονται και τις προβληματίζουν στην καθημερινή ζωή τους, συνεπώς μέσω της δια βίου εκπαίδευσης, συνεχίζονται οι ευκαιρίες μάθησης ανακύπτοντας νέος σχεδιασμός εκπαίδευσης σε ανώτερη βαθμίδα, μετά την υλοποίηση της προηγούμενης στοχεύοντας, εκτός από την ανάγκη προσωπικής ανάπτυξης, στην επαγγελματική τους εξέλιξη ή στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Ξανθόπουλος, 2019). Επιπρόσθετα η εκπαίδευση προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης συνεισφέρει στη «δια βίου μάθηση», το μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών αποβλέπουν στην απόκτηση πτυχίου για να ολοκληρωθούν προσωπικά αναλαμβάνοντας επαγγέλματα που σχετίζονται με το πτυχίο τους ή για να αποκτήσουν γνώσεις και να εκπληρώσουν προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους σύμφωνα και με παλαιότερες έρευνες (Aggeli, & Vassala, 2009).

Διαπιστώνεται βάση των όσων έχουν καταθέσει οι συνεντευξιαζόμενες από κοινού πως το γυναικείο φύλο έχει μεγάλη δύναμη και θέληση, οι γυναίκες είναι σε θέση να αναλαμβάνουν με επιτυχία τους διάφορους ρόλους τους, διεκπεραιώνοντας επιτυχημένα τις υποχρεώσεις τους, ως μητέρες, νοικοκυρές, σύζυγοι. Η αιτία της ύπαρξης της δύναμης τους αιτιολογείται από τον παράγοντα που νιώθουν ως υποχρέωση τους να διαχειρίζονται ταυτόχρονα και καθημερινά, τις ανάγκες της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής επιδεικνύοντας αποτελέσματα χωρίς να έχουν την δυνατότητα χαλάρωσης, λόγω της πίεσης που τις ασκείται από τις υποχρεώσεις, διαθέτοντας μόνο ως εφόδιο την «αυτοκυριαρχία τους» προκειμένου να τα καταφέρουν (Mossuz, 2000). Χάριν της εκπαίδευσης διαδραματίζεται σημαντικός ρόλος για να ενδυναμώσουν οι γυναίκες και να αναπτυχθούν κοινωνικοοικονομικά, οι γνώσεις και οι δεξιότητες θεωρούνται σημαντικές για την ενδυνάμωση τους. Η εκπαίδευση σχετίζεται με την ενδυνάμωση των γυναικών και υποστηρίζεται πως μέσω της εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνονται οι ευκαιρίες για την απασχόληση τους συνεισφέροντας κατά αυτόν τον τρόπο στην οικονομία της οικογένειας και επιπλέον, οι πιο πολλοί συγγραφείς θεωρούν ενδυνάμωση την δεξιότητα των γυναικών να ελέγχουν την ζωή τους και να έχουν αυτοπεποίθηση (Sultana, 2010), επιπρόσθετα θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να ανταποκριθούν στην δύσκολη κατάσταση των εκπαιδευτικών διαδικασιών πιστεύοντας πως μέσω της μαθησιακής διαδικασίας διευρύνουν τους ορίζοντες τους.

Σημαντικό στοιχείο που διαφαίνεται είναι η κοινωνική αλλαγή καθώς βλέπουμε πως οι περισσότεροι σύζυγοι συναινούν με την απόφαση των γυναικών τους να σπουδάσουν και επιπλέον οι γυναίκες που οι σύζυγοι τους ήταν αρνητικοί (η μειονότητα) τολμούν αποφασισμένες να εκπληρώσουν την επιθυμία τους για σπουδές, αλλάζουν τα κοινωνικά δεδομένα. Ανεξαρτητοποιήθηκαν οργανώνοντας τις μαθησιακές τους διεργασίες χειραφετούνται και κατά αυτόν τον τρόπο αμφισβητούν τα στερεότυπα για την κοινωνική και οικογενειακή τους θέση (Sadeghi, 2008).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι γυναίκες του δείγματος «υπέστησαν προσωπική μεταμόρφωση». Η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρέασε σημαντικά τόσο την εικόνα του εαυτού, όσο και την αντίληψη του γυναικείου ρόλου και της θέσης της γυναίκας στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Οικοδόμησαν αυτοπεποίθηση και ικανότητες σε νέους ρόλους και σχέσεις. Επανεξέτασαν τον εαυτό τους βασισμένες σε όρους που υπαγορεύονται από την δική τους οπτική. Αυτό-εξέτασαν τον εαυτό τους με αίσθηση περηφάνιας και δικαίωσης.

Αναδεικνύονται από τις αφηγήσεις των γυναικών, σημαντικές πτυχές και διαστάσεις του βίου τους, κρυφοί μηχανισμοί καταπίεσης, αλλά παράλληλα και πρακτικές αντιστάσεων. Όσα έχουν προκύψει μέσω της έρευνας εκκινούν προβληματισμούς για τον ρόλο που κατέχουν τα έμφυλα στερεότυπα για τις γυναίκες, οι οποίες ζουν σε κλειστές κοινωνίες. Η επιτυχία αυτών των γυναικών χαρακτηρίζεται από προσωπική ανάπτυξη και αλλαγή. Τέτοιου είδους προσωπικών μεταμορφώσεων επιβάλλεται να αναγνωρίζεται και να γνωστοποιείται καθώς μέσω της προβολής της επιτυχίας αυτών των γυναικών στην εκπαίδευση σε ώριμη ηλικία επιτυγχάνεται η ενθάρρυνση και άλλων γυναικών στο να εισέλθουν στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που η έρευνα ανέδειξε μπορούν να θεωρηθούν χρήσιμα ως εφαλτήριο μέσα στην εκπαίδευση γνωστοποιώντας τις ανάγκες των γυναικών και δίνοντας κίνητρα συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aggeli, A., & Vassala, P. (2009). Women in Distance Learning: Second Chance or Third Shift?. *The Quality Dialogue*, 156. https://www.academia.edu/2180451/Angeli_A_and_Vassala_P_2009_Women_in_Distance_Learning_Second_Chance_or_Third_Shift

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας.*(Επιμ. Α. Αϊδίνης, Μτφ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.

Glesne, C. (2017). *Η ποιοτική έρευνα: Οδηγός για νέους επιστήμονες.* (Επιμ. Γ. Κουλαουζίδης, Ζ. Παληός, Μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2020). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση* (Επιμ. & Μτφ. Γ. Κουλαουζίδης) Μεταίχμιο.

Kanwar, A. S., & Taplin, M. (2001). *Brave New Women of Asia: How Distance Education Changed Their Lives*. For full text: http://www. col. org/resources/publications/Brave New. pdf. https://www.cemca.org/ckfinder/userfiles/files/pub_BraveNew.pdf

Κόκκος, Α. (2019). *Διερευνώντας την θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών.* Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Mezirow, J., & Συνεργάτες. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Επιμ. & Μτφ. Α. Κόκκος & Γ. Κουλαουζίδης). Μεταίχμιο.

Mossuz-Lavau, J., & de Kervasdoué, A. (2000). *ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ*. (Επιμ. Σ. Μπουρνάζος, Μτφ. Μ. Οικονομάκη). Πόλις.

Ξανθόπουλος, Ν. (2019). Εκπαιδευόμενοι στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: μάθηση, χαρακτηριστικά και ανάγκες. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθη-*

ση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 2, 487-492. https://doi.org/10.12681/elrie.1592

O'Shea, S. (2015). Arriving, surviving, and succeeding: First-in-family women and their experiences of transitioning into the first year of university. *Journal of College Student Development*, *56*(5), 499-517. 10.1353/csd.2015.0053

Πανταζής, Π. (2009). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο.* Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.

Παντούλη, Ο. (2015). *Αφηγήσεις ζωής Ελληνίδων επιστημών. Η εξέλιξη τους στους τομείς της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Μηχανικής και της τεχνολογίας.* Ρώμη.

Rahman, M. S. (2020). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in Language" Testing and Assessment" Research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112. 10.5539/jel.v6n1p102

Sadeghi, S. (2008). Gender, Culture and Learning: Iranian Immigrant Women in Canadian Higher Education. *International Journal of Lifelong Education, 27*, 217– 234. https://doi.org/10.1080/02601370801936382

Sultana, A. M. (2010). Women Education, Empowermenr and Socio-economic Development: A Theoritical Framework. In *International University Social Responsibility Conference and Exhibition* (Vol. 5, No. 6). https://www.researchgate.net/publication/276921660_Women_Education_Empowerment_and_Socio-economic_Development_A_Theoritical_Framework

Τσιούντου, Α. Β. (2008). *Η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στον προσδιορισμό των παραγόντων συμμετοχής σε προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Το παράδειγμα του Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Καρδίτσας* (Διδακτορική διατριβή).Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χριστοδούλου, Μ. (2017). *Διαδρομές του βίου μετά το Λύκειο. Λήψη απόφασης, ταυτότητες και ρίσκο στην εφηβεία.* Opportuna.

Τα δικαιώματα, η ασφάλεια και η προστασία των παιδιών: βία και παρενόχληση στον ψηφιακό κόσμο-ανισότητες και έμφυλες οπτικές

Βασιλική Πλιόγκου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
vpliogou@uowm.gr

Σοφία Τρομάρα
Δρ. Επιστημών Αγωγής ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
s.tromara@gmail.com

Χαρίλαος Ζάραγκας
Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
hzaragas@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παγκοσμίως, τα παιδιά και οι νέες/νέοι γίνονται ολοένα και νωρίτερα χρήστριες/χρήστες του διαδικτύου και η παιδική ηλικία στο σύνολό της καθορίζεται και διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας. Σύμφωνα με παγκόσμιες έρευνες (ενδεικτικά: UNICEF n.d.), ένα στα τρία άτομα που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο είναι παιδί, ενώ η πρώτη επαφή των παιδιών με το διαδίκτυο λαμβάνει χώρα πριν την ηλικία των δύο ετών. Οι παραπάνω συνθήκες ενέχουν θετικές αλλά και αρνητικές επιπτώσεις, όπως οι διάφορες μορφές διαδικτυακής βίας (παιδική παρενόχληση, σεξουαλική εκμετάλλευση και κακοποίηση), η έκθεση σε κινδύνους και η ευρύτερη παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών, ιδιαίτερα η παραβίαση των προσωπικών δεδομένων και της ιδιωτικότητας. Ιδιαίτερη σημασία, όμως, έχει το γεγονός ότι τα παραπάνω φαινόμενα είναι σύνθε-

τα και πολυπαραγοντικά. Συνεπώς, η αντιμετώπισή τους απαιτεί διαθεματική και κριτική προσέγγιση, καθώς και αυξημένη ανάγκη για συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, με κύριο στόχο την προφύλαξη των παιδιών από πιθανούς κινδύνους και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, υπό το πρίσμα μιας ισότιμης, δημοκρατικής και ανθεκτικής ψηφιακής συμπερίληψης. Η εκπαίδευση, έχοντας έναν αυξημένο παγκόσμιο κοινωνικό ρόλο, μπορεί να λειτουργήσει με κύριο άξονα την ενημέρωση, κριτική πρόσληψη γνώσης, πρόληψη, ενδυνάμωση και υποστήριξη των μαθητριών και μαθητών, ενισχύοντας παράλληλα την ποιότητά της, από την οπτική της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια βιβλιογραφική επισκόπηση. Αντλώντας από τη διεθνή βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Livingstone et al., 2019, Childnet International, 2019), παρατίθενται προτάσεις και ιδέες για παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι παρεμβάσεις θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο των μαθημάτων, όπως 'Γλώσσα', 'Μελέτη Περιβάλλοντος', αλλά και στα 'Εργαστήρια Δεξιοτήτων'. Αναλυτικότερα, ψηφιακοί πόροι, οπτικοακουστικό υλικό, αφίσες, βίντεο, φύλλα εργασίας, κουίζ/παιχνίδια, συνεντεύξεις, διάλογος και δραματοποίηση θα αποτελέσουν τα κύρια μέσα υλοποίησης. Κύριοι στόχοι είναι η ανίχνευση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών, η κριτική ευαισθητοποίηση, η συμμετοχή σε συζήτηση, η ερμηνεία πληροφοριών, η καλλιέργεια επίγνωσης του αισθήματος αυτονομίας και ασφάλειας, καθώς και η ενίσχυση της ψηφιακής πολιτειότητας (δικαιώματα, ελευθερίες, δεξιότητες) μαθητριών και μαθητών στο εύρος των θεμάτων, που σχετίζονται με την ασφάλεια και την προστασία των δικαιωμάτων τους στον ψηφιακό κόσμο. Παράλληλα, η επίλυση προβλημάτων, ο εποικοδομητικός διάλογος, η ανάπτυξη επιχειρημάτων, η διαθεματική και κριτική προσέγγιση, η συνεργατική μάθηση και η ομαδική εργασία αποτελούν μεθόδους, που θα υλοποιήσουν και ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: βία, ψηφιακός κόσμος, ψηφιακό χάσμα, έμφυλες ανισότητες, ιδιωτικότητα, ασφάλεια, δικαιώματα παιδιών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ταχύτατα αυξανόμενη ανάπτυξη και διάχυση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι του συνολικού εύρους της ανθρώπινης καθημερινής δραστηριότητας. Ταυτόχρονα, οι ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας Covid-19 ενέτειναν την ήδη

αυξανόμενη ζήτηση, καθημερινή χρήση και διάχυση των ψηφιακών μέσων (Mesce et al., 2022· Li & Lalani, 2020). Η εξάπλωση της χρήσης του διαδικτύου, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των συσκευών κινητής τηλεφωνίας τελευταίας γενιάς (smartphones), των τάμπλετ και των παιχνιδομηχανών εδώ και είκοσι χρόνια είναι αδιαμφισβήτητη, προσφέροντας απεριόριστες δυνατότητες για αναζήτηση γνώσης και πληροφοριών, επικοινωνία και ψυχαγωγία (UNICEF, 2022a· Stoilova et al., 2021· Livingstone & Bulger, 2013). Παράλληλα, η εξάπλωση και κυριαρχία των διαδραστικών μέσων κοινωνικής δικτύωσης, μέσω διάφορων πλατφορμών, όπως το Facebook, Instagram και Snapchat (Wong et al., 2022), έχουν μεταφέρει τη συμμετοχή, εμπλοκή, το παιχνίδι και την κοινωνικοποίηση παιδιών και εφήβων στον ψηφιακό κόσμο, καθιστώντας τη διάκριση ανάμεσα στον φυσικό (όχι διαδικτυακό) και τον ψηφιακό κόσμο πλέον δύσκολη (Stoilova et al., 2021· Choi, 2016· Livingstone & Bulger, 2013). Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι η παιδική ηλικία στο σύνολό της πλέον καθορίζεται και διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας (Keeley & Little, 2017). Οι παραπάνω συνθήκες ενέχουν και θετικές αλλά και αρνητικές επιπτώσεις, όπως οι διάφορες μορφές διαδικτυακής βίας, η έκθεση σε κινδύνους και η ευρύτερη παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών. Ιδιαίτερη σημασία, όμως, έχει ότι τα παραπάνω φαινόμενα (είτε θετικά είτε αρνητικά) είναι σύνθετα και πολυπαραγοντικά και απαιτούν διαθεματική, κριτική προσέγγιση και συνεργασία, τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και πολιτικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, με κύριο στόχο την προφύλαξη των παιδιών από πιθανούς κινδύνους και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, υπό το πρίσμα μιας ισότιμης, δημοκρατικής και ανθεκτικής ψηφιακής συμπερίληψης (UNICEF, 2023).

Παγκοσμίως, τα παιδιά και οι νέες/νέοι συνολικά, γίνονται ολοένα και νωρίτερα χρήστριες/χρήστες του διαδικτύου, ξεπερνώντας κατά πολύ τα ενήλικα άτομα και τους γονείς τους στο πεδίο της αντίληψης, κατανόησης, χρήσης και δεξιοτήτων (UNICEF, 2011). Σύμφωνα με παγκόσμιες έρευνες, μία/ένας στις/στους τρεις χρήστριες/χρήστες του διαδικτύου είναι παιδί (Kardefelt-Winther et al., 2019). Έρευνα της Ofcom[1] καταγράφει ότι εννιά στα δέκα παιδιά είναι κάτοχοι κινητού τηλεφώνου μέχρι την ηλικία των 11 ετών (Ofcom, 2020). Το κινητό τηλέφωνο καταγράφεται ως το πιο δημοφιλές μέσο πρόσβασης στις ψηφιακές υπηρεσίες τεχνολογίας, ιδιαίτερα στο νότιο ημισφαίριο, καθώς θεωρείται πιο αυτόνομο, εύχρηστο, φορητό και

1. Πρόκειται για τη Ρυθμιστική αρχή και αρχή ανταγωνισμού για τις ραδιοτηλεοπτικές, τηλεπικοινωνιακές και ταχυδρομικές βιομηχανίες του Ηνωμένου Βασιλείου.

οικονομικό μέσο, το οποίο δεν χρειάζεται να μοιράζονται τα παιδιά με άλλα μέλη της οικογένειάς τους (Livingstone et al., 2019).

Παράλληλα, ως προς τις προτιμώμενες δραστηριότητες των παιδιών, καταγράφονται οι εφαρμογές παιχνιδιών στα κινητά τηλέφωνα, τα εκπαιδευτικά και τα ψυχαγωγικά διαδικτυακά παιχνίδια, οι κοινωνικές συναναστροφές και η ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω ψηφιακών πλατφορμών[2], η παρακολούθηση μουσικών ή ψυχαγωγικής κυρίως φύσης βίντεο σε δημοφιλείς πλατφόρμες (Youtube, TikTok) και η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο μέσω μηχανών αναζήτησης (Ofcom, 2020 · Burns & Gottschalk, 2020). Στην Ελλάδα, έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά και έφηβες/εφήβους, ανέδειξε ότι το 40,9% έπαιζαν διαδικτυακά ηλεκτρονικά παιχνίδια σε καθημερινή βάση, ενώ παράλληλα το 12,8% είχε προφίλ στην εφαρμογή Facebook. Σημαντικό στοιχείο, που προκύπτει είναι η διαφοροποίηση ως προς το φύλο, με τα αγόρια να παρουσιάζουν εντονότερη απασχόληση με τα διαδικτυακά ψηφιακά παιχνίδια και με τη χρήση του Facebook συγκριτικά με τα κορίτσια (Tsimtsiou et al., 2017). Ωστόσο, ιδιαίτερες ανησυχίες εγείρει το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης εφαρμόζουν ηλικιακή πολιτική χρήσης άνω των δεκατριών ετών (O'Neill, 2023 · Bozzola et al., 2022 · Burns & Gottschalk, 2020).

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟΝ ΨΗΦΙΑΚΟ ΚΟΣΜΟ: ΟΦΕΛΗ, ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ, ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΒΙΑ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Οφέλη

Όπως αποδεικνύεται από εμπειρικές έρευνες, η πρόσβαση στον ψηφιακό κόσμο ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό, τις δεξιότητες, που σχετίζονται με την (παγκόσμια) ψηφιακή πολιτειότητα, την ενεργό πολιτειότητα, καθώς ακούγονται οι φωνές των ίδιων των παιδιών (Child Rights Connect et al., 2023), τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Παράλληλα, ενισχύει τη διάθεση για διερεύνηση, μάθηση και πρόσληψη γνώσης και ιδιαίτερα για νέες ιδέες και διαφορετικά είδη πληροφορίας, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την κοινωνικοποίηση, τη διάδραση και την κοινωνική ενσωμάτωση, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική, πολιτισμική, πολιτική και ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών (Stoilova et al., 2021· Burns & Gottschalk, 2020· Chaudron et al., 2018· Chassiakos et al., 2016).

2. WhatsApp, Facebook, Instagram, Snapchat (Ofcom, 2020).

Ψηφιακό Χάσμα

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονίσουμε δύο καίρια ζητήματα. Το πρώτο είναι ότι δεν εισπράττουν τα οφέλη των νέων ψηφιακών τεχνολογιών όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Λαμβάνοντας υπόψη την έννοια της ανισότητας, το ψηφιακό χάσμα (Lythreatis et al., 2022· van Dijk, 2020) αποτελεί μία πραγματικότητα, η οποία ενισχύθηκε εν μέσω της πανδημίας, η οποία καθίσταται ως η κύρια αιτία που οι ευάλωτες, συνήθως, πληθυσμιακές ομάδες όχι μόνο στερούνται τα θετικά των ψηφιακών τεχνολογιών (Πλιόγκου & Τρομάρα, 2023), αλλά ταυτόχρονα πλήττονται και άνισα από τον αρνητικό αντίκτυπό τους. Η «τυπολογία» του ψηφιακού χάσματος διακρίνει τρία επίπεδα (Burns & Gottschalk, 2020):

- Ψηφιακό χάσμα πρώτου επιπέδου: περιλαμβάνει τις ανισότητες στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε υλικοτεχνική υποδομή (συσκευές).
- Ψηφιακό χάσμα δεύτερου επιπέδου: περιλαμβάνει τις ανισότητες ως προς τις απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες καλλιεργούνται μέσω του ψηφιακού κόσμου και αποτελούν απαραίτητο εφόδιο αξιοποίησης ευκαιριών, καθώς και προστασίας από διάφορους κινδύνους.
- Ψηφιακό χάσμα τρίτου επιπέδου: περιλαμβάνει την αδυναμία ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κοινωνικοοικονομικής κεφαλαιοποίησης των ψηφιακών ωφελειών, ενώ παράλληλα γίνονται εντονότερες οι επιπτώσεις του ήδη υπάρχοντος ψηφιακού χάσματος.

Η άρση των ανισοτήτων και η ψηφιακή συμπερίληψη (digital inclusion) (UNICEF, 2023) αποτελούν παγκόσμια επιτακτική ανάγκη, καθώς σχετίζονται με την κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία και συνοχή. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι ανισότητες, όπως αποτυπώνονται στο ψηφιακό χάσμα, έχουν ποικίλες αιτίες (όπως κοινωνικοοικονομικές, δημογραφικές, γεωγραφικές, εθνοπολιτισμικές, θρησκευτικές), αλλά είναι και έμφυλες (Plan International, 2023· Bhuvaneswaria & Sahayam, 2022), κάτι το οποίο θέτει σε κίνδυνο δύο από τους 17 συνολικά Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης της Ατζέντας 2030 των Ηνωμένων Εθνών. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τον 4ο Στόχο (SDG4), ο οποίος σχετίζεται με την έμφυλη ισότητα ως καίριου παράγοντα μίας ποιοτικής εκπαίδευσης, και τον 5ο Στόχο (SDG5), στον οποίο αποτυπώνεται ρητά η εφαρμογή πολιτικών προς την άρση των έμφυλων ανισοτήτων σε ολόκληρο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας (UN, 2023). Παρόλο που καταγράφονται εξελίξεις προς αυτή την κατεύθυνση, έρευνες παγκόσμιων οργανισμών συνεχίζουν να καταγράφουν σημαντικές αποκλίσεις ως προς τα ποσοστά πρόσβασης και κυρίως ως προς την απόκτηση ψηφιακών, ανάμεσα στα φύλα

(έφηβες/εφήβους και ενήλικα άτομα) (UNICEF, 2023· OECD, 2018). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σε παγκόσμιο επίπεδο 327 εκατομμύρια λιγότερες γυναίκες σε σύγκριση με τους άντρες έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ 26% λιγότερες είναι κάτοχοι κινητού τηλεφώνου νέας γενιάς. Τέλος, στην Αφρική και Νότια Ασία τα ποσοστά αυτά είναι ακόμη υψηλότερα, 70% και 34% αντιστοίχως (OECD, 2018).

Διαδικτυακή Βία Κατά των Παιδιών

Το δεύτερο καίριο ζήτημα είναι η αυξημένη επικινδυνότητα και τα αρνητικά φαινόμενα που σχετίζονται με τη χρήση και την έκθεση των παιδιών στο διαδίκτυο, εστιάζοντας στη διαδικτυακή βία κατά των παιδιών (online violence against children), η οποία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, λόγω ποικιλότητας ορολογίας, μορφών, αιτιών και επιπτώσεων, νομικών κενών καθώς και αυξημένης ανάγκης για άμεση συνεργασία θεσμών και πολιτών, οικογενειών και παιδιών/εφήβων. Οι εκφάνσεις του φαινομένου χωρίζονται σε δύο ευρείες κατηγορίες με διακριτές υποκατηγορίες, η πρώτη είναι η «διαδικτυακή παιδική σεξουαλική εκμετάλλευση και κακοποίηση» (Online child sexual exploitation and abuse), ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τις επιθετικές ενέργειες και την παρενόχληση στον κυβερνοχώρο (cyber-aggression and cyber-harassment).

Στην κατηγορία «σεξουαλική εκμετάλλευση και κακοποίηση, εντάσσονται οι ακόλουθες υποκατηγορίες (WHO, 2022):

1. Η διαδικτυακή αποπλάνηση και σε κάποιες περιπτώσεις έναντι αμοιβής, τα ανεπιθύμητα αιτήματα για συμμετοχή σε σεξουαλικής φύσης πράξεις ή για ανταλλαγή οπτικού υλικού, η μη συναινετική χρήση σεξουαλικού οπτικού υλικού, αιτήματα για συμμετοχή σε συζητήσεις σεξουαλικού περιεχομένου, η χειραγώγηση των παιδιών από παιδόφιλους, με σκοπό τη σύναψη σεξουαλικών σχέσεων.

2. Το υλικό που σχετίζεται με παιδική πορνογραφία και κακοποίηση, το οποίο περιλαμβάνει την παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού από τους θύτες, την ανταλλαγή, την πώληση ή τη μεταφόρτωση του συγκεκριμένου υλικού, με σκοπό τη μη συναινετική διανομή του.

3. Η ζωντανή μετάδοση (livestreaming) υλικού παιδικής πορνογραφίας και γενικότερα υλικού κακοποίησης ανηλίκων. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει την παρακολούθηση ή τον διαμοιρασμό των σχετικών ζωντανών βίντεο, στα οποία διαδραματίζονται περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης.

4. Η μη συναινετική αποστολή γραπτών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου (sexting) ή ο σεξουαλικής φύσης εκβιασμός. Πρόκειται για οπτι-

κό υλικό, το οποίο έχει δημιουργηθεί ή αποκτηθεί με μη συναινετικό τρόπο ή υπό εξαναγκασμό/βία και, κυρίως, για τον μη συναινετικό διαμοιρασμό σε τρίτα άτομα, με στόχο τον διασυρμό, εξευτελισμό, χρηματικό εκβιασμό, εκφοβισμό, την απειλή για περαιτέρω συνέχιση της κακοποίησης.

Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία των φαινομένων κυβερνο-επιθετικότητας και κυβερνο- παρενόχλησης περιλαμβάνει τις ακόλουθες υποκατηγορίες (WHO, 2022):

1. Τον κυβερνο-εκφοβισμό (ή ψηφιακό εκφοβισμό) (cyber-bullying), όπως απειλές και προσβλητικά μηνύματα, διάδοση φημών ή ψευδών ειδήσεων ή/και σεξουαλική παρενόχληση, τα οποία στόχο έχουν να βλάψουν ποικιλοτρόπως το θύμα/τα θύματα.

2. Κυβερνο-παρακολούθηση (cyberstalking), όπως επαναλαμβανόμενα ανεπιθύμητα αιτήματα για επικοινωνία ή «χάρες», επίμονη επικοινωνία με τα θύματα, κατόπιν απόρριψης ή μπλοκαρίσματος μέσω της δημιουργίας νέων ταυτοτήτων σε άλλες πλατφόρμες.

3. Ηλεκτρονική πειρατεία και κλοπή ταυτότητας (προσωπικών δεδομένων) (hacking), όπως απόπειρες κλοπής προσωπικών ή οικονομικών στοιχείων μέσω διαδικτυακών/ψηφιακών πόρων, βανδαλισμό ή κακή χρήση του ατομικού λογαριασμού/προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Στα παραπάνω προστίθεται και η έκθεση των παιδιών σε διαφημίσεις ή σε γενικότερο ηλικιακά ακατάλληλο, ακόμη και πορνογραφικό, υλικό, το οποίο παρεισφρέει ως ανεπιθύμητο πρόσθετο υλικό κατά τη διάρκεια περιήγησης σε ιστοσελίδες ή κατά τη χρήση εφαρμογών, οι οποίες υποτίθεται ότι απευθύνονται σε παιδιά (Burns & Gottschalk, 2020; Broadband Commision, 2019).

Οι στατιστικές προκαλούν ανησυχία και είναι ενδεικτικές της έκτασης του προβλήματος. Βάσει μετα-ανάλυσης στο συνολικό εύρος διεθνών ερευνών, το 11,5% των παιδιών[3] έχουν πέσει θύματα ανεπιθύμητης διαδικτυακής αποπλάνησης με σκοπό τη σεξουαλική εκμετάλλευση, ενώ στις Η.Π.Α. το ποσοστό ατόμων, τα οποία έχουν δεχτεί διαδικτυακή παρενόχληση πριν την ηλικία των δεκαοκτώ ετών, ανέρχεται σε 5% (WHO, 2022). Κατά τη διάρκεια του 2018, το Internet Watch Foundation, ανέφερε χαρακτηριστικά ότι οι ιστότοποι/ιστοδελίδες με υλικό σεξουαλικού περιεχομένου, που απεικονίζει παιδιά είχε αυξηθεί κατά 32% , με το 39% των θυμάτων να είναι παιδιά ηλικίας κάτω των δέκα ετών και το 55% ανάμεσα στα έντεκα με δεκατρία έτη. Ως προς το

3. Σε παγκόσμιο επίπεδο ο όρος «παιδί/παιδιά» αναφέρεται σε άτομα ανήλικα, ηλικίας κάτω των 18 ετών. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που παραθέτουν ποσοτικά δεδομένα, διακρίνοντας τα παιδιά έως 12 ετών από τις/τους εφήβους 13-17/18 ετών (WHO, 2022).

φύλο, το 78% του υλικού απεικονίζει κορίτσια, το 17% αγόρια και το 4% και τα δύο φύλα, ενώ για το έτος 2022, η έκθεση καταγράφει αύξηση 137% στο υλικό που απεικονίζει αγόρια, σε σύγκριση με προηγούμενα έτη. Τέσσερα στα πέντε περιστατικά διαδραματίζονται εντός του δωματίου των παιδιών (IWF, 2021). Όσον αφορά στον κυβερνο-εκφοβισμό, βάσει μετα-ανάλυσης στο συνολικό εύρος διεθνών ερευνών, το 15% των παιδιών ανέφεραν ότι είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού στο διαδίκτυο. Επίσης, πλήθος ερευνών επισημαίνουν ότι οι θύτριες/θύτες εντοπίζονται συνήθως στον χώρο των οικείων των θυμάτων και όχι σε εντελώς άγνωστα άτομα, όπως π.χ. στον Καναδά, όπου σχετική έρευνα υποστηρίζει ότι 61% των θυτών ήταν άτομα του ευρύτερου οικογενειακού κύκλου ή και ακόμη σύντροφοι των θυμάτων.

Χώρες, θεσμοί, κυβερνήσεις, πολίτες όλων των ηλικιών και με διάφορα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά μπορεί να πέσουν θύματα μορφών διαδικτυακής βίας και γενικότερα καταπάτησης και παραβίασης των δικαιωμάτων, τα οποία σχετίζονται με την ιδιωτικότητα, την ανωνυμία και την γενετήσια αξιοπρέπεια. Λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το γεγονός ότι το διαδίκτυο αποτελεί έναν τομέα που έχει σχεδιαστεί, είναι διαχειριζόμενος και ανήκει κυρίως στον ιδιωτικό τομέα, αντιλαμβανόμαστε ότι είναι εκτεταμένα μη ελεγχόμενος ως προς την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των παιδιών (Child Rights Connect et al., 2023). Ενώ παράλληλα το γεγονός ότι αποτελεί έναν πειραματικό χώρο για εναλλασσόμενες ταυτότητες και γνωριμίες που μπορεί να αναπτύσσονται κρυμμένα, εντός του παιδικού/εφηβικού δωματίου σε έναν ασφαλή χώρο, χωρίς τη γνώση των γονέων, αυξάνουν τον βαθμό επαγρύπνησης και προβληματισμού (UNICEF, 2011).

Ωστόσο, ενώ όλες/όλοι είμαστε ευάλωτες/ευάλωτοι, τα παιδιά αποτελούν την πιο ευάλωτη ομάδα όλων, καθώς δεν έχουν αναπτύξει πλήρως ούτε τις δεξιότητες ούτε και τις γνώσεις, που είναι απαραίτητες για την προστασία τους ή την αξιολόγηση των πιθανών κινδύνων, ενώ επιπρόσθετα δεν έχουν πλήρως διαμορφωμένη την έννοια της ιδιωτικότητας (Burns & Gottschalk, 2020· Kardefelt-Winther et al., 2019). Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, διακρίνεται ένα χάσμα όσον αφορά στην άνιση κατανομή της ευαλωτότητας και των αρνητικών επιπτώσεων, καθώς τα «παιδιά» δεν αποτελούν μία ενιαία και ομοιόμορφη κατηγορία. Διαφέρουν ως προς την αυτονομία, την ωριμότητα, την ηλικία, το φύλο, τη θρησκεία, την εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Οι παραπάνω αναλυτικές κατηγορίες, ωστόσο, δεν υφίστανται σε αποκλειστικότητα, αλλά διατέμνονται, αλληλεπιδρώντας στη διαμόρφωση του αποκλεισμού και των πολλαπλών διακρίσεων (Child Rights Connect, 2023). Παιδιά με ανα-

πηρία ή παιδιά από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό προφίλ, καθώς και τα κορίτσια (το γυναικείο φύλο γενικότερα), σε συνδυασμό με τα παιδιά της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, πλήττονται περισσότερο (Stoilova et al., 2021), γεγονός που προσδίδει έναν έντονα έμφυλο χαρακτήρα στη βία και την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία εξελίσσονται εντός του ψηφιακού κόσμου.

Η έμφυλη βία κατά κοριτσιών και γυναικών στο διαδίκτυο αποτελεί προέκταση των έμφυλων ανισοτήτων και της αυξημένης ευαλωτότητας, που ήδη υφίστανται στον φυσικό, πραγματικό κόσμο, διαμορφώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο ένα χωροχρονικό συνεχές (EIGE, 2022 · Lomba et al., 2021 · Powell & Henry, 2017). Το γεγονός αυτό, ωστόσο, προσδίδει στο φαινόμενο την αίσθηση της κανονικότητας και αποτρέπει τα παιδιά από την αναζήτηση βοήθειας (Broadband Commission, 2019). Παράλληλα, το φαινόμενο ενισχύεται και από άλλους παράγοντες, οι οποίοι ήδη προαναφέρθηκαν, όπως η κοινωνική τάξη, η αναπηρία, οι πολιτικές πεποιθήσεις, η θρησκευτική ταυτότητα, το καθεστώς της μετανάστριας, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η αναγνωσιμότητα (EIGE, 2022). Παρόλο που καταγράφονται περιστατικά όπου τα αγόρια και οι άντρες πλήττονται από το συγκεκριμένο φαινόμενο (EIGE, 2022), ωστόσο, εμπειρικές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες είναι θύματα σε μεγαλύτερο βαθμό και υφίστανται σοβαρότερες και μακροχρόνιες επιπτώσεις, σωματικές, ψυχολογικές, και κοινωνικές. Κυρίως, όμως, εισπράττουν αυστηρότερη κοινωνική κριτική, ενώ ταυτόχρονα κατηγορούνται ευκολότερα ως «θύματα»-υπεύθυνα για την πρόκληση της σεξουαλικής παρενόχλησης/κακοποίησής τους (victim-blaming) (Childnet International, 2019). Τα κορίτσια κινδυνεύουν περισσότερο να γίνουν θύματα αγνώστων και να εμπλακούν σε συμπεριφορές, οι οποίες σχετίζονται με την ανεπιθύμητη ανταλλαγή μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου και με τα διαδικτυακά ραντεβού, καθώς και με τη βία, η οποία εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια αυτών. Τέλος, ιδιαίτερα τα κορίτσια πλήττονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις νεοαναδυόμενες μορφές έμφυλης βίας, όπως είναι ο χλευασμός της εξωτερικής εμφάνισής τους (body shaming), ο οποίος εστιάζει στη μορφή, στις διαστάσεις και γενικότερα στην εξωτερική εμφάνιση του γυναικείου σώματος. Πρόκειται για φαινόμενο, το οποίο συνδέεται βαθύτατα με τα έμφυλα και σεξιστικά στερεότυπα, καθώς και με την εμπορευματοποίηση και μετατροπή του γυναικείου σώματος σε αντικείμενο προς οικονομική εκμετάλλευση, τα οποία παράγονται, διαχέονται και αναπαράγονται εντός του ψηφιακού κόσμου και μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης γενικότερα (Santoniccolo et al., 2023).

Περαιτέρω, ως προς τις παραπάνω κατηγορίες, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το πεδίο της διαδικτυακής εκμετάλλευσης και κακοποίησης βρίσκεται στο επίκεντρο της διεθνούς νομοθεσίας, ενώ το πεδίο, που σχετίζεται με τις επιθετικές ενέργειες και τον εκφοβισμό στον ψηφιακό κόσμο, βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του χώρου της παιδικής ανάπτυξης γενικότερα (WHO, 2022). Πλήθος νόμων, πρωτοβουλιών και εκστρατειών βρίσκονται ήδη σε εφαρμογή με διαρκή στόχο την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών στο διαδίκτυο, ελαχιστοποιώντας την έκθεσή τους σε κινδύνους, ενώ παράλληλα ενισχύεται το αίσθημα ασφάλειας, θετικών συναισθημάτων, υγείας και ευημερίας, ώστε η σχέση με το διαδίκτυο και τις ψηφιακές τεχνολογίες να έχει ένα θετικό αποτύπωμα, το οποίο θα συμβάλει στην ανάπτυξη των παιδιών, θα προάγει τη μάθηση και θα ενδυναμώνει ισότιμα τα φύλα (UNICEF, 2022b). Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνες και συγκέντρωση στοιχείων στο πεδίο, ώστε να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα των μέτρων (Stoilova et al., 2021).

Σύμφωνα με παγκόσμιους οργανισμούς, οι προσεγγίσεις θα πρέπει να είναι ολιστικές, συμπεριλαμβάνοντας (WHO, 2022· Childnet International, 2019):

- Τη νομοθέτηση.
- Την επιβολή/εφαρμογή νόμων.
- Τη δημόσια ευαισθητοποίηση με κύριο άξονα την καλλιέργεια στάσεων, συμπεριφορών, αξιών.
- Τη δημιουργία ασφαλών ψηφιακών περιβαλλόντων, προσφέροντας τεχνολογικές λύσεις-προτάσεις.
- Τη δημιουργία γραμμών υποστήριξης και παροχής βοήθειας προς όλα τα εμπλεκόμενα άτομα και κυρίως προς τα θύματα.
- Τη θέσπιση/ενίσχυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα λειτουργούν αποτρεπτικά προς τους θύτες και τα θύματα.
- Την υποστήριξη γονέων και κηδεμόνων.

Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι προς την ίδια κατεύθυνση, η Επιτροπή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, συστήνει σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών στον ψηφιακό κόσμο ότι η νομοθεσία και οι πολιτικές που εφαρμόζονται θα πρέπει να στοχεύουν στην άρση όλων των μορφών αποκλεισμού, με κύριο γνώμονα τη συμπερίληψη, να διαμορφώνονται με πρωταρχικό στόχο τις ανάγκες και τα συμφέροντα των παιδιών και σεβασμό προς τις απόψεις, ιδέες και αντιλήψεις τους, να υπερασπίζονται το δικαίωμα στη ζωή, επιβίωση και

ανάπτυξη, ενώ, τέλος, θα αποτελούν αφορμή για περαιτέρω εξέλιξη των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των παιδιών (UN, 2021).

Τέλος, η εκπαίδευση κατέχει έναν καίριο ρόλο αποτροπής, ενημέρωσης, προάσπισης δικαιωμάτων, ανάπτυξης δεξιοτήτων/εφοδίων και ενδυνάμωσης (Pliogou, 2021). Οι προτεινόμενες ολιστικές προσεγγίσεις, ωστόσο, προϋποθέτουν τη συνεργασία κυβερνήσεων, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητριών και μαθητών. Παράλληλα, προϋποθέτουν και την αλλαγή του συνόλου του σχολικού ήθους, υπό το πρίσμα μίας ειλικρινούς επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών εντός μίας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ψηφιακής (έμφυλης) βίας, σεξουαλικής παρενόχλησης και παραβίασης των δικαιωμάτων των παιδιών, με την παράλληλη εισαγωγή ή ενίσχυση μαθημάτων Σεξουαλικής Αγωγής (Πλιόγκου & Καρακατσάνη, 2022 Childnet International, 2019).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ: Η ΑΡΣΗ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στην παρακάτω ενότητα παρατίθενται ιδέες και προτάσεις για δραστηριότητες στο πλαίσιο παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε μαθήτριες/μαθητές ηλικίας 7-10 ετών (Β΄, Γ΄, Δ΄ Δημοτικού), είτε εντός της διδασκαλίας μαθημάτων, όπως «Γλώσσα», «Μελέτη Περιβάλλοντος», είτε στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Ευθύνη και Ενσυναίσθηση». Οι παρακάτω προτάσεις δύνανται να μετατρέψουν τους μαθησιακούς στόχους σε μαθησιακό αποτέλεσμα. Κύριο στόχο αποτελούν η ενημέρωση σχετικά με τις μορφές βίας στο διαδίκτυο και η προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών. Επισημαίνουμε τρία καίρια σημεία:

1. Με μετατροπές ως προς την επιλογή του οπτικοακουστικού υλικού, μπορεί να απευθυνθεί σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. Στο διαδίκτυο υπάρχει πληθώρα διαθέσιμων πόρων, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών.

3. Τη διαθεματική προσέγγιση, τόσο ως προς το περιεχόμενο (βία, προστασία, δικαιώματα, ψηφιακή πολιτειότητα), όσο και ως προς τη μέθοδο υλοποίησης (χρήση ΤΠΕ).

ΣΤΟΧΟΙ

1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να ευαισθητοποιηθούν κριτικά και να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητριών/μαθητών ως προς το εύρος του ζητήματος.
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να περιγράφουν και να ερμηνεύουν πληροφορίες.
- Να αποκτήσουν επίγνωση του εύρους των θετικών και αρνητικών επιπτώσεων, που συνδέονται με τη χρήση του διαδικτύου.
- Να ενδυναμωθούν, να καταστούν ικανές/ικανοί για αυτοδιαχείριση του σώματος και της οντότητάς τους, ώστε να νιώθουν ασφάλεια, σιγουριά και αυτονομία.
- Να ενισχύσουν την ψηφιακή τους πολιτειότητα (δικαιώματα, ελευθερίες, δεξιότητες, συμπεριφορές).
- Να αντιληφθούν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν τους προβληματισμούς τους με συνομήλικα άτομα, κυρίως, όμως, με ενήλικα, εντός ενός ειλικρινούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, που σέβεται τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες των παιδιών.

2. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών ως εργαλείων για διερευνήσεις, αναζητήσεις και παραγωγές.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον υπολογιστή ως μέσο και εργαλείο εμπλουτισμού των γνώσεων τους ως προς την αξία της προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών στο διαδίκτυο.
- 3. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία
- Να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας και την ανακάλυψη μέσα από τη συνεργατική μάθηση.
- Να συνομιλούν με τη/τον συμμαθήτριά/συμμαθητή τους, κάνοντας έναν εποικοδομητικό διάλογο και προβάλλοντας επιχειρήματα.
- Να αναπαριστούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους μέσα από την επίλυση ενός προβλήματος.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να καταγράψουν με ποιο τρόπο έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε τι είδους διαδικτυακές δραστηριότητες συμμετέχουν και τη διάρκεια της πρόσβασής τους ανά ημέρα. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια.

2. Προβολή της παρακάτω εικόνας σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών στον ψηφιακό κόσμο. Συζήτηση κατά πόσο γνωρίζουν και πώς αντιλαμβάνονται τα δικαιώματά τους. https://5rightsfoundation.com/KnowYourRightsPoster.pdf * Η αφίσα είναι στα Αγγλικά, αλλά μπορεί να μεταφραστεί και στα Ελληνικά.

3. Οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να αναζητήσουν μέσω της υπηρεσίας Google και άλλο πληροφοριακό υλικό σχετικά με τα δικαιώματά τους στο διαδίκτυο και αφού ψηφίσουν, τα αριθμούν κατά προτεραιότητα, αρχίζοντας από αυτά που θεωρούν ως τα πιο σημαντικά, αιτιολογώντας παράλληλα τις επιλογές τους.

4. Πρόσβαση και ισότητα στο διαδίκτυο: https://www.cnn.gr/tech/story/109317/paidia-kai-diadiktyo-oi-prokliseis-kai-oi-kindynoi-poy-elloxeyoyn-infographic

Επισκεπτόμαστε την ιστοσελίδα και συζητάμε για τον αριθμό των ανήλικων χρηστριών/χρηστών του διαδικτύου και κατά πόσο έχουν όλα τα παιδιά ίσα δικαιώματα πρόσβασης.

5. Τι είναι ασφάλεια στο διαδίκτυο; Πώς αντιλαμβάνονται τον όρο οι μαθήτριες/μαθητές; Πώς μπορεί κάποια/κάποιος να αισθάνεται ασφαλής στο διαδίκτυο;

Προβολή βίντεο: τα παιδιά καταγράφουν και συζητούν τις κύριες ιδέες στο βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=y41bXahQVLk

Ασφάλεια στο internet με απλά λόγια!

6. Δείχνουμε και συζητάμε με τις/τους μαθήτριες/μαθητές τις παρακάτω αφίσες. Καταγράφονται οι κύριοι προβληματισμοί τους.

Αφίσα 1: ασφάλεια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης
https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2017/09/classroom-athina2.png

Αφίσα 2. Ορθοί τρόποι συμπεριφοράς στο διαδίκτυο/ορθή χρήση/ενσυναίσθηση
https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2017/09/athina-symvoules.png

Αφίσα 3. Διαδίκτυο και ιδιωτικότητα/προσωπικά δεδομένα
https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2017/09/athina-symvoules2.png

Αφίσα 4. Ασφάλεια και παρενόχληση στο διαδίκτυο/αιτήματα φιλίας από αγνώστους
https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2017/08/poster-3-age-10-12.png

Αφίσα 5. Ασφάλεια στο διαδίκτυο/ζητώ βοήθεια από κάποιο ενήλικο άτομο. https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2017/08/poster-1-age-4-10.png

Αφίσα 6. Προστασία στο διαδίκτυο https://www.ertnews.gr/perifereiakoi-stathmoi/komotini/i-elliniki-astynomia-gia-tin-pagkosmia-imera-toy-paidioy-echeis-foni-eimaste-dipla-soy/

Παράλληλα, εκτυπώνουμε την παρακάτω σελίδα σχετικά με την ορθή και ασφαλή χρήση του κινητού τηλεφώνου, την οποία τα παιδιά μπορούν να πάρουν στο σπίτι τους και να τη συζητήσουν με τους γονείς τους.

https://www.cyberkid.gov.gr

7. Διαδικτυακά Παιχνίδια

Οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να καταγράψουν αν παίζουν διαδικτυακά παιχνίδια, μόνες/μόνοι τους ή με ομάδες/φίλες/φίλους και τι αισθήματα έχουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το παρακάτω ppt αρχείο

https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2022/09/Lesson-Plan-%E2%80%93-Online-gaming.zip

8. Ασφάλεια στο διαδίκτυο, επικοινωνώ αλλά δεν αποκαλύπτω. Οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να διαβάσουν και συζητήσουν το παρακάτω κείμενο. Χωρισμένες/χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται να ξαναγράψουν το κείμενο με τρόπο που να διασφαλίζει την ιδιωτικότητα και ασφάλεια της Ιωάννας στο διαδίκτυο. Τι θα κρατούσαν και τι θα αφαιρούσαν από αυτό το κείμενο; https://aesop.iep.edu.gr/node/15135

9. Έμφυλη βία στο διαδίκτυο

Οι μαθήτριες/μαθητές ενημερώνονται για το φαινόμενο της έμφυλης βίας, καταγράφουν τις κύριες ιδέες της παρουσίασης και ακολουθεί συζήτηση. Στο τέλος του συνόλου των παραπάνω δραστηριοτήτων καλούνται να αναστοχαστούν και να εκφράσουν αν νιώθουν πιο ενδυναμωμένες/ενδυναμωμένοι, αφού έχουν γνωρίσει και πληροφορηθεί το εύρος των εννοιών «δικαιώματα και ασφάλεια των παιδιών στο διαδίκτυο».

https://saferinternet4kids.gr/fylladia/gbv/

10. Οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να παίξουν ένα από τα παρακάτω διαδικτυακά quiz, τα οποία συνδυάζουν ψυχαγωγία και γνώσεις σχετικά με το διαδίκτυο και τις λειτουργίες του.

https://saferinternet4kids.gr/quiz-saferinternet4kids/back-to-school-quiz-19-20-d-dhmotikou/
https://saferinternet4kids.gr/quiz-saferinternet4kids/quiz-for-children/

11. Ζητάμε από τις μαθήτριες/μαθητές να κάνουν τη δική τους αφίσα για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών στο διαδίκτυο. Βλ. και δραστηριότητα 3, όπου ήδη έχουν συζητήσει και αποφασίσει μέσω ψηφοφορίας σχετικά με το θέμα. Η αφίσα θα παραμείνει στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και μπορεί να τοποθετηθεί και στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.

12. Οι μαθήτριες/μαθητές μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις από τις/τους συμμαθήτριες/συμμαθητές τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα σύντομο βίντεο, ακόμη και δραματοποιημένο, σχετικά με τα κύρια ζητήματα ασφάλειας στο διαδίκτυο.

14. Το βίντεο, η δραματοποίηση και η αφίσα μπορούν να αποτελέσουν και το υλικό παρουσίασης προς γονείς σε σχετική εκδήλωση, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της επικοινωνίας γονέων-σχολείου, συνεργασίας/διάχυσης στην κοινότητα.

Οι παραπάνω προτεινόμενες δραστηριότητες αποτελούν ιδέες/προτάσεις για την υλοποίηση παρεμβάσεων, που στόχο έχουν να μεταφέρουν γνώσεις στο εύρος της θεματικής, να ευαισθητοποιήσουν κριτικά και να ενδυναμώσουν τις/τους μαθήτριες/μαθητές, ώστε να λειτουργήσουν συνολικά ως εφόδια πρόληψης και προστασίας της ασφάλειας και των δικαιωμάτων τους σε έναν συμπεριληπτικό ψηφιακό κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bhuvaneswaria, G., & Sahayam, D. B. (2022). A Study on the impact of Covid 19 pandemic - gendered digital divide and sustainable development goals. *ECS Transactions, 107*(1), 10603-10610.

Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Di Stefano, AV., Caruso, C., Corsello, G., & Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents: scoping review on the potential risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), 9960.

Broadband Commission (2019). *Child online safety: minimizing the risk of violence, abuse and exploitation online*. https://www.broadbandcommission.org/publication/child-online-safety/.

Burns, T., & F. Gottschalk (Eds.) (2020). *Education in the digital age: healthy and happy children*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing.

Chassiakos, R. Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, A. M., Cross, C., Hill, D., Ameenuddin, N., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Swanson, W. S., & Council on Communications and Media. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, *138*(5), e20162593.

Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe*. European Union.

Child Rights Connect, Alana Institute, ChildFund Alliance, Child Rights International Network (CRIN), ECPAT, Foundation for the Student Rights (Poland), Make Mothers Matter, Plan International, Plataforma de Infancia, Save the Children, SOS Children's Villages, Terre des Hommes International Federation & World Vision International and 5Rights Foundation. (2023). *Submission to the global digital compact key priority issues on child rights and the digital environment joint position paper.* https://www.un.org/techenvoy/sites/www.un.org.techenvoy/files/GDC-submission_Child_Rights_Connect_Taskforce.pdf.

Childnet International. (2019). *Project deShame. digital exploitation and sexual harassment among minors in Europe. Understanding, preventing, responding.* https://www.childnet.com/wpcontent/uploads/2019/07/Guidance_for_Schools_Online_Sexual_Harassment.pdf.

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education, 44*(4), 565-607.

European Institute for Gender Equality (EIGE). (2022). *Combating cyber*

violence against women and girls. https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/combating-cyber-violence-against-women-and-girls.

Internet Watch Foundation. (IWF). (2021). *IWF. Annual report #BehindTheScreens*. https://www.iwf.org.uk/about-us/who-we-are/annual-report-2022/.

Kardefelt -Winther, D., Livingstone, S., & Saeed, M. (2019). *Growing up in a connected world, Innocenti Research Report*. UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence.

Keeley, B., & Little, C. (2017). (Eds.). *The state of the worlds' children 2017. Children in a digital world*. UNICEF. https://www.unicef.org/uzbekistan/media/711/file/SOWC:%20Children%20in%20a%20Digital%20World.pdf.

klicksafe. (2023, January 23). *Cybergrooming. Help with child sexual harassment*. https://www.klicksafe.de/en/cybergrooming.

Li, C., & Lalani, F. (2020, April 19). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how.* World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/.

Livingstone, S., & Bulger, M. (2013). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media, 8*(4), 317-335.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2018). *Children's data and privacy online: Exploring the evidence*. www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/childrens-privacy-online/Children's-data-and-privacy-online-exploring-the-evidence.pdf.

Livingstone, S., Winther, D. K., & Saeed, M. (2019). *Global Kids Online comparative report*. Innocenti Research Report. UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence. https://www.unicef-irc.org/publications/1059-global-kids-online-comparative-report.html.

Lomba, N., Navarra, C., & Fernandes, M. (2021). Combating gender-based violence: Cyber violence. EPRS | European Parliamentary Research Service. European Added Value Unit PE 662.621 https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662621/EPRS_STU(2021)662621_EN.pdf.

Lythreatis, S. Singh, S. K., & El-Kassar, A.-N. (2022). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change, 175,* 121359.

Mesce, M., Ragona, A., Cimino, S., & Cerniglia, L. (2022). The impact of media on children during the COVID-19 pandemic: A narrative review. *Heliyon, 8*(12), e12489, 1-9.

Niestadt, M. (2022). *Briefing. The new European strategy for a better internet for kids (BIK+).* European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2022/733663/EPRS_BRI(2022)733663_EN.pdf.

O'Neill, B. (2023). Research for CULT Committee – *The influence of social media on the development of children and young people*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Brussels. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/733109/IPOL_STU(2023)733109_EN.pdf.

OECD. (2018). *Bridging the gender digital divide. include, upskill, innovate.* https://www.oecd.org/digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf.

Ofcom. (2020). *Children and parents: Media use and attitudes report 2019*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf.

Πλιόγκου, Β., Τρομάρα, Σ. (2023). «Μετα-Covid Εποχή: Εκπαίδευση και Αξιολόγηση, Πανδημία από την Ανάκαμψη στον Μετασχηματισμό». Στο Ε. Καλεράντε, Β. Πλιόγκου, Θ. Ελευθεράκης, & Γ. Τζάρτζας, *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης*, Τόμος Β΄ (σσ. 164-188). Αθήνα: Γρηγόρη.

Πλιόγκου, Β., Καρακατσάνη, Δ. (2022). Η σεξουαλική αγωγή ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, φύλο και πολιτειότητα. Μια νέα πρόκληση για το δημοκρατικό σχολείο; Στο Μ. Γ. Βαρβούνης, Γ. Κ. Κατσαδώρος, Α. Γ. Καπανιάρης (επιμ.), *Τιμητικός τόμος για την Μαρία Γκασούκα «Άνθρωποι, φύλα, ταυτότητες, πολιτισμοί. Λαογραφικές και έμφυλες προσεγγίσεις»* (σσ. 377-402). Αθήνα: Γκόνη.

Plan International. (2023). *Bridging the gender digital divide*. https://plan-international.org/quality-education/bridging-the-digital-divide/.

Pliogou, V. (2021). Design and development of educational interventions on gender perspective: Teachers' raising awareness on issues of discrimination and gender equality. In A. B. Barragán Martín, Á. M. Martínez, M. M. Jurado, M. S. Márquez, M. C. Pérez-Fuentes (eds.), La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos (Capitulo 13, pp. 135-147). Madrid: Dykinson, S.L.

Powell, A., & Henry, N. (2017). *Sexual violence in a digital world*. Palgrave-Macmillan London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-58047-4.

Santoniccolo, F., Trombetta, T, Paradiso M. N, & Rollè, L. (2023). Gender and media representations: A review of the literature on gender stereotypes, objectification and sexualization. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(10), 5770.

Stoilova, M., Livingstone, S., & Khazbak, R. (2021). *Investigating risks and opportunities for children in a digital world: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes/ Innocenti Discussion Papers, no. 2020-03*. UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Investigating-Risks-and-Opportunities-for-Children-in-a-Digital-World.pdf.

Tsimtsiou, Z., Dantsi, F., Sekeri, Z., Trikoilis, N., & Nanos, P. (2017). Internet usage in primary and secondary school children: a multi-center, school-based, cross-sectional study in Greece. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction, 6*(2), e33407.

United Nations (UN). (2021). *Convention on the Rights of the Child. Committee on the rights of the child. General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment.* https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsqIkirKQZLK2M58RF%2F5F0vEG%2BcAAx34gC78FwvnmZXGFUl9nJBDpKR1dfKekJxW2w9nNryRsgArkTJgKelqeZwK9WXzMkZRZd37nLN1bFc2t.

United Nations (UN). (2023). *Sustainable development goals.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2011). *Child safety online: global challenges and strategies*. Innocenti Publications. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ict_eng.pdf.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2022a). *Protecting children online. Every child must be protected from violence, exploitation and abuse on the internet*. https://www.unicef.org/protection/violence-against-children-online. Accessed on 18/06/2023.

United Nations Children's Fund (UNICEF) Innocenti. (2022b). *Responsible innovation in technology for children. Digital technology, play, and child well-being*. Unicef Office of Research-Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RITEC_Responsible-Innovation-in-Technology-for-Children-Digital-technology-play-and-child-well-being_spreads.pdf.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). Bridging *the gender digital divide: challenges and an urgent call for action for equitable digital skills development*. New York: UNICEF. https://data.unicef.org/resources/ictgenderdivide/.

van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Cambridge: Polity Press.

Wong, J., Kapur, S., & Callender, O. (2022). *Technology-facilitated sexual assault in children and adolescents, Don't Forget the Bubbles*. https://doi.org/10.31440/DFTB.47086.

World Health Organization (WHO). (2022). *What works to prevent online violence against children?* Executive Summary. Geneva: WHO. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. https://www.who.int/publications/i/item/9789240062085.

Αναπηρία και φύλο στην εκπαίδευση

Ειρήνη Αγλαΐα Ράπτη
Υποψήφια Διδακτόρισσα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
eiriniaglaia@gmail.com, e.rapti@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Την τελευταία περίπου δεκαετία, η προτεραιοποίηση της de facto ισότητας των φύλων έχει ξεκινήσει να νοείται ως επιταγή σε διεθνές επίπεδο, έπειτα από την, ως επί το πλείστον, επίτευξη της de jure ισότητας των φύλων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Το φύλο ως αναλυτική κατηγορία συνιστά έναν όρο δυναμικό με διαφορετικές σημασιοδοτήσεις ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό πλαίσιο και άλλους παράγοντες. Η προκείμενη ανακοίνωση εντάσσεται στον θεματικό άξονα «εκπαίδευση και φύλο» και επιχειρεί, με βάση μελέτες της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας του κλάδου των Σπουδών για την Αναπηρία, των Σπουδών Φύλου και των Επιστημών της Αγωγής, να αποτυπώσει την ισχύουσα κατάσταση σχετικά με τα έμφυλα ζητήματα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ευρήματα εντοπίζουν την ύπαρξη έμφυλων αποκλεισμών κυρίως για τις γυναίκες με αναπηρία, που διαιωνίζουν τους διαχωρισμούς και τις ιεραρχικές κατατάξεις. Η επικέντρωση ωστόσο μόνο σε περιπτώσεις γυναικών με αναπηρία, αποκλείει τελικά άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες, όπως για παράδειγμα διαφυλικούς ανθρώπους που έχουν ταυτόχρονα κάποιου είδους αναπηρία. Τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στη σχέση αναπηρίας και φύλου εν γένει είναι λιγοστά, ενώ τα κεντρικά ζητήματα των κυρίαρχων ρευμάτων του κλάδου των Σπουδών για την Αναπηρία τείνουν να ουσιοποιούν την αναπηρία ως κατηγορία, υποθέτοντας πως τα άτομα με αναπηρία μοιράζονται κοινές εμπειρίες και στάσεις που δεν σχετίζονται με στοιχεία της ταυτότητας τους, όπως το φύλο, η ηλικία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η οικονομική κατάσταση ή οι θρησκευτικές πεποιθήσεις. Προς τούτο, θα δειχθεί ότι η ουσιοποίηση των ατόμων με αναπηρία γεννά ζητήματα έμφυλης ανισότητας στην εκπαίδευση, καθώς ευρήματα μελετών αναδεικνύουν τον αποκλεισμό κοριτσιών και γυναικών με αναπηρία από κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, λόγω

των διαγνωστικών κριτηρίων που έχουν σχεδιαστεί βάσει συμπτωμάτων που αφορούν κυρίως το ανδρικό φύλο. Ακόμη, μολονότι η διάγνωση συνιστά την απαραίτητη προϋπόθεση για πρόσβαση σε υπηρεσίες στήριξης, έχει παρατηρηθεί ότι αρκετά κορίτσια με αναπηρία παραμένουν αδιάγνωστα και συνεπώς δεν λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη. Συνεπώς, η αντιμετώπιση των έμφυλων ζητημάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση απαιτεί, πέραν του κεντρικού στρατηγικού σχεδιασμού μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των έμφυλων ζητημάτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και την κατασκευή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που ασκεί κριτική στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο και την αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, φύλο, εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν ο 20ος αιώνας σήμανε τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία και τον εγκλεισμό τους σε ιδρύματα κλειστού τύπου, αντιθέτως, ο 21ος αιώνας εισήγαγε διαδικασίες και πρακτικές προσανατολισμένες στην ένταξη τους στην κοινωνία, με την αλλαγή παραδείγματος από το ιατρικό – ατομικό μοντέλο της αναπηρίας προς το κοινωνικό μοντέλο, επιδιώκοντας τη μετατόπιση των αναλύσεων από το μεμονωμένο άτομο στο άτομο εν κοινωνία (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023). Σήμερα, η δομική οργάνωση και λειτουργία του γενικού σχολείου συνεχίζει να εισάγει και να εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες περιχαρακώνουν την εκπαίδευση αποκλείοντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών αυτών, αλλά και αποσιωπώντας την έμφυλη διάστασή τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Δεν προκαλεί έκπληξη η διαπίστωση ότι η επίτευξη της ισότητας των φύλων προχωρά σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση με πολύ αργούς ρυθμούς και τα στατιστικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τα έμφυλα εμπόδια στην εργασία, στο μηνιαίο εισόδημα και στην εκπαίδευση είναι περισσότερα για τις γυναίκες με αναπηρία σε σχέση με τις γυναίκες χωρίς αναπηρία, με τους άνδρες με αναπηρία και με τους άνδρες χωρίς αναπηρία στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ελλάδα, από το 2010 μέχρι και το 2022 εξακολουθεί να βρίσκεται, με βάση τον Δείκτη Ισότητας των Φύλων του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων, στην τελευταία θέση της κατάταξης για την έμφυλη ισότητα ανάμεσα στις χώρες της

Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Institute for Gender Equality, 2022).

Πάντως, τις τελευταίες δεκαετίες, οι μελέτες στον χώρο της εκπαίδευσης που εστιάζουν στις έμφυλες σχέσεις έχουν αυξηθεί σημαντικά στον ελλαδικό χώρο. Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, πως τα έμφυλα ζητήματα ερευνώνται αποσυνδεδεμένα από άλλες διαστάσεις όπως η αναπηρία, το οικονομικό ή μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό των περισσότερων ελληνικών ερευνών στην εκπαίδευση είναι η αναγνώριση της ύπαρξης στερεοτύπων, χωρίς όμως την εξέταση της προέλευσής τους, μολονότι μοιάζει να υποδεικνύουν ότι η άρση των στερεοτύπων συνιστά αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη της ισότητας των φύλων. Από την άλλη πλευρά, έρευνες οι οποίες πραγματεύονται το φύλο ως διάσταση ευρύτερων πλαισίων, όπως η πατριαρχία ή ο καπιταλισμός, είναι μάλλον λιγοστές, αλλά και συγχρόνως χαρακτηρίζονται συχνά από ελλιπή καθορισμό του θεωρητικού τους πλαισίου (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2007).

Παρότι τα έμφυλα εμπόδια παραμένουν περισσότερα για τις γυναίκες με αναπηρία, η συνάρθρωση των έμφυλων ζητημάτων με την αναπηρία αποτελεί ένα πεδίο το οποίο δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, 2023).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να θίξει τα έμφυλα προβλήματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση παρακολουθώντας την έρευνα στα πεδία των Σπουδών Φύλου και των Σπουδών για την Αναπηρία.

ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι θεωρητικές ενταξιακές διακηρύξεις που συντελέστηκαν προς τα τέλη του 20ου αιώνα επηρέασαν αναπόδραστα τον τομέα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, ωστόσο, αρκετές έννοιες και πρακτικές της ένταξης στην εκπαίδευση διαστρεβλώθηκαν, καθώς η ένταξη δεν εφαρμόστηκε ως αποτέλεσμα διεκδικήσεων από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, αλλά θεσμοθετήθηκε εργαλειακά με σκοπό την εναρμόνιση των πολιτικών με αυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, και ενώ στον ευρωπαϊκό χώρο είχε ήδη εκκινήσει η διαδικασία αποτίμησης της Ειδικής Αγωγής συνεπαγόμενη την κριτική της διεύρυνσής της, στην Ελλάδα, η Ειδική Αγωγή συνέχιζε να παραμένει ως ξεχωριστό κομμάτι της εκπαίδευσης και η διεύρυνσή της γινόταν αντιληπτή με θετικό πρόσημο. Από τη δεκαετία του 1990 γίνονται προσπάθειες εφαρμογής ενταξιακών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, τα οποία ακολούθησαν, όμως, τη λογική της ενσωμάτωσης και ομαλοποίησης των ανάπηρων μαθητών. Κατά τη δεκαετία του 2000, οι αναμε-

νόμενες ενταξιακές διατάξεις εμφανίστηκαν τελικά με τη μορφή της συνέχισης της Ειδικής Αγωγής, μέσω της διατήρησης ξεχωριστών πλαισίων εκπαίδευσης, αλλά και ενίσχυσής τους με την εισαγωγή των τμημάτων ένταξης. Η δε μετονομασία της *ένταξης* σε *συμπερίληψη* που πραγματοποιήθηκε κατά τη δεκαετία του 2010 δεν συνοδεύτηκε από τις απαραίτητες αλλαγές, εφόσον η πρώτη δεν συνοδεύτηκε από την κριτική εξέταση του πεδίου της Ειδικής Αγωγής, την αποπαθολογικοποίηση της αναπηρίας και τον αποκλεισμό των ανάπηρων παιδιών από εύρος εκπαιδευτικών πρακτικών (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Σήμερα, περισσότερες μαθήτριες και περισσότεροι μαθητές με αναπηρία εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), χωρίς όμως να έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο, η λογική της αποδοχής της «ακίνδυνης ποικιλομορφίας» χωρίς τη σύγκρουση και τον αγώνα για κοινωνική αλλαγή περιορίζεται στην αναγνώριση της ύπαρξής της, παραγνωρίζοντας τις ιστορικές και κοινωνικές σχέσεις που τη διαμορφώνουν προκρίνοντας έναν αρμονικό, αλλά κενό νοήματος πλουραλισμό (Mohanty, 2021, σ. 275), διατηρώντας εμπόδια και πρακτικές που δεν λειτουργούν συμπεριληπτικά και συνεχίζοντας εν μέρει την απόδοση της ευθύνης της αποτυχίας στις δυσκολίες των υποκειμένων με αναπηρία.

ΤΟ ΦΥΛΟ ΩΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Το φύλο αποτέλεσε και αποτελεί μια διάσταση η οποία, κατά παρόμοιο τρόπο με την αναπηρία, χρησιμοποιήθηκε και εξακολουθεί να χρησιμοποιείται για την κατάταξη, την κατηγοριοποίηση και τον διαχωρισμό των ανθρώπων, συνιστώντας κατά αυτόν τον τρόπο μια έννοια χρήσιμη για την κοινωνική μέτρηση της εξουσίας και της επιρροής (Παπάνης, 2019).

Το *φύλο* ως αναλυτική κατηγορία συνιστά έναν όρο δυναμικό με διαφορετικές σημασιοδοτήσεις ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό πλαίσιο και άλλους παράγοντες (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021). Το φύλο, ως δίπολο άντρας – γυναίκα, επιτάσσει την κανονιστική συμμόρφωση των αντρών στην αρρενωπότητα και των γυναικών στη θηλυκότητα, παράγοντας και αναπαράγοντας έμφυλους ρόλους για άντρες και γυναίκες (Μπούνα, 2019). Η κανονιστική λειτουργία του φύλου προσδιορίζει τις επιτρεπτές συμπεριφορές όλων των υποκειμένων και δρα περιοριστικά σε αυτά, ανεξάρτητα από τη διχοτομική βίωσή του. Εντούτοις, η παραπάνω διχοτόμηση δεν απορρέει από φυσικά δεδομένα, αλλά εξυπηρετεί τις

ανάγκες μιας κοινωνικής ιεραρχίας συνιστώντας μια κοινωνική κατασκευή και, συνεπώς, μια πραγματικότητα που μπορεί να μεταβληθεί (Παντελίδου – Μαλούτα, 2022).

Αν και οι διεργασίες απομάκρυνσης από την ερμηνεία των βιολογικών διαφορών ως αιτίας για την κατώτερη θέση των γυναικών εκκινούν ήδη από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, η αποσύνδεση του βιολογικού από το κοινωνικό φύλο και η εδραίωση της έννοιας του κοινωνικού φύλου με τη σημερινή σημασία της συντελείται κατά τη δεκαετία του 1960, όταν για πρώτη φορά οι έννοιες της *βιολογίας*, του βιολογικού δηλαδή φύλου, της *ταυτότητας*, του κοινωνικού δηλαδή φύλου και του *ρόλου*, δηλαδή της έκφρασης του κοινωνικού φύλου, προσεγγίζονται ως έννοιες ανεξάρτητες. Σε αυτό το διάστημα, ωστόσο, οι ετεροφυλοφιλικοί κανόνες και η συμμόρφωση προς αυτούς συνεχίζουν να παραμένουν παγιωμένοι μέχρι και τη δεκαετία του 1970 (Casini, Roskam & Yzerbyt, 2023).

Η εδραίωση της έννοιας του κοινωνικού φύλου πραγματοποιείται από Αγγλοσαξόνισσες φεμινίστριες κατά τη δεκαετία του 1970 αμφισβητώντας την αναγωγή των κοινωνικών σχέσεων στη φύση και υπογραμμίζοντας πως η γυναικεία υποταγή και κατωτερότητα συνιστούν κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές και πολιτισμικές κατασκευές (Γιαννακόπουλος, 2003).

Στο θεωρητικό σχήμα διάκρισης βιολογικού και κοινωνικού φύλου, υποστηρίζεται ότι το βιολογικό φύλο στον άνθρωπο καθορίζεται από τις χρωμοσωμικές δομές και τη βιολογία και συμπεριλαμβάνει πρωτογενή χαρακτηριστικά όπως τα αναπαραγωγικά όργανα, τα επίπεδα των οιστρογόνων και της τεστοστερόνης, ορμονών δηλαδή που συνδέονται με το φύλο και δευτερογενή χαρακτηριστικά όπως η τριχοφυΐα ή η κατανομή του λίπους και της μυϊκής μάζας (Glezerman, 2021).

Το κοινωνικό φύλο, σε αντιδιαστολή προς το βιολογικό φύλο, συνιστά δομή κατεξοχήν κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική και τα χαρακτηριστικά του διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό ή πολιτισμικό πλαίσιο (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021). Οι εκφάνσεις του κοινωνικού φύλου συμπεριλαμβάνουν αρκετά ρευστά χαρακτηριστικά, καθώς εξαρτώνται από κοινωνικούς παράγοντες και αποτυπώνουν περισσότερο τον τρόπο που λειτουργεί το άτομο σε ένα δεδομένο περιβάλλον. Μεταξύ άλλων, το κοινωνικό φύλο αφορά τον ρόλο του ατόμου στην κοινωνία, τον τρόπο ένδυσης (Glezerman, 2021), αποτελώντας «ένα σύστημα σκέψης και ιδεολογικών αναπαραστάσεων» (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021, σ. 17).

Η κριτική που ασκήθηκε στη χρήση του όρου του κοινωνικού φύλου επικεντρώθηκε στην περιορισμένη ισχύ του όρου για την ανάδειξη της

από-φυσικοποίησης του φύλου, καθώς η εισαγωγή της διάκρισης μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου επανεισήγαγε τελικά την ιδέα πως το φύλο είναι αμετάβλητο, δεδομένο και προ-κοινωνικό (Γιαννακόπουλος, 2003).

Στη Γαλλία, το κυρίαρχο ρεύμα του υλιστικού φεμινισμού δεν υιοθέτησε ποτέ αυτόν τον όρο υποστηρίζοντας πως οι υποτιθέμενες φυσικές διαφορές κατασκευάζονται από τον πολιτισμό. Υποστήριξαν ότι η ιεραρχία μεταξύ των φύλων δεν αποτελεί το αποτέλεσμα βιολογικών διαφορών, αλλά προηγείται και είναι αυτή που στην πραγματικότητα κατασκευάζει τη διαφορά (Γιαννακόπουλος, 2003).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η αντιδιαστολή του βιολογικού προς το κοινωνικό φύλο αμφισβητείται και από μεταμοντέρνες ιδεαλιστικές θεωρήσεις και από συμβολιστικά ρεύματα της φεμινιστικής σκέψης. Η άρνηση για διαχωρισμό μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου υποστηρίχθηκε θερμά ιδίως από τη μεταμοντέρνα φιλόσοφο Judith Butler, η οποία καταρχάς αξιολογεί τον παραπάνω δυϊσμό ως ανεπαρκή για την αμφισβήτηση της ουσιοκρατίας και κατά δεύτερον αμφισβητεί την έννοια της «γυναίκας» ως κατηγορίας (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021).

Η Butler, αντλώντας από τον Michel Foucault και συμφωνώντας μεν με τις γαλλίδες υλίστριες φεμινίστριες, αλλά έχοντας διαφορετικό προσανατολισμό και πολιτικές προεκτάσεις από αυτές, διατείνεται πως το κοινωνικό φύλο συνιστά το αποτέλεσμα του Λόγου και το βιολογικό φύλο το αποτέλεσμα του κοινωνικού φύλου (Γιαννακόπουλος, 2003).

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα έχει απομακρυνθεί από ερμηνείες βιολογικών διαφορών ανδρών και γυναικών. Σε αυτό το πλαίσιο, υπογραμμίζεται η ανδροκεντρική οπτική της γλώσσας και του πολιτισμού και ο περιορισμός των γυναικών στον ρόλο του «άλλου» (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021).

Ακόμη, η προτεραιοποίηση της de facto ισότητας των φύλων έχει ξεκινήσει να νοείται ως επιταγή σε διεθνές επίπεδο, έπειτα από την, ως επί το πλείστον, επίτευξη της de jure ισότητας των φύλων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021) και η οπτική του φύλου συνιστά αναγνωρισμένη θεωρητική προσέγγιση στους κόλπους των περισσοτέρων ακαδημαϊκών χώρων σε Αμερική και Ευρωπαϊκή Ένωση (Πετράκη & Στρατηγάκη, 2022). Σήμερα, αρκετά φεμινιστικά ρεύματα αναγνωρίζουν την ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικών φεμινιστικών πρακτικών λαμβάνοντας υπόψιν διαστάσεις πέρα από το φύλο, όπως η φυλή το έθνος, η σεξουαλικότητα και η αναπηρία (Mohanty, 2021). Βεβαίως, παρά την πρόοδο σε νομικό επίπεδο, τα έμφυλα εμπόδια συνεχίζουν να υφίστανται στην εκπαίδευση, αλλά και σε άλλους τομείς, εφόσον συλλογικές, ατομικές νο-

οτροπίες και συναφείς κοινωνικές δομές εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής (Yzerbyt, Roskam & Casini, 2023).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το σχολικό περιβάλλον, ως τόπος μετάδοσης των κυρίαρχων ιδεών, αξιών, του πολιτισμού και της κουλτούρας της εκάστοτε κοινωνίας διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη δόμηση, τη διαπραγμάτευση και τη διακίνηση των έμφυλων υποκειμενικοτήτων και γενικότερα στην προώθηση της ισότητας και στην διαιώνιση ή την άρση των παγιωμένων προτύπων (Αλιπράντη – Μαράτου & Βλαστάρη – Δυοβουνιώτου, 2020).

Τα υφιστάμενα πορίσματα των ερευνών για το φύλο και για την αναπηρία, πάντως, αναδεικνύονται ιδιαίτερα ανησυχητικά, καθώς διαπιστώνεται αφενός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διέπεται από την κουλτούρα της συμπερίληψης. Η σχολική ζωή χαρακτηρίζεται από πληθώρα παραδειγμάτων εξιδανίκευσης της κανονικότητας, όπως ο προγραμματισμός σχολικών επισκέψεων που αγνοεί την προσβασιμότητα του χώρου επίσκεψης ή οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών που προσανατολίζονται προς το ιατρικό – ατομικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Εκτός αυτών, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση διογκώνονται ακόμη και στην περίπτωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης, αφού η εφαρμογή της δεν πλαισιώνεται από συμπεριληπτικές πρακτικές. Αντί αυτού, ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι περιορισμένος και βοηθητικός και συχνά, η πρακτική που ακολουθείται είναι η προσπάθεια ομαλοποίησης των ανάπηρων μαθητών, συχνά με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να κάθεται δίπλα στο παιδί (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Ακόμη, η ενίσχυση της ομοιομορφίας εντός της σχολικής τάξης, ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας των αναλυτικών προγραμμάτων και οι σημαντικές ελλείψεις σε εκπαιδευτικό, επιστημονικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό και σε υλικοτεχνικές υποδομές κάνουν τον χαρακτηρισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως συμπεριληπτικού πλαισίου για όλους να φαντάζει σχεδόν ουτοπικός (Σούλης 2022). Όλα τα παραπάνω δεν εισφέρουν στην ισότιμη αντιμετώπιση των παιδιών, καθώς παραγνωρίζεται η ύπαρξη των διαφορών τους λόγω αναπηρίας ή/και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Αφετέρου, το σχολείο συντηρεί και ενισχύει τα στερεότυπα που αφορούν τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα. Μάλιστα, η μοναδική έρευνα

που πραγματοποιήθηκε για το σχολικό κλίμα που βιώνουν στην εκπαίδευση τα ΛΟΑΤΚ+ παιδιά, αποκαλύπτει ότι το ελληνικό σχολείο συνιστά έναν μη ασφαλή χώρο για τα παιδιά ΛΟΑΤΚ+ (Χρηστίδη & Παπαθανασίου, 2020).

Οι διαδικασίες παραγωγής και αναπαραγωγής των έμφυλων στερεοτύπων, τυπικές και άτυπες, πραγματώνονται, μεταξύ άλλων, μέσω του επίσημου και ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων, των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών, των κατευθύνσεων που δίνονται σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και της κατανομής των τελευταίων σε θέσεις και ειδικότητες (Μπούνα, 2019).

Μελέτες των σχολικών εγχειριδίων φανερώνουν τον διαχωρισμό αντρών και γυναικών με την τοποθέτηση των πρώτων στη δημόσια σφαίρα και των δεύτερων στην οικιακή ιδιωτική σφαίρα, τον εκμηδενισμό των γυναικών και την αποσιώπηση των γυναικών στην ιστορία και στην επιστήμη (Μπούνα, 2019). Εκτός αυτού, κανένα σχολικό βιβλίο δεν αναφέρει πληροφορίες για ΛΟΑΤΚ+ άτομα, καθιστώντας τα απλώς αόρατα. Η αορατότητα αυτών των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια τίθεται μάλιστα εκ των προτέρων εκτός συζήτησης, καθώς δεν έχουν διασφαλιστεί προηγουμένως ορισμένες νομοθετικές ρυθμίσεις για τα δικιώματα των ΛΟΑΤΚ+ ατόμων ώστε να υπάρξει ένα θεσμικό πλαίσιο προς εφαρμογή (Χρηστίδη & Παπαθανασίου, 2020). Επομένως, στον ελλαδικό χώρο το διμορφικό πρότυπο άνδρας – γυναίκα συνεχίζει να υφίσταται και να αποκλείει τη συζήτηση για τα δικαιώματα των ΛΟΑΤΚ+ παιδιών στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες διαπιστώνεται πως αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο μαθήτριες και μαθητές και διαμορφώνουν διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα με το φύλο τους. Οι αντιλήψεις που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται πως ευνοούν τα αγόρια που εκδηλώνουν επιθετικότητα και συμβάλλουν στη δόμηση προσδοκιών για υποτακτικότητα και παθητικότητα των κοριτσιών. Τα σημάδια έμφυλης βίας συχνά αγνοούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς, άλλοτε λόγου φόβου για τις διαστάσεις που ενδέχεται να λάβει ένα τέτοιο ζήτημα εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας και άλλοτε λόγω ελλιπών γνώσεων για την αναγνώριση της έμφυλης βίας και των παρεμβάσεων που μπορούν να πραγματοποιηθούν για την εξάλειψή της (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021). Πάντως, η έρευνα των Κουρουτσίδου & Ράπτη (2021) σε εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δωδεκανήσου υπογραμμίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της έμφυλης βίας και την αναγνώριση εκ μέρους τους πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτυγχά-

νει την έμφυλη ισότητα. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικού που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή δήλωσαν την επιθυμία τους για ενημέρωση και επιμόρφωση σε ζητήματα βίας κατά των γυναικών.

Πέραν τούτου, η παγιωμένη προκατάληψη αρκετών εκπαιδευτικών πως τα αγόρια είναι περισσότερο ζωηρά οδηγεί σε διαφοροποιημένες μορφές επιβολής τιμωριών με τις/τους εκπαιδευτικούς να επιπλήττουν περισσότερο τα αγόρια και να υιοθετούν μια περισσότερο άκαμπτη στάση προς αυτά. Ακόμη, διαιωνίζουν τον ανταγωνισμό και τη δυσπιστία μεταξύ των φύλων μέσου της συστηματικής οργάνωσης ομάδων παιχνιδιού, αθλητικών δραστηριοτήτων και άλλων ενασχολήσεων βάσει φύλου (Μπούνα, 2019).

Επιπλέον, η έμφυλη ιδεολογία αναπαράγεται μέσω των προκατασκευασμένων αντιλήψεων σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητριών και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άνδρες, συχνά θεωρούν ότι τα αγόρια τείνουν να είναι πιο αποδοτικά σε μαθήματα που εντάσσονται στις θετικές επιστήμες, ενώ τα κορίτσια στις θεωρητικές. Παράλληλα, ταυτίζουν τα αγόρια με την ανυπακοή και την ευστροφία, ενώ αναμένουν από τις μαθήτριες, πέραν των επιτυχιών στα θεωρητικά μαθήματα, την υπακοή και την πειθαρχία, την καλή δημόσια εικόνα και την τήρηση των κανόνων (Αλιπράντη – Μαράτου & Βλαστάρη – Δυοβουνιώτου, 2020). Κατά αυτόν τον τρόπο οι αποτυχίες των αγοριών αποδίδονται στην έλλειψη κινήτρων και προσοχής ή στην τεμπελιά και ενθαρρύνονται περισσότερο να προσπαθήσουν, ενώ οι αποτυχίες των κοριτσιών αποδίδονται σε ανικανότητα και δεν συνοδεύονται από την ίδια ενθάρρυνση (Διαμαντής, 2022).

Μπορούν άραγε κορίτσια με συγκεκριμένα είδη αναπηρίας ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως παραδείγματος χάριν κορίτσια με δυσλεξία ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.), να σημειώνουν πάντοτε τις αναμενόμενες επιτυχίες στα θεωρητικά μαθήματα ή στην τήρηση της πειθαρχίας; Καθώς στην εκπαίδευση οι ενσωματωμένες έμφυλες δυαδικότητες νομιμοποιούν τα «φυσικά» χαρακτηριστική των φύλων (Τσικνάκου, 2020), θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, τα κορίτσια με αναπηρία, στην προσπάθειά τους να υπαχθούν σε αυτό τον έμφυλο ρόλο, ενδεχομένως να βιώνουν τη μη εκπλήρωση του ρόλου αυτού ως αποτυχία. Όπως υποστηρίζει η Χάλαζα (2019), γυναίκες και κορίτσια με αναπηρία αποκλείονται ακόμη και από την επιτέλεση παραδοσιακών γυναικείων ρόλων, ερχόμενες έτσι αντιμέτωπες αφενός με το ανδρικό πρότυπο και αφετέρου με το αρτιμελές.

Ο κρίσιμος ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή ή στην εξάλειψη τέτοιων φαινομένων σε συνδυασμό με τα προβλήματα που εντοπίζονται

σχετικά με τον ρόλο τους επιτάσσουν την επιμόρφωση τους στα ανωτέρω ζητήματα. Η επιμόρφωση αυτή οφείλει να χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα, να αφορά την πρόληψη και αντιμετώπιση όλων των μορφών έμφυλης βίας και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021).

Ακόμη, τα έμφυλα συστήματα δόμησης των κοινωνικών επιστημών διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στον εντοπισμό, στη διάγνωση και στην παρέμβαση σε θέματα ψυχοπαθολογίας των παιδιών. Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άνδρες, είναι πιθανότερο να εντοπίσουν και να ζητήσουν βοήθεια για διαταραχές με εξωτερικευμένα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν το περιβάλλον των παιδιών αυτών και όχι για εσωτερικευμένες διαταραχές (Philippot & Saber Barakat, 2023). Παραδείγματος χάριν, η συμπτωματολογία των κοριτσιών με Δ.Ε.Π.Υ. περιλαμβάνει περισσότερο εσωτερικευμένες συμπεριφορές από ότι όταν εκδηλώνεται σε αγόρια. Επομένως, τα κορίτσια που λαμβάνουν τη διάγνωση της Δ.Ε.Π.Υ. και συνεπώς την κατάλληλη υποστήριξη, είναι συνήθως όσα έχουν σοβαρή μορφή της διαταραχής, και ταυτόχρονα αρκετά κορίτσια διαγιγνώσκονται σε μικρότερη συχνότητα από ότι τα αγόρια (Helgesson et al, 2023).

Καθώς οι συμπεριφορικές και υπερκινητικές διαταραχές είναι δύο με τρεις φορές συχνότερες στα αγόρια από ότι στα κορίτσια κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, τα αγόρια σημειώνουν ακόμη και διπλάσιο επιπολασμό ψυχικών διαταραχών σε σχέση με τα κορίτσια. Οι ψυχικές διαταραχές, που εμφανίζονται περισσότερο εσωτερικευμένες στην παιδική ηλικία για τα κορίτσια παραμένουν συχνά απαρατήρητες, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να μην λαμβάνουν την κατάλληλη στήριξη συχνότερα από ότι τα αγόρια. Συνεπώς, στο τέλος της εφηβείας, ο επιπολασμός των ψυχικών διαταραχών είναι υψηλότερος για το γυναικείο φύλο και διατηρείται υψηλότερος εφόρου ζωής (Mertens, Wilson & Mounty, 2007, Philippot & Saber Barakat, 2023).

Συχνότερα εμφανίζονται και αναπτυξιακές διαταραχές όπως ο αυτισμός, Δ.Ε.Π.Υ. ή το σύνδρομο Tourette σε αγόρια από ότι σε κορίτσια, με τη συχνότητα του αυτισμού μάλιστα να είναι τέσσερις φορές μεγαλύτερη σε αγόρια από ότι σε κορίτσια. Η έμφαση ερευνητών και ερευνητριών στις διαφορές φύλου είναι ελάχιστη, παρ' όλο που τα δεδομένα για τον αυτισμό αποτυπώνουν την ύπαρξη αρκετών φαινοτυπικών διαφορών ανάλογα με το φύλο. Τα κορίτσια με ηπιότερες εκφάνσεις του αυτισμού λαμβάνουν καθυστερημένα ή και καθόλου τη διάγνωση του αυτισμού, ενώ σε άλλες περιπτώσεις λαμβάνουν λανθασμένες διαγνώσεις για αγχώδεις διαταραχές ή για νευρική ανορεξία (Mertens, Wilson & Mounty, 2007).

Δυστυχώς, τα δεδομένα για την πολυπλοκότητα που διέπει τη σχέση μεταξύ αναπηρίας, φύλου φυλής, εθνικότητας και κοινωνικοοικονομικής προέλευσης είναι λιγοστά. Πάντως γυναίκες και κορίτσια με ή χωρίς αναπηρία έχουν λιγότερες πιθανότητες για πρόσβαση σε κατάλληλες εκπαιδευτικές παροχές σε σχέση με τους συνομηλίκους του ανδρικού φύλου (Mertens, Wilson & Mounty, 2007). Εκτός αυτού, η έρευνα των Arms et al. (2008, όπως αναφέρεται στο Boveda, Reyes & Aronson, 2019) υπογραμμίζει ότι κορίτσια με μη προσδιορισμένες αναπηρίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο, να έχουν μια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη κατά τη διάρκεια της εφηβείας και να είναι φτωχά στην πορεία της ζωής τους, ενώ, σύμφωνα με τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (2018), η πρόσβαση των κοριτσιών με αναπηρία σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας χωρίς αποκλεισμούς έχει επιδεινωθεί από την χρηματοπιστωτική κρίση.

Ανησυχητικό επίσης είναι ότι η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) αναγνωρίζει την καταπίεση των γυναικών και κοριτσιών με αναπηρία, χωρίς ωστόσο να κάνει καμία αναφορά σε πτυχές του φύλου που δεν εντάσσονται στο δίπολο άνδρας – γυναίκα. Εκτός μάλιστα από την προσήλωση στην ετεροκανονικότητα, η Ε.Σ.Α.μεΑ. δεν προτείνει καμία πρακτική προς υιοθέτηση για την άρση των εμποδίων των κοριτσιών με αναπηρία στην εκπαίδευση, παρά προτείνει τη θέσπιση μέτρων κατά των διακρίσεων λόγω αναπηρίας στην εκπαίδευση χωρίς να εξειδικεύει καθόλου το περιεχόμενο αυτών των μέτρων (Ε.Σ.ΑμεΑ., 2019).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως γίνεται σαφές, η ισχύουσα κατάσταση των έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση επιτάσσει την πραγματοποίηση πληθώρας αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες περιλαμβάνουν, σύμφωνα με τους Κουρουτσίδου & Ράπτη (2021), τη συγγραφή και χρήση νέων μη σεξιστικών σχολικών εγχειριδίων, αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης για τη συμμετοχή παιδιών σε δραστηριότητες που παραδοσιακά δεν αποδίδονται στο φύλο τους, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών προς την αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων.

Η επίτευξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους/ες, συνιστά μια υπόθεση δύσκολη, η οποία συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων την αποδοχή της ετερότητας, εξασφαλίζοντας ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες ανεξάρτητα από

το φύλο, τη θρησκεία, την αναπηρία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή τη φυλή. Η θεσμική αντιμετώπιση των έμφυλων ζητημάτων απαιτεί ολοκληρωμένο σχεδιασμό και υλοποίηση με την εξασφάλιση βεβαίως των κατάλληλων οικονομικών πόρων (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021). Σαφώς, οι θεσμικές αλλαγές δεν είναι το μοναδικό και επαρκές μέτρο για την άρση των έμφυλων ανισοτήτων των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση, ωστόσο είναι αλλαγές που οφείλουν να πραγματοποιηθούν προς όφελος όλων των παιδιών.

Ακόμη, απαιτείται εμβάθυνση στη μελέτη των διαγνωστικών κριτηρίων ούτως ώστε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου να μπορούν να λαμβάνουν την κατάλληλη διάγνωση, η οποία απαιτείται -τουλάχιστον μέχρι σήμερα για την πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες και παροχές. Εκτός αυτού, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα εσωτερικευμένων διαταραχών ενδεχομένως να επιδρούσε θετικά στην αντιμετώπιση του υψηλότερου επιπολασμού ψυχικών διαταραχών των γυναικών.

Τέλος, η ανάδειξη των εμπειριών των ανάπηρων κοριτσιών στην εκπαίδευση δύναται να λειτουργήσει προς όφελος της τελευταίας, όχι απλώς με την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά με τον μετασχηματισμό της προς την επίτευξη συλλογικών αναγκών (Boveda, Reyes & Aronson, 2019).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλιπράντη – Μαράτου, Λ. & Βλαστάρη – Δυοβουνιώτου, Χ. (2020). Όψεις του ανδρικού κοινωνικού φύλου στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπάνης & Α. Μπούνα (Επιμ.), *Διαστάσεις της αρρενωπότητας: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 22 – 34). Ηδυέπεια.

Boveda, M., Reyes, G. & Aronson, B. (2019). Disciplined to access the general education curriculum: Girls of color, disabilities, and specialized education programming, *Curriculum Inquiry, 49*(4), 405-425. https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1652543

Γιαννακόπουλος, Κ. (2003). Προλογικό σημείωμα. Θεωρίες για το έμφυλο σώμα. Στο Τ. Laqueur, *Κατασκευάζοντας το φύλο* (Π. Μαρκέτου, Μετ.) (σσ. 23 – 26). Πολύτροπον.

Casini, A., Roskam, I. & Yzerbyt, V., (2023). Γενικό συμπέρασμα. Φύλο και ψυχολογίες: Ιστορικά, επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Οι ψυχολογίες του φύλου: Διασταυρούμενα βλέμματα στην ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την ψυχική υγεία και την κοινωνία* (Κ.

Γούλα, Μετ.) (σσ. 291 – 312). Πεδίο.

Διαμαντής, Α. (2022). Από το παιχνίδι στην άσκηση και από την άσκηση στην επιλογή επαγγέλματος: αναπαραγωγή της γυναικείας ταυτότητας. Στο Θ. Θάνος & Δ. Κογκίδου, (Επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση: Για μια Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Χωρίς Βία και Διακρίσεις* (σσ. 117 – 129). Εκδόσεις Τζιόλα.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β. (2007). Η σύγχρονη έρευνα για τη νεανική ηλικία και το φύλο στο σχολικό πλαίσιο. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Δ. Σακκά, (Επιμ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 19 – 45). Gutenberg.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2019). *Γυναίκες και Αναπηρία: Πολλαπλές ταυτότητες, πολλαπλές προκλήσεις*. Ε. Σ. Α με Α.

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική επιτροπή (2018). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα «Η κατάσταση των γυναικών με αναπηρία [διερευνητική γνωμοδότηση κατόπιν αίτησης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου]»*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:52018AE1639&qid=1697467183388

European Institute for Gender Equality (2022). *Gender equality Index 2022: The COVID-19 Pandemic and Care*. file:///C:/Users/EIRHNH/Downloads/gender_equality_index_2022_corr.pdf

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Πεδίο.

Glezerman, M. (2021). *Φυλοειδική ιατρική: Διαφορική κλινική διάγνωση και θεραπεία με βάση το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο*. (Π. Δρεπανιώτης, Μετ.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Helgesson, M., Kjeldgård, L., Björkenstam, E., Rahman, S., Gustafsson, K., Taipale, H., Tanskanen, A., Ekselius, L. & Mittendorfer-Rutz, E. (2023). Sustainable labour market participation among working young adults with diagnosed attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *SSM - Population Health 23*, 101444. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101444

Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-226

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (2023). *Επιτελική σύνοψη έργου: Εκπόνηση έρευνας για την κατάσταση των γυναικών με αναπηρία και των αναγκών γονέων και κηδεμόνων παιδιών με αναπηρία*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. https://www.kethi.gr/ereunes-meletes/ekponisi-ereynas-gia-tin-katastasi-ton-gynaikon-me-anapiria-kai-ton-anagkon-goneon-

kai-kidemonon-paidion-me-anapiria

Κουρουτσίδου, Μ. & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις φύλου και διακρίσεων.* Εκδόσεις Γκόνη.

Κουρουτσίδου, Μ. & Ράπτης, Ν. (2021). *Έμφυλη Βία και Εκπαιδευτικοί Θεσμοί: Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικές μεταρρυθμίστριες και κοινωνικοί μεταρρυθμιστές, το παράδειγμα της Δωδεκανήσου.* Εκδόσεις Γκόνη.

Koutsoklenis, A. & Papadimitriou, V. (2021): Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565

Μπούνα, Α. (2019). *Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Πεδίο.

Mertens, D., Wilson, A. & Mounty, J. (2007). Gender equity for people with disabilities. In S. Klein (Ed.), *Handbook for Achieving Gender Equity through Education* (pp. 583 – 604). Lawrence Erlbaum Associates.

Mohanty, Ch. T. (2021). *Φεμινισμός χωρίς σύνορα*. (Ε. Μπούρου & Τ. Στάικου, Μετ.). Oposito.

Παντελίδου – Μαλούτα, Μ. (2022). Έμφυλες σχέσεις και δημοκρατία. Προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση μιας ασύμπτωτης σχέσης. Στο Βαρβούνης, Μ., Κατσαδώρος, Γ. & Καπανιάρης, Α. (Επιμ.), *Άνθρωποι, φύλα, ταυτότητες, πολιτισμοί: Λαογραφικές και έμφυλες προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος για την Μαρία Γκασούκα* (σσ. 347 – 361). Εκδόσεις Γκόνη.

Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής, 2*, 98–117. https://doi.org/10.26248/.v2020i2.895

Παπάνης, Ε. (2019). Πρόλογος. Στο Α. Μπούνα. *Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου* (σσ. 15 – 16). Πεδίο.

Πετράκη, Γ. & Στρατηγάκη, Μ. (2022). Εισαγωγή. Στο Γ. Πετράκη & Μ. Στρατηγάκη (Επιμ), *Εισαγωγή στις σπουδές φύλου: Θεωρία και έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 9 – 21). Αλεξάνδρεια.

Philippot, P. & Saber Barakat, K. (2023). Φύλο και ψυχοπαθολογία. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Οι ψυχολογίες του φύλου: Διασταυρούμενα βλέμματα στην ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την ψυχική υγεία και την κοινωνία* (Κ. Γούλα, Μετ.) (σσ. 135 – 157). Πεδίο.

Σούλης, Σ. - Γ. (2022). Μαθητές με πολλαπλή αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: κριτική θεώρηση. *Θέματα Επιστημών Αγωγής, 1*(1), 82–94. https://doi.org/10.12681/thea.26699

Τσικνάκου, Ε. (2020). Έμφυλες ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπάνης & Α. Μπούνα (Επιμ.), *Διαστάσεις της αρρενωπότητας: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 380 – 394). Ηδυέπεια.

Yzerbyt, V., Roskam, I. & Casini, A. (2023). Εισαγωγή. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Οι ψυχολογίες του φύλου: Διασταυρούμενα βλέμματα στην ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την ψυχική υγεία και την κοινωνία* (Κ. Γούλα, Μετ.) (σσ. 17 – 26). Πεδίο.

Χάλαζα, Β. (2019). Γυναίκες στο Κατώφλι: Η Έμφυλη Διάσταση της Αναπηρίας στην Καθημερινότητα. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββάκης (Επιμ.), *Αναπηρία και Κοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές Προκλήσεις και Ερευνητικές Προοπτικές* (σσ. 299 – 319). Εκδόσεις Τζιόλα.

Χρηστίδη, Ε. Ο. & Παπαθανασίου, Ν. (2020). ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά και έφηβα άτομα: κατευθύνσεις και οδηγίες για επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και εκπαιδευτικούς. Στο Ν. Παπαθανασίου & Ε. Ο. Χρηστίδη (Επιμ.), *Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα: Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου* (σσ. 177 – 216). Gutenberg.

Έμφυλες αναπαραστάσεις ως προς τα επαγγέλματα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού, με χρήση λογισμικού επεξεργασίας σωμάτων κειμένων

Δήμητρα Σερακιώτη
Διδάσκουσα Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
dimser21@hotmail.com

Άννα Αγγελίδου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
annaaggelidou@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που έχουν απασχολήσει τον χώρο της εκπαίδευσης είναι η (ανα)παράσταση και αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου. Πλήθος ερευνών μελετά την ύπαρξη σεξιστικών αντιλήψεων και έμφυλων στερεοτύπων, εξετάζοντας εάν και κατά πόσο τα εγχειρίδια αυτά ανταποκρίνονται στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και συγκεκριμένα στην παρ.3 του άρθρου 2 του ν.3966/2011 (Α'118) σχετικά με την προώθηση της ισότητας των φύλων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι α) να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι λεξικογραμματικές επιλογές (επιλογές προσώπων, ενεργητική-παθητική σύνταξη, ουσιαστικά-κελύφη, χρήση επιθέτων, μετοχών) σε κείμενα των εγχειριδίων της Γλώσσας του Δημοτικού μπορούν να αναπαράγουν και να αναπαριστούν έμφυλες διακρίσεις σχετικά με το επάγγελμα, β) να ερευνηθεί ο ρόλος των λεξικών συνάψεων (collocations) και της θετικής/αρνητικής προσωδίας (positive/negative prosody) μέσα από την ανάλυση συμφραστικών πινάκων. Ως προς τη μεθοδολογία, το υλικό της έρευνας προέρχεται από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό AntConc https:// www.laurenceanthony.net/software.html. Πρόκειται για ένα ελεύθερο λογισμικό για Windows, MacOS, Linux του

Laurence Anthony, γραμμένο στη γλώσσα προγραμματισμού Perl. Αναλυτικότερα, δημιουργήθηκε ένα σώμα κειμένων με συμφραστικούς πίνακες, όπου εντοπίστηκαν οι λέξεις-κλειδιά και οι βασικές λεξικογραμματικές επιλογές. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε το AntConc είναι διότι αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο αναζήτησης λέξεων και λεξικών συνάψεων, δίνοντας τη δυνατότητα στον χρήστη μέσω των συμφραστικών πινάκων, να αναλύσει και το συγκείμενο (co-text). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν το πώς οι λεξικογραμματικές επιλογές που σχετίζονται με τα επαγγέλματα, προωθούν σεξιστικές αντιλήψεις, διαμορφώνοντας πτυχές της πραγματικότητας, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει στα Αναλυτικά Προγράμματα για άρση των έμφυλων στερεοτύπων. Τα «ανδρικά» επαγγέλματα εντοπίστηκε ότι συνδέονται σε μεγάλο βαθμό στατιστικά με τη δράση, την περιπέτεια και την κυριαρχία -γενικότερα με χρήση θετικής προσωδίας-, σε αντίθεση με τα γυναικεία επαγγέλματα τα οποία σχετίζονται με πιο παθητικούς ρόλους. Η παραγωγική κατάληξη –ος συνδέεται κυρίως με το ανδρικό φύλο (ο γιατρός αντί η γιατρός, ενώ υπάρχει προτίμηση στο αρσενικό γένος όταν πρόκειται για επαγγέλματα που συνδέονται με υπολογιστές (ο μηχανικός Η/Υ, αντί η μηχανικός Η/Υ). Ακόμα, δεν λείπουν και παραγωγικές καταλήξεις π.χ. –ισσα (η φουρνάρισσα φτιάχνει ωραία κουλουράκια) και κυρίως σε επαγγέλματα που συνδέονται με την καθαριότητα (η καθαρίστρια, όχι ο καθαριστής). Τέλος, στις περιπτώσεις που προβάλλονται τα γυναικεία επιτεύγματα στον χώρο της εργασίας, οι συμφραστικοί πίνακες έδειξαν ότι χρησιμοποιούνται ουσιαστικά-κελύφη, όπως οι λέξεις πρόβλημα και εμπόδιο, δίνοντας έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που ανελίσσονται στην κορυφή της εργασιακής πυραμίδας.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλες αναπαραστάσεις, επαγγέλματα, σχολικά εγχειρίδια, AntConc

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα έμφυλα στερεότυπα αποτελούν παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων, τις συμπεριφορές τους, τα συναισθήματά τους. Διακρίσεις εμφανίζονται τόσο στον προφορικό όσο και γραπτό λόγο αλλά και στην καθημερινή κοινωνική ζωή με αποτέλεσμα την υποτίμηση μιας κατηγορίας ανθρώπων με βάση το φύλο τους, πράγμα που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (Σερακιώτη 2012, 2015, Πηλαβάκη, 2016). Γλωσσικός σεξισμός υπάρχει και σε διοικητικά κρατικά έγγραφα, καθώς είτε γί-

νεται αναφορά μόνο στο αρσενικό γένος είτε αυτό προκρίνεται του θηλυκού, παρόλο που βάσει του Άρθρου 7 του Σχεδίου Νόμου για την «Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων και την καταπολέμηση της έμφυλης βίας», απαγορεύεται ο γλωσσικός σεξισμός στα δημόσια έγγραφα (βλ. Γεωργαλίδου & Λαμπροπούλου, 2016). Το 2018, το Υπουργείο Εσωτερικών εξέδωσε τον Οδηγό Χρήσης Μη Σεξιστικής Γλώσσας στα Διοικητικά Έγγραφα, σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Ισότητας Φύλων, βάσει του οποίου θα πρέπει να διατυπώνονται τα κρατικά έγγραφα (Γκασούκα & Γεωργαλίδου, 2018). Παρόλα αυτά, το Σχέδιο Νόμου για τα ΑΕΙ (2022), περιέχει φαινόμενα γλωσσικού σεξισμού, με το αρσενικό φύλο να κυριαρχεί στο έγγραφο («καθηγητές», «φοιτητές», «ερευνητές»), πράγμα που επισημάνθηκε από το Δίκτυο Επιτροπών Ισότητας Φύλων στα ΑΕΙ και προτάθηκε η αναδιατύπωση του εγγράφου με χρήση συμπεριληπτικής γλώσσας.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής εισάγει τον όρο της «ταυτότητας». Η ταυτότητα φύλου έχει να κάνει με το πώς αντιλαμβάνεται κάθε άτομο το φύλο του και ενυπάρχει μέσα στα όρια που θέτουν οι κοινωνικές προσδοκίες και οι θεσμοί (Φρόση, 2010). Η ταυτότητα φύλου επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοποίησης, υπό την πολιτισμική επίδραση και το κοινωνικό περιβάλλον (Lorbel & Farrell, 1991). Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από τις αντιλήψεις που έχει κάθε πολιτισμός για το φύλο (βλ. Lightfoot et al., 2014). Φεμινιστικές προσεγγίσεις κατέδειξαν το φύλο ως ένα σύνολο από συμπεριφορές που ενεργοποιούνται σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (Δαδάτση, 2012). Τα σχολεία ως φορείς κοινωνικοποίησης, λοιπόν, επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου και ως κοινωνικές περιστάσεις και θεσμοί συντηρούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες των φύλων (Giddens, 2002: 156-157, Αλεξόπουλος & Στάμου, 2021).

Σύμφωνα με τον Holub (2004), οι πιο σημαντικοί φορείς που επιδρούν στον σχηματισμό της ταυτότητας του φύλου είναι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά εγχειρίδια. Όπως υποστηρίζουν οι Πλιόγκου et al. (2017), τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το βασικότερο μέσο διδασκαλίας, πέρα από τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών.[1] Επίσης, εκτός από την επεξεργασία της διδακτέας ύλης από τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνεται και το κρυφό (ανεπίσημο) αναλυτικό πρόγραμμα (*Hidden Curriculum*), είτε με τις επιλογές των εκπαιδευτικών είτε σε άτυπες ώρες, όπως στο διάλειμμα, στο ελεύθερο παιχνίδι, στη βιβλιοθήκη κλπ, το οποίο συμβάλλει στην ύπαρξη έμφυ-

1. Τα διδακτικά βιβλία είναι τα ίδια τα τελευταία περίπου είκοσι έτη, χωρίς τις αναγκαίες αλλαγές βάσει κοινωνικών εξελίξεων.

λων στερεοτύπων (Χατζηγεωργίου, 2004), ενώ μεταφέρονται πολλές φορές αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών στα παιδιά σε σχέση με το φύλο (βλ. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1987). Ακόμα, η συμπεριφορά και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς τη σχολική επίδοση μπορεί να διαφοροποιηθούν ανάλογα με το φύλο ή την κοινωνική τάξη (Mills, 2008˙ ; Φραγκουδάκη, 1985, 1979). Ακόμα, τα σεξιστικά στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν το παιδί ως προς το επάγγελμα το οποίο εν τέλει θα επιλέξει στο μέλλον (Στάμου et al. 2007, Μπουκοβάλα, 2022).

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι α) να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι λεξικογραμματικές επιλογές (επιλογές προσώπων, ενεργητική-παθητική σύνταξη, χρήση επιθέτων κλπ) σε κείμενα των βιβλίων της Γλώσσας του Δημοτικού μπορούν να αναπαράγουν και να αναπαραστήσουν έμφυλες διακρίσεις σχετικά με το επάγγελμα, β) να ερευνηθεί ο ρόλος λεξικών συνάψεων και της θετικής/αρνητικής προσωδίας μέσα από την ανάλυση συμφραστικών πινάκων.

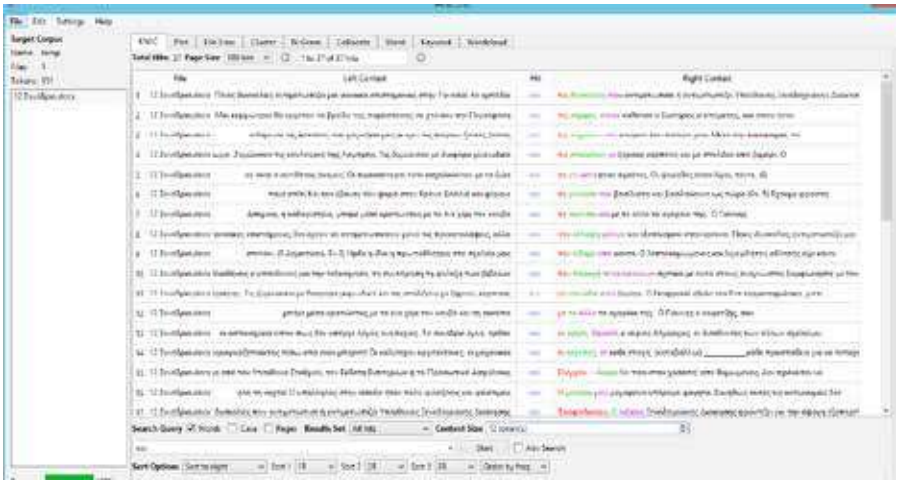
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ως προς τη μεθοδολογία, το υλικό της έρευνας προέρχεται από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό AntConc https://www.laurenceanthony.net/software.html . Πρόκειται για ένα ελεύθερο λογισμικό για Windows, MacOS, Linux του Laurence Anthony, γραμμένο στη γλώσσα προγραμματισμού Perl. Αναλυτικότερα, δημιουργήθηκε ένα σώμα κειμένων με συμφραστικούς πίνακες, όπου εντοπίστηκαν οι λέξεις-κλειδιά και οι βασικές λεξικογραμματικές επιλογές. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε το AntConc είναι διότι αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο αναζήτησης λέξεων και λεξικών συνάψεων, δίνοντας τη δυνατότητα στον χρήστη μέσω των συμφραστικών πινάκων, να αναλύσει και το συγκείμενο (co-text).

Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

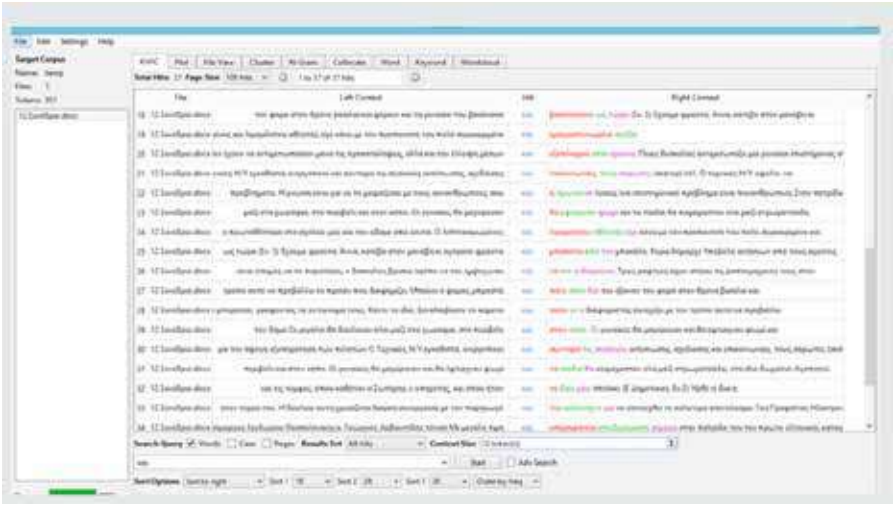
Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού παρατηρείται η ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων σχετικά με το επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, το ανδρικό φύλο σχετίζεται με τον δημόσιο βίο, την ψυχαγωγία, τις αγροτικές εργασίες και με επαγγέλματα που δείχνουν αποφασιστικότητα και δυναμικότητα. Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες συνδέονται με την παθητικότητα, αναλαμβάνοντας τη φροντίδα των παιδιών, τις οικιακές εργασίες, όπως το μαγείρεμα και το σιδέρωμα, μένοντας μέσα στο σπίτι (βλ. Πίνακα 1, 2).

(1) α. *Η μητέρα μου μαγειρεύει υπέροχα φαγητά*
β. *Οι γυναίκες θα μαγείρευαν και θα έφτιαχναν ψωμί και τα παιδιά θα κοιμόμασταν όλα μαζί στρωματσάδα, στο ίδιο δωμάτιο*
γ. *Η μάνα μου μόλις σιδέρωσε τις πετσέτες του μαγαζιού μας*
δ. *Από το πρωί οι γυναίκες καταγίνονται με το ζύμωμα. Ζυμώνουν τις κουλούρες της Λαμπρής. Τις ζυμώνουν με διάφορα μυρωδικά και τις στολίζουν με ξηρούς καρπούς και με στολίδια από ζυμάρι.*

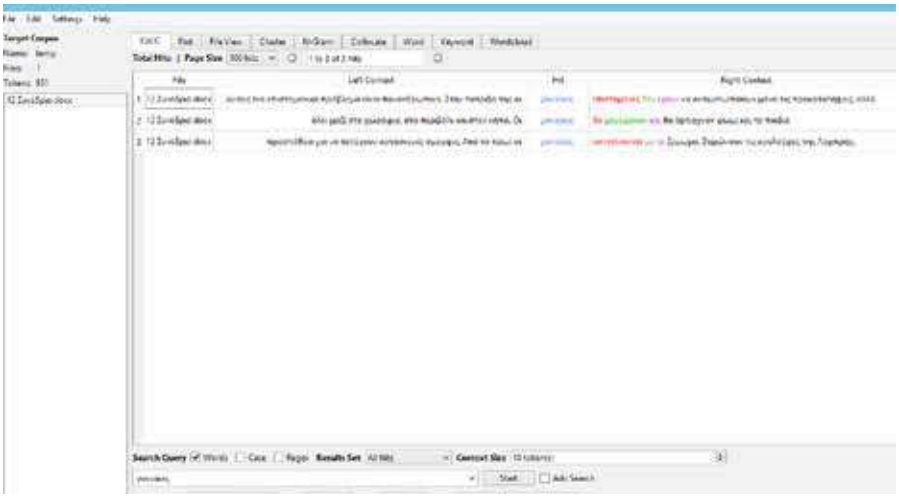


α)

β)



Πίνακας 1. Συμφραστικός πίνακας «γυναικείων» και «ανδρικών» επαγγελμάτων.

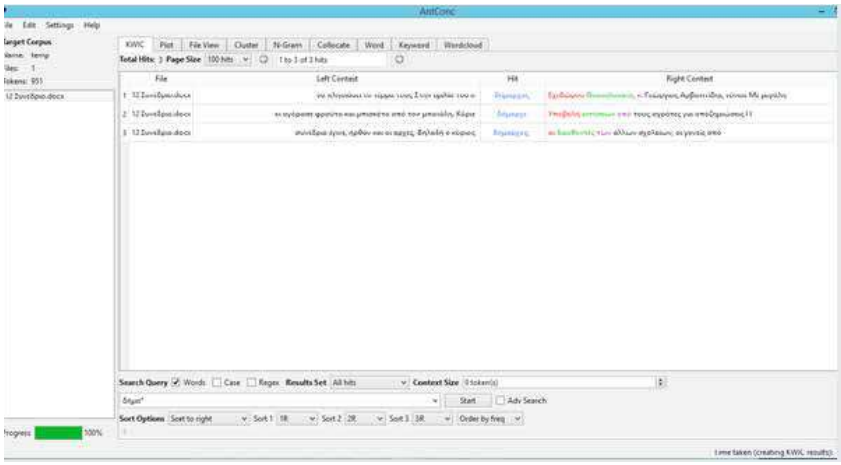


Πίνακας 2. Συμφραστικός πίνακας με «γυναικεία» επαγγέλματα.

Η παραγωγική κατάληξη –ος συνδέεται κυρίως με το ανδρικό φύλο (*ο δήμαρχος*, όχι *η δήμαρχος*, *ο οικοδόμος*, όχι *η οικοδόμος*, *ο πλοίαρχος*, όχι *η* πλοίαρχος, ο *αρχαιολόγος*, όχι *η αρχαιολόγος*) (Πίνακας 3, 4).

Κατάληξη -*ος*	• *Σε περίπτωση που χωριστείτε από τον συνοδό σας ή χρειάζεστε καθοδήγηση, ζητήστε βοήθεια από τον Υπεύθυνο Σταθμού, τον Εκδότη Εισιτηρίων ή το Προσωπικό Ασφαλείας και Ελέγχου* • *Κύριε δήμαρχε* • *Ο ειδικός Ξενοδοχειακής Διοίκησης φροντίζει για την άψογη εξυπηρέτηση των πελατών* • *Ο υπάλληλος στην είσοδο ήταν πολύ φιλόξενος και φιλότιμος* • *Ο θείος μου είναι μουσικός* • *Ο οικοδόμος έχτισε το σπίτι* • *Αγαπητοί μου, ο πλοίαρχος δεν πρέπει ποτέ να οπισθοχωρεί, όσο σφοδρός κι αν είναι ο αντίθετος άνεμος!* • *Βιβλιοθηκάριος: ο υπάλληλος της βιβλιοθήκης ο υπεύθυνος για την ταξινόμηση, τη συντήρηση, τη φύλαξη των βιβλίων και την παροχή πληροφοριών σχετικά με αυτά στους αναγνώστες* • *Αυτό οδήγησε τους αρχαιολόγους στο συμπέρασμα ότι επρόκειτο για τόπους ιδιαίτερης σημασίας*

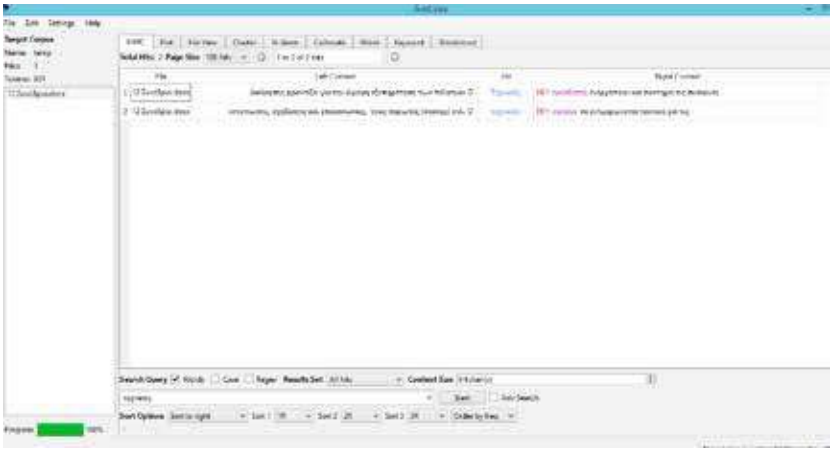
Πίνακας 3. Κατάληξη –*ος* και σύνδεση με «ανδρικά» επαγγέλματα.



Πίνακας 4. Συμφραστικός πίνακας: η λέξη «δήμαρχος».

Ακόμα, υπάρχει προτίμηση στο αρσενικό γένος όταν πρόκειται για επαγγέλματα που συνδέονται με υπολογιστές (βλ. Πίνακα 5).

(2) α. *Ο Τεχνικός Η/Υ εγκαθιστά, ενεργοποιεί και συντηρεί τις συσκευές εκτύπωσης, σχεδίασης και επικοινωνίας, τους σαρωτές (σκάνερ) κτλ.*
β. *Ο τεχνικός Η/Υ οφείλει να ενημερώνεται τακτικά για τις νέες εξελίξεις στον τομέα του.*



Πίνακας 5. Συμφραστικός πίνακας σχετικά με τη λέξη «τεχνικός».

Επίσης, μέσα στα εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού, παρατηρείται συχνά η χρήση παραγωγικών καταλήξεων, όπως *–ισσα* (*η φουρνάρισσα φτιάχνει ωραία κουλουράκια), -τρια (Μια κομμώτρια θα ερχόταν το βράδυ της παράστασης να χτενίσει την Περσεφόνη και τις νύμφες)* και κυρίως σε *επαγγέλματα που συνδέονται με την καθαριότητα (Η κυρία Ασημίνα, η καθαρίστρια, μπήκε μέσα κρατώντας με το ένα χέρι τον κουβά και τη σκούπα και με το άλλο το αγοράκι της).* Με το γυναικείο φύλο συνδέονται και επαγγέλματα που συνδέονται με το ράψιμο, π.χ. *Τρεις ράφτρες είχαν στήσει τις ραπτομηχανές τους στον κοιτώνα κι έραβαν μέρα νύχτα.*

Ακόμα, βλέπουμε τη χρήση καταλήξεων όπως *–ας* (*ψαράς*, αντί για *ψαρού, αρχιτέκτονας, αντί αρχιτεκτόνισσα*),

(3) α. *Μπαίνει ο ψαράς μπροστά και πάνε σπίτι*
β. *Οι ψαράδες ήταν λίγοι, πέντε, έξι βάρκες «χταποδιάρικες» είχαμε μόνο*
γ. *Και τον έβαναν τον ψαρά στον θρόνο βασιλιά και φέρανε και τη γυναίκα του βασίλισσα και βασιλεύουνε ως τώρα*
δ. *Οι καλύτεροι αρχιτέκτονες, οι μηχανικοί και οι τεχνίτες, σε κάθε εποχή, (καταβάλλω) _____κάθε προσπάθεια για να πετύχουν κατασκευές όμορφες.*

Η κατάληξη *–ης* συνδέεται κυρίως με επαγγέλματα που αφορούν τους άντρες (συνήθως *αγρότης*, όχι *αγρότισσα*, *διαφημιστής* και όχι *διαφημίστρια, διευθυντής*, όχι *διευθύντρια, καλλιτέχνης*, όχι *καλλιτέχνιδα, αστροναύτης*, όχι *αστροναύτισσα*) (Πίνακας 6).

Κατάληξη –ης	• *Υποβολή αιτήσεων από τους αγρότες για αποζημιώσεις* • *Μετά την κακοκαιρία, το Υπουργείο Γεωργίας εξέδωσε ανακοίνωση για να ενημερώσει τους αγρότες* • *Ένας διαφημιστής που του αρέσουν τα αστεία άλλαξε στη διαφήμιση 3 (σελ. 54) όσα επίθετα μπορούσε, γράφοντας τα αντώνυμά τους* • *Το συνέδριο έγινε, ήρθαν και οι αρχές, δηλαδή ο κύριος δήμαρχος, οι διευθυντές των άλλων σχολείων, οι γονείς από όλο τον δήμο* • *Με μεγάλη τιμή και υπερηφάνεια υποδεχόμαστε σήμερα στην πατρίδα του τον πρώτο ελληνικής καταγωγής αστροναύτη, τον Θεόδωρο Γιουρτσίχιν* • *– Αύριο θα πάει στον χασάπη! είπε θυμωμένος* • *Η τεχνική του Καραγκιόζη βασίζεται σε φιγούρες που τις κινεί ο καραγκιοζοπαίκτης πίσω από έναν μπερντέ* • *Είμαστε πρωταθλητές* • *Η συναυλία του δημοφιλούς καλλιτέχνη αναβλήθηκε* • *Ο Γιάννης ο καφετζής, σαν από ένστικτο, κατάλαβε την απειλή*

Πίνακας 6. Κατάληξη *–ης* και σύνδεση με «ανδρικά» επαγγέλματα.

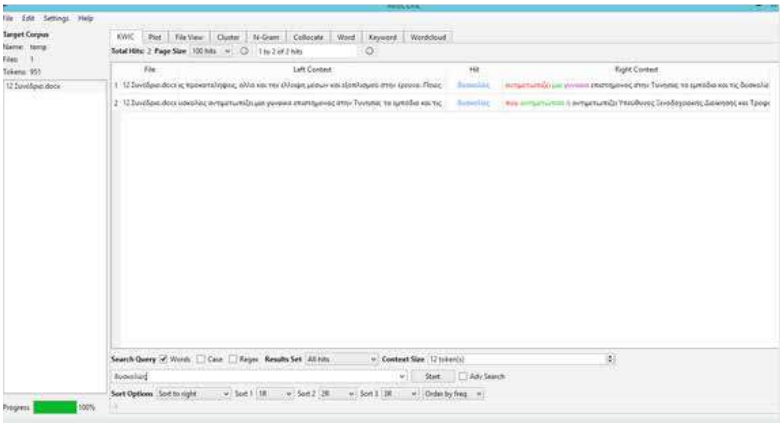
Από την άλλη πλευρά, όταν προβάλλεται η ανέλιξη της γυναίκας σε επαγγέλματα με κύρος, παρατηρούνται ουσιαστικά-κελύφη, όπως *δυσκολίες, εμπόδιο, πρόβλημα* (βλ. Εικόνα 1, Πίνακα 7).

(4) α. *στο πλευρό των φοιτητριών όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα τέτοιου τύπου, να τις εμψυχώνω*

β. *Ήξερα βέβαια ότι θα αντιμετώπιζα μεγάλα προβλήματα. Δεν μπορώ, για παράδειγμα, να ζητάω πανάκριβο εξοπλισμό για το εργαστήριο*

Ακόμα, παρατηρείται η ύπαρξη λέξεων με αρνητική συνυποδήλωση, όπως *προκατάληψη* (*Στην πατρίδα της οι γυναίκες επιστήμονες δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τις προκαταλήψεις, αλλά και την έλλειψη μέσων και εξοπλισμού στην έρευνα*).

Εικόνα 1. «Επιστήμη με άρωμα γυναίκας», Γλώσσα, ΣΤ' Δημοτικού (Ενότητα 7η).



Πίνακας 7. Ουσιαστικά – κελύφη που σχετίζονται με γυναικεία επαγγέλματα υψηλού κύρους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν το πώς οι λεξικογραμματικές επιλογές που σχετίζονται με τα επαγγέλματα μπορούν να προωθήσουν και να αναπαράγουν σεξιστικές αντιλήψεις, διαμορφώνοντας πτυχές της πραγματικότητας, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει στα αναλυτικά Προγράμματα για άρση των έμφυλων στερεοτύπων. Τα «ανδρικά» επαγγέλματα φαίνεται ότι συνδέονται σε μεγάλο βαθμό στατιστικά με την περιπέτεια, τη δράση και την κυριαρχία -γενικότερα με χρήση θετικής προσωδίας-, σε αντίθεση με τα γυναικεία επαγγέλματα τα οποία σχετίζονται με πιο παθητικούς ρόλους. Η γυναίκα στις περισσότερες περιπτώσεις είναι εκείνη η οποία ασχολείται με την ανατροφή του παιδιού και τις οικιακές εργασίες, όπως το μαγείρεμα και το σιδέρωμα.

Η παραγωγική κατάληξη *–ος* συνδέεται κυρίως με το ανδρικό φύλο (*ο δήμαρχος, ο γιατρός, ο πλοίαρχος*), ενώ υπάρχει προτίμηση στο αρσενικό γένος όταν πρόκειται για επαγγέλματα που συνδέονται με υπολογιστές (*ο μηχανικός* Η/Υ, αντί *η μηχανικός* Η/Υ). Ακόμα, δεν λείπουν και παραγωγικές καταλήξεις π.χ. *–ισσα* (*η φουρνάρισσα φτιάχνει ωραία κουλουράκια*) και -*ίστρια* (*Η κυρία Ασημίνα, η καθαρίστρια, μπήκε μέσα κρατώντας με το ένα χέρι τον κουβά και τη σκούπα και με το άλλο το αγοράκι της)*. Οι καταλήξεις *–ης* και *–ας/-άς* στα επαγγέλματα σχετίζονται κυρίως με το αντρικό φύλο (*αρχιτέκτονας,* όχι *αρχιτεκτόνισσα, διευθυντής,* όχι *διευθύντρια*).

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στις περιπτώσεις που προβάλλονται τα γυναικεία επιτεύγματα στον χώρο της εργασίας, οι συμφραστικοί πίνακες έδειξαν ότι χρησιμοποιούνται ουσιαστικά-κελύφη, όπως οι λέξεις *πρόβλημα, δυσκολία* και *εμπόδιο,* δίνοντας έμφαση στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που ανελίσσονται στην κορυφή της εργασιακής πυραμίδας και την ύπαρξη σεξιστικών αντιλήψεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλεξόπουλος, Π. Χ. & Στάμου Α. Γ. (2021). Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού: Λόγοι των σχολικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο Μαρκόπουλος, Θ., Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ., Ι. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου (Επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 2019, (σσ. 1-9). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γεωργαλίδου, Μ. & Λαμπροπούλου, Σ. (2016). Γραμματικό Γένος και Γλωσ-

σικός Σεξισμός στα Έγγραφα της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης. *Γλωσσολογία*, *24*, 23-43.

Γκασούκα, Μ. & Γεωργαλίδου, Μ. (2018). *Οδηγός Χρήσης Μη Σεξιστικής Γλώσσας στα Διοικητικά Έγγραφα*. (Επιμ. Δ. Τσιλιπάνου). Εθνικό Τυπογραφείο.

Δαδάτση, Α. (2012). *Από την πλευρά των αγοριών: Μια μελέτη για τη δόμηση του ανδρισμού στην εφηβεία*. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». *Φιλόλογος, 49*, 229-248.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Gutenberg.

Holub, R. C. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης-μια Κριτική Εισαγωγή* (Μτφρ. Κ. Τσακοπούλου). Μεταίχμιο.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Gutenberg.

Lorber, J. & Farrell, S. (1991). *The Social Construction of Gender*. Sage.

Mills, S. (2008). *Language and Sexism*. University Press.

Μπουκοβάλα, Ρ. (2022). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στο μάθημα της Γλώσσας της Στ΄Δημοτικού. Κριτική Ανάλυση Λόγου και πρόταση διδακτικής αξιοποίησης*. (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ, Πάτρα.

Πηλαβάκη, Α. (2016). (Επιμ.). *Σεξισμός: Μια αφανής πραγματικότητα*. Επιτροπή Ισότητας των Φύλων στην Απασχόληση και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Λευκωσία.

Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε. & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *6*(1), 140 – 160.

Σερακιώτη, Δ. (2012). Κριτική Ανάλυση Λόγου σε δημοσιογραφικά κείμενα που προωθούν κοινωνικές ανισότητες. *Στο Πρακτικά 6ης Συνάντηση Εργασίας Μεταπτυχιακών Φοιτητών του Τμήματος Φιλολογίας,* Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, 13-15 Μαΐου 2011,* Τόμος Α' (σσ. 288-295). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σερακιώτη, Δ. (2015). Ανάλυση Λόγου σε δημοσιογραφικά κείμενα που προωθούν φεμινιστικές αντιλήψεις υπό το πρίσμα της ΚΑΛ: Μια συγκριτική μελέτη της περιόδου 1923-1936 και της δεκαετίας του '80. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 35*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 681-695.

Στάμου, Α. Γ., Χρονάκη, Α. & Ζιώγα, Α. (2007). Επιστημονικοί λόγοι και έμ-

φυλες αναπαραστάσεις στο περιοδικό Ευκλείδης Α΄. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, *1*, 63-89.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία*. Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδ. Παπαζήση.

Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Τόπος.

Η αγωγή φύλου στην εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νέων

Θεοδώρα Τασούλα
Εκπαιδευτικός, Φιλόλογος, Βρεφονηπιοκόμος, Μαιευτική,
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Πειραιά
MSc, Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής,
thtasoula@sch.gr

Δρ. Δημήτριος Κοτσιφάκος
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου,
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ΄ Αθήνας
Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
kotsifakos@unipi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της προσωπικότητας συνυπολογίζουν τους τρόπους που αισθανόμαστε, σκεπτόμαστε, συμπεριφερόμαστε και επικοινωνούμε, δηλαδή ανάγονται στις ορατές πράξεις μας. Η αγωγή φύλου δεν είναι μια ανεξάρτητη μεταβλητή, αλλά επηρεάζεται από βιολογικούς, κληρονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, κλιματολογικούς, και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε θέματα αγωγής φύλου στην εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νέων, όπως αυτός μπορεί και θα έπρεπε να εφαρμοστεί εντός των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν για τους νέους ανθρώπους, ρυθμιστές δεκάδων θεμάτων που εκκινούν από τη σχολική κοινότητα και επεκτείνονται στο σύνολο της μαθητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής του σχολείου. Ο σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να αναδειχθούν τα βασικά κριτήρια τα οποία καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους επιδρά η αγωγή του φύλου στην εκπαίδευση, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων. Για να επιτευχθεί αυτό εντός του σχολείου θα πρέπει να οργανωθούν προγραμματικά οι τρόποι με τους οποίους ένας/μια εκπαιδευτικός, μέσα από δημιουργικές παρεμβάσεις, προγράμματα αγωγής

υγείας, αλλά και μέσα από το καθημερινό του/της μάθημα, μπορεί να σχεδιάσει αποτελεσματικά τη συμβουλευτική του παρέμβαση, σχετικά με την αγωγή φύλου για τους μαθητές και τις μαθήτριές του. Το άρθρο αναφέρεται στις ειδικές παιδαγωγικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αλλά και σε θέματα ενημέρωσης και προσανατολισμού που πρέπει να διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να διαχειριστεί και να παρέμβει αποτελεσματικά στα ζητήματα αγωγής φύλου στη νέα γενιά.

Λέξεις κλειδιά: Αγωγή Φύλου, Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη, Εκπαίδευση και φύλο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας, η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των εφήβων μαθητών/-τριών, αναφέρεται στην «εκμάθηση» ρόλων που είναι διαφορετικοί ανά φύλο ή ανά κοινωνική θέση (Bridges & Alford, 2010). Οι ρόλοι αυτοί είναι ασαφείς και ακαθόριστοι και κατά τα πρώτα στάδια της σχολικής κοινωνικοποίησης δημιουργούν σύγχυση και συναισθήματα αμηχανίας σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Charest et al., 2016). Ο σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να αναδειχθούν τα βασικά κριτήρια τα οποία καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους επιδρά η αγωγή του φύλου στην εκπαίδευση και τελικά εμπεδώνεται ως διαμόρφωση στην προσωπικότητας των νέων. Η διαμόρφωση αυτής της προσωπικότητας αφορά μακροδομικά στην επένδυση σε κοινωνικούς ρόλους και σε τρόπους συμπεριφοράς, καθώς οι επιλογές τους καθορίζουν και αποτυπώνονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στο υπό διαμόρφωση κοινωνικό τους περιβάλλον και στους προσανατολισμούς κάθε κοινωνικής τους δραστηριότητας.

Μέσα από κλείδες παρατήρησης στο σχολικό περιβάλλον διερευνήσαμε αφενός τους τρόπους με τους οποίους η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και των μαθητριών επηρεάζεται από τις κληρονομικές καταβολές, την ιδιοσυγκρασία, αλλά και τις προδιαθέσεις από τους βιολογικούς προγόνους και αφετέρου το πώς οι ενδοσχολικές παρεμβάσεις αποκαθιστούν, θεραπεύουν και είναι σε θέση να διαγνώσουν παθογένειες ή τραυματικές καταστάσεις, σχετικά με την αγωγή φύλου (Φλουρής, 2013). Από την καθημερινότητα του σχολείου διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες υιοθετούν παραδοσιακούς ρόλους που προκύπτουν από πολιτιστικές αντιλήψεις και την κοινωνική προέλευση της οικογένειας, οι οποίες είτε

ενισχύονται, είτε παρεμποδίζονται στο σχολείο. Η φάση της ενηλικίωσης και η φοίτηση στο σχολείο για τους μαθητές και τις μαθήτριες εκτυλίσσεται παράλληλα με την εδραίωση μιας ισορροπίας ανάμεσα στις ατομικές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους και τις κοινωνικο-πολιτισμικές απαιτήσεις αυτοπραγμάτωσης (Steinke et al., 2017). Η επίτευξη και η ολοκλήρωση των επιμέρους στόχων εξαρτάται σε ατομικό επίπεδο από τη σταθερότητα της συνειδητοποίησης της ταυτότητας του εγώ, την ανακάλυψη και την υπεράσπιση της μοναδικότητάς του/της, σε συνάρτηση με την ικανοποίηση της ταυτότητας του εμείς, αλλά και τις δεσμεύσεις από την ομαδική αλληλεγγύη και τη συναισθηματική ασφάλεια ένταξης στην ομάδα (Hyde et al., 2019).

Η γνώση σχετικά με την επισήμανση ταυτότητας μεταξύ των σύγχρονων εφήβων είναι ζωτικής σημασίας καθώς, ακόμη και η μεθοδολογία για την επιστημονική κατανόηση του φύλου, της σεξουαλικότητας και της ανάπτυξης των εφήβων αλλάζει (Barker & Iantaffi, 2019). Τα θέματα της αγωγής φύλου στην εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νέων είναι ζωτικής σημασίας, καθώς επανεξετάζουμε τις κοινωνικές, πολιτικές, τις πολιτιστικές πρακτικές και τους θεσμούς, που έχουν από καιρό διαμορφώσει στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα (Nielsen et al., 2017). Η σημερινή παιδαγωγική επιστήμη στοχεύει πλέον ανοιχτά στην παροχή υπηρεσιών και προγραμμάτων τα οποία επενδύουν στην ανακάλυψη της ταυτότητας των εφήβων αλλά και την ιστορική εξέταση της κατανόηση των ετικετών ταυτότητας μεταξύ των σύγχρονων εφήβων, ανοίγοντας προοπτικές σύνδεσης της χειραφέτησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Russell & Kraus, 2016). Οπλισμένη με νέες γνώσεις σχετικά με την επισήμανση ταυτότητας, η επιστήμη της παιδαγωγικής σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη των εφήβων, έχει αναπτυχθεί και μπορεί να καταγράψει τη βιωμένη εμπειρία φύλου και τις φάσεις τις σεξουαλικότητας, προσφέροντας νέες προοπτικές, οι οποίες ενισχύουν την ανάπτυξη του/της εφήβου (Mertens, 2023).

Η ταυτότητα του Εγώ αναφέρεται στις προσωπικές εμπειρίες που βίωσε το άτομο σε ορισμένο χρόνο και κοινωνικό περιβάλλον. Εμπεριέχει με αυτό τον τρόπο, τον ιδιαίτερο προσανατολισμό σε τόπο, χώρο και χρόνο. Ο/η έφηβος ως προσωπικότητα αποκτά εικόνα για τον εαυτό του/της κάθε φορά που έρχεται σε επαφή με τις διαφορετικές επιδράσεις του περιβάλλοντος (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι/ες), με αποτέλεσμα να επανεξετάζει ή ακόμη και να ανασυγκροτεί την ταυτότητά του. Ο μαθητής και η μαθήτρια έφηβος κοινωνικοποιείται μέσα από ένα σύστημα ρόλων (μαθητής/μαθήτρια, αγόρι/κορίτσι), και την ίδια στιγμή καλείται να εναρμονί-

σει τη συμπεριφορά του / της, σε κοινά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας που πρέπει να επιβεβαιώνεται στο ευρύτερο σύνολο (Foucault, 1990).

Η παρούσα δημοσίευση εντάσσεται στο πλαίσια της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και συνομιλεί με πεδία της αναπτυξιακής ψυχολογίας, αλλά και της επιστήμης της συμβουλευτικής. Η μεθοδολογία της έρευνας βασίζεται στη διασταύρωση πρωτογενών εμπειρικών παρατηρήσεων σχετικά με το πώς η αγωγή φύλου επιδρά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσα στις σχολικές δομές, αλλά και στο ποια στοιχεία από τη θεωρία της αγωγής υγείας και της εξελικτικής αναπτυξιακής ψυχολογίας επιβεβαιώνονται (Smith, 2012). Θεωρούμε ως αυθεντική βάση τις καταγεγραμμένες ανάγκες υποστήριξης των ίδιων των μαθητών/-τριών, τα πεδία ενδιαφέροντών τους και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, όπως μας δηλώθηκαν εντός των σχολικών μονάδων. Τα συμπεράσματα της δημοσίευσης προκύπτουν μέσα από ποιοτική στάθμιση των δεδομένων τα οποία συσσωρεύτηκαν από τις κλείδες παρατηρήσεων από

- καταγεγραμμένες μελέτες περίπτωσης μαθητών και μαθητριών,
- ημιδομημένες μη τυπικές συνεντεύξεις,
- μέσα από την πραγματικότητα της τάξης, και τέλος,
- μέσα από διαλόγους με τους/τις μαθητές/-τριες.

Σχετικά με την θεωρητική οριοθέτηση του πεδίου της αγωγής φύλου μεθοδολογικά εστιάσαμε στις προδιαθέσεις συμπεριφοράς των μαθητών/ -τριών, ανάλογα με το φύλο, τις προσωπικές τάσεις και στάσεις, αλλά και τις εκφρασμένες επιθυμίες τους. Η έμφυτη ανάγκη του κάθε νέου και της κάθε νέας ξεχωριστά για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, καλλιεργούνται κυρίως, μέσα από τις σχέσεις με τα πρόσωπα αναφοράς του περιβάλλοντος (Παρασκευόπουλος 1985). Οι εκπαιδευτικές δομές παρεμβαίνουν σε αυτό μέσω της αγωγής φύλλου, αλλά και μέσα από την ανάδειξη θετικών προτύπων που προσημειώνουν φροντίδα, συντροφικότητα, συνεργασία, ειλικρίνεια, θάρρος και τόλμη για την αντιμετώπιση της πραγματικότητας. Από την εμπειρική έρευνα επιβεβαιώθηκαν οι ασφαλείς οριοθετήσεις για την ομαλή ψυχική, πνευματική και κοινωνική εξέλιξή των νέων, με κριτήριο τη διαμόρφωση θετικού αναπτυξιακού κλίματος στο σχολείο. Ανιχνεύοντας τις ανάγκες επιμόρφωσης και εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο ζήτημα καταγράψαμε σε δύο μεγάλες θεματικές ενδιαφερόντων: αφενός τα ζητήματα αγωγής υγείας (Garoutte, 2022), και αφετέρου τα ζητήματα ηθικής και σεξισμού (Miller, 2019). Το άρθρο, πέραν αυτών των δύο βασικών κεφαλαίων κλείνει με τα συμπεράσματα και τις μελλοντικές εργασίες.

ΑΓΩΓΗ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα ζητήματα σχετικά με την αγωγή φύλου ενταγμένα στην οριοθέτηση των προγραμμάτων αγωγής υγείας στην εκπαίδευση, εμπλέκει και τα θέματα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Τα ζητήματα σχετικά με τη σεξουαλικότητα που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι γεμάτα δυσκολίες, διαμάχες και πολυπλοκότητες, και καθώς παραμένουν «ανοιχτά», θεωρούνται ζητήματα που αφορούν «μόνο ενήλικες». Σύμφωνα με τον Foucault (1997), η ρύθμιση της πρόσβασης των παιδιών στη γνώση της σεξουαλικότητας συνδέεται με τους τρόπους με τους οποίους η παιδική ηλικία και η αθωότητα χρησιμοποιούνται ως μέσο το οποίο συγκροτείται στον κόσμο των ενηλίκων. Η εκπαίδευση των παιδιών είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξή τους και τα ζητήματα αγωγής φύλου μέσα από ιδρύματα όπως το σχολείο, καθορίζουν αυστηρά σχετικά με ποιες γνώσεις πρέπει και δεν πρέπει να γνωρίζουν. Ο σχολικός ιδεολογικός μηχανισμός κινητοποιείται τακτικά για να ενισχύσει αυτά τα όρια όπου θεωρείται ότι παραβιάζονται οι «κατάλληλες» γνώσεις για τα παιδιά. Από τους συμβατικούς παιδαγωγούς υποστηρίζεται ότι η ρύθμιση αυτή έχει κρίσιμες επιπτώσεις για την πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών, τις αυξημένες ευπάθειές τους, την υγεία και την ευημερία τους, όχι μόνο στην παιδική τους ηλικία αλλά σε όλη τους τη ζωή (Robinson, 2012). Ο κυρίαρχος «λόγος» για την ανάπτυξη του παιδιού, από τις αρχές του περασμένου αιώνα υποστηρίζει κατά κύριο λόγο αντιλήψεις οι οποίες λειτουργούν απαγορευτικά για την πρόσβαση των παιδιών στη γνώση της σεξουαλικότητας (Piaget, 1973).

Από την άλλη μεριά μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση σχετικά με τα ζητήματα της σεξουαλικότητας αυξάνει τις γνώσεις για τη σεξουαλική υγεία και μειώνει τα δυσμενή αποτελέσματα (Myers et al., 2020), σε μία σειρά κρίσιμων θεμάτων όπως τις σεξουαλικά μεταδιδόμενες λοιμώξεις, τη μετάδοση του Ιού Ανοσοανεπάρκειας του Ανθρώπου (Human Immunodeficiency Virus, HIV), την ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, τις σεξουαλικές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου σε ετεροφυλόφιλους νέους και ιδιαίτερα, σε αυτούς που βρίσκονται σε ηλικία σεξουαλικής έναρξης (Richey, 2012). Παράλληλα, είναι σημαντική η ενημέρωση σχετικά με τον αριθμό σεξουαλικών συντρόφων, το σεξ χωρίς προστασία, το σεξ υπό την επήρεια ναρκωτικών και αλκοόλ (Kletscher, 2020). Έρευνα που διεξήχθη με ετεροφυλόφιλους εφήβους αποδεικνύει ότι μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση σεξουαλικής υγείας, με ιατρικά εγκεκριμένο υλικό, το οποίο περιλαμβάνει ενημέρωση και πληροφορίες για τα Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα, τον HIV, την εγκυμοσύνη,

τη χρήση προφυλακτικών ή αντισυλληπτικών χαπιών, καθώς και την αποχή και τη λήψη αποφάσεων σεξουαλικής φύσης, αυξάνει τις γνώσεις για τη σεξουαλική υγεία και μειώνει τα δυσμενή αποτελέσματα υγείας (Mustanski et al., 2011). Μιλώντας αρνητικά για το συγκεκριμένο θέμα οι μαθητές/-τριες μη έχοντας πρόσβαση σε έγκριτη και έγκυρη σεξουαλική εκπαίδευση, δεν έχουν ασφαλείς πληροφορίες που χρειάζονται για να κατανοήσουν τις ανησυχίες τους για τη σεξουαλικότητα και το φύλο, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να λαμβάνουν τεκμηριωμένες σεξουαλικές αποφάσεις τόσο για τα θέματα αγωγής φύλου όσο και για το σύνολο των σεξουαλικών θεμάτων που τους απασχολούν (Clark & Kosciw, 2022).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η προσέγγιση στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση πρέπει να είναι συνεκτική, ενσωματώνοντας την επιστημονική πληροφόρηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την προώθηση υγιών στάσεων και συμπεριφορών. Η σεξουαλικότητα είναι ένα σημαντικό και πολύπλοκο θέμα που συχνά συζητείται όταν πρόκειται για εκπαίδευση. Η διαπαιδαγώγηση στη σεξουαλικότητα επιδιώκει να παρέχει πληροφορίες, να αναπτύξει δεξιότητες και να προάγει υγιείς στάσεις έναντι της σεξουαλικότητας. Μια σειρά προτεινόμενων θεμάτων για την αγωγή φύλου στην εκπαίδευση περιλαμβάνει θέματα όπως η βιολογία του σώματος και αναπαραγωγή, η σεξουαλική ταυτότητα και ο προσανατολισμός σχετικά με αυτόν, τα ζητήματα της σεξουαλικής συμπεριφοράς, οι σχέσεις που απορρέουν από την σεξουαλική συμπεριφορά, η σεξουαλική επικοινωνία, η σεξουαλική υγεία, η σχέση σεξουαλικότητας, η χρήση της πορνογραφίας στο Διαδίκτυο, και τέλος η σεξουαλική βία και η συναίνεση (Εικόνα 1).

- Βιολογία του σώματος και αναπαραγωγή: Εκπαίδευση σχετικά με τις φυσιολογικές αλλαγές στο σώμα κατά τη διάρκεια της εφηβείας, την αναπαραγωγή και τις μεθόδους προστασίας από τις σεξουαλικά μεταδιδόμενες ασθένειες.
- Σεξουαλική ταυτότητα και προσανατολισμός: Προώθηση της κατανόησης και αποδοχής της ποικιλομορφίας της σεξουαλικής ταυτότητας και του σεξουαλικού προσανατολισμού.
- Σεξουαλική συμπεριφορά και σχέσεις: Ενημέρωση για υγιείς σεξουαλικές σχέσεις, συναισθηματική σύνδεση και σεβασμός στις σεξουαλικές σχέσεις.
- Σεξουαλική επικοινωνία: Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σχετικά με τις σεξουαλικές ανάγκες, τις προτιμήσεις και την έκφραση συναισθημάτων.
- Σεξουαλική υγεία: Ενημέρωση για τη σημασία της σεξουαλικής υγεί-

ας, τη συντήρηση της φυσιολογικής λειτουργίας και την πρόληψη προβλημάτων.

- Σεξουαλική εκπαίδευση και τεχνολογία: Επίγνωση για τη σχέση μεταξύ σεξουαλικής εκπαίδευσης και χρήσης τεχνολογίας, όπως και η χρήση πορνογραφίας στο Διαδίκτυο.
- Σεξουαλική βία και συναίνεση: Εκπαίδευση για τον σεβασμό του «ναι» και την αντιμετώπιση της σεξουαλικής βίας.
-

Εικόνα 1: Άξονες για την αγωγή φύλου στην εκπαίδευση

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η προσέγγιση στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση πρέπει να είναι συνεκτική, ενσωματώνοντας την επιστημονική πληροφόρηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την προώθηση υγιών στάσεων και συμπεριφορών. Τα ζητήματα αγωγής φύλου Πέρα όμως από τα ζητήματα αγωγής υγείας στην εκπαίδευση, η αγωγή φύλου εμπεριέχει και τα ηθικής και σεξισμού στην εκπαίδευση.

ΑΓΩΓΗ ΦΥΛΛΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΕΞΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αγωγή φύλλου σχετικά με ζητήματα ηθικής και σεξισμού στην εκπαίδευση αναφέρεται στην ενσωμάτωση των θεμάτων φύλλου στην εκπαιδευτι-

κή διαδικασία, με στόχο την προώθηση της ισότητας μεταξύ των φύλων, την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και του σεξισμού, καθώς και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα θέματα αυτά. Τα ζητήματα ηθικής και σεξισμού συνδέονται στενά με την ανάγκη να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον εκπαίδευσης που είναι δίκαιο, ισότιμο και απαλλαγμένο από διακρίσεις. Εντός της σχολικής μονάδας υπάρχουν ευκαιρίες να προωθηθούν τα ζητήματα ισότητας των φύλων μέσα από διάφορες δραστηριότητες και πρακτικές. Τα θέματα τα οποία σχετίζονται με την αγωγή φύλλου και αφορούν την ηθική διάσταση και την αντιμετώπιση του σεξισμού στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν άξονες οι οποίοι σχετίζονται με την ισότητα των φύλων στο Πρόγραμμα Σπουδών, την αντιμετώπιση στερεοτύπων, την καταπολέμηση του σεξισμού, και τέλος, τα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Άξονες για προγράμματα αγωγής φύλλου

Ισότητα των φύλων στο Πρόγραμμα Σπουδών: Η ενσωμάτωση των θεμάτων ισότητας φύλων στο πρόγραμμα σπουδών συμβάλλει στη δημιουργία μιας πιο πλούσιας, πιο δικαιότερης και πιο ισότιμης εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες (Acar-Erdol & Gözütok, 2018). Η ενσωμάτωση θεμάτων που αφορούν την ισότητα των φύλων στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου να εκπαιδευτούν οι μαθητές/-τριες σχε-

τικά με τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές πτυχές των φύλων μπορεί να περιλαμβάνει αρχικά τα στάδια κατανόηση των ιστορικών και κοινωνικών διαστάσεων της ισότητας των φύλων (Akpakwu & Bua, 2014). Μέσα από αυτήν τη διάσταση οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορέσουν να κατανοήσουν πώς οι κοινωνικές προσδοκίες έχουν επηρεάσει τους ανθρώπους βάσει του φύλου τους (Esteves, 2018). Μία ακόμη θεματική μπορεί να περιλαμβάνει την κριτική ανάλυση των φύλων στη λογοτεχνία και τα μέσα, όπου μέσα από αυτήν την διάσταση θα γίνει μελέτη των τρόπων με τον οποίους αναπαρίστανται τα φύλα στη λογοτεχνία, τα μέσα ενημέρωσης και τα πολιτιστικά προϊόντα, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη. Μία σημαντική συνιστώσα αφορά την εκπαίδευση για την Ισότητα στον Επαγγελματικό Τομέα, όπου οι κατευθύνσεις των παρεμβάσεων θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν θέματα που αφορούν την ισότητα στον επαγγελματικό τομέα, όπως η διαφοροποίηση των μισθών και οι ευκαιρίες εξέλιξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις ανισότητες και τα ζητήματα φύλου, και να ενθαρρύνουν τις ανοικτές συζητήσεις στην τάξη.

Αντιμετώπιση Στερεοτύπων: Η συνολική προσέγγιση του συγκεκριμένου άξονα έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύει την ισότητα, τον σεβασμό και την ανεκτικότητα (Macdonald & Levy, 2021). Η αντιμετώπιση των στερεοτύπων στην εκπαίδευση είναι ουσιώδης για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την ισότητα και τον σεβασμό (Farland-Smith, 2019). Οι στερεότυποι είναι σταθερές και συχνά προκαταλήψεις που βασίζονται σε γενικευμένες ιδέες ή πεποιθήσεις για ομάδες ανθρώπων (Hartman, Yahn & Brady, 2023). Μέσα από προώθηση της συνειδητοποίησης και κυρίως μέσα από συζητήσεις, επιδιώκουμε την ενίσχυση για την κατάργηση των στερεοτύπων που συχνά περιορίζουν τις επιλογές και τις ευκαιρίες βάσει του φύλου. Σε αυτόν τον άξονα περιλαμβάνεται η εκπαίδευση για την αναγνώριση και αντιμετώπιση των στερεοτύπων που επηρεάζουν τα φύλα, προωθώντας μια προοδευτική και πολυπολιτισμική προσέγγιση. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο στόχος αυτού του άξονα είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/-τριες σχετικά με την ύπαρξη και τις επιπτώσεις των στερεοτύπων. Η αντιμετώπιση των στερεοτύπων περιλαμβάνει δράσεις με την μορφή παιχνιδιών ρόλων, παρουσιάσεων μαθησιακού υλικού που διαφοροποιεί τους ρόλους και τις ευκαιρίες ανάλογα με το φύλο, σε συνδυασμό με την ανάδειξη επιτευγμάτων γυναικών σε επιστημονικά πεδία ή ανδρών σε πεδία που παραδοσιακά σχετίζονται με γυναίκες. Στον άξονα αυτόν μπορεί να συμπεριληφθεί η ενσωμά-

τωση τάσεων συμπερίληψης διαφορετικών προοπτικών, όπου θα αναδειχθούν οι διαφορετικές προοπτικές και οι διαφορετικές συμβολές που κάθε φύλο μπορεί να έχει σε μια κοινωνία. Μέσα από αυτά ενισχύεται ο αυτοσεβασμός ανεξάρτητα από το φύλο τους, προωθώντας την ιδέα ότι κανένα φύλο δεν είναι ανώτερο ή κατώτερο από το άλλο. Μία σημαντική παράμετρος μπορεί να είναι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους κηδεμόνες, ώστε να διασφαλιστεί ότι και στο σπίτι υπάρχει ευαισθητοποίηση και υποστήριξη για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων.

Καταπολέμηση του Σεξισμού: Ο συγκεκριμένος άξονας απασχολεί διαχρονικά τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς περιλαμβάνει την υποχρέωση να οργανώσουν παρεμβάσεις τόσο προς τους/τις μαθητές/τριες, όσο και προς του γονείς και τους κηδεμόνες (Galvin & Read, 1983). Ο σκοπός του άξονα για την καταπολέμηση του σεξισμού είναι ζωτικής σημασίας στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, με τελικό στόχο τον σεβασμό και την υποστήριξη της ισότητας (Olson & Naughton, 1978). Η ευαισθητοποίηση για τις εκφράσεις του σεξισμού, η ενθάρρυνση της συζήτησης και ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στο να αντιμετωπίζονται αυτές οι προκλήσεις. Οι πρόσφατες μεθοδολογίες για την αντιμετώπιση και την καταπολέμηση των φαινομένων σεξισμού περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση της έννοιας ισότητας των φύλων στο Πρόγραμμα Σπουδών, αποκαλύπτοντας τις επιπτώσεις του σεξισμού και προωθώντας τον σεβασμό προς όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως φύλου (Saeed, 2021). Μία παράλληλη δράση αυτού του άξονα μπορεί να περιλαμβάνει επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίες θα περιέχουν μεθόδους για την αναγνώριση και τη διαχείριση του σεξισμού στην τάξη, καθώς και για τον τρόπο προώθησης της ισότητας. Είναι σημαντικό στον άξονα αυτό να υιοθετούνται πολιτικές κατά των διακρίσεων στο σχολείο και η ενθάρρυνση προς τους/τις μαθητές/-τριες να μην ανεχθούν την άδικη μεταχείριση βάσει του φύλου. Σε διαθεματική προσέγγιση από ομάδες εκπαιδευτικών θα μπορούσε να οργανωθεί η συμπερίληψη διαφορετικών ιστοριών και η παρουσίαση εμπειριών ανδρών και γυναικών, καθώς και ατόμων που δεν ταιριάζουν σε δυαδικούς ορισμούς φύλου.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στην προσέγγιση που στοχεύει στην κατανόηση, σεβασμό και αξιοποίηση της ποικιλομορφίας των πολιτισμών σε μια εκπαιδευτική κοινότητα (Κεσίδου, 2008). Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που προάγει την κατανόηση μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, προωθώντας τον σεβασμό, τη συνεργασία και τη διαπολιτισμική ευαισθησία (Γεωργογιάννης, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την

κατανόηση της διαφορετικότητας, αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον αποτελεσματικό διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ ατόμων από διάφορα πολιτιστικά πλαίσια (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, 2014). Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης και σεβασμού στο πλαίσιο της αγωγή φύλλου μπορεί να περιλαμβάνει συμπερίληψη ποικιλομορφίας στο Πρόγραμμα Σπουδών όπου θα ενσωματωθούν ποικίλες προοπτικές και πλευρές των διάφορων πολιτισμών. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της επιλογής κειμένων, βιβλίων και δραστηριοτήτων, που αντικατοπτρίζουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Ο άξονας προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα. Η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχει στοιχεία για την καλύτερη κατανόηση των διαπολιτισμικών ζητημάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που προωθούν τον σεβασμό και την «ανοικτότητα». Οι δράσεις του άξονα περιλαμβάνουν συνεργατικές δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση μεταξύ μαθητών από διάφορες πολιτιστικές ομάδες. Όπου αυτό είναι εφικτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ενσωμάτωση της γλωσσικής διαφορετικότητας, η αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας και η ενθάρρυνση της χρήσης πολλαπλών γλωσσών στον εκπαιδευτικό χώρο (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Είναι σημαντικό για τον άξονα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μέρος της αγωγής φύλου να διοργανωθούν συζητήσεις και διάλογοι όπου θα επιτρέπεται στους/στις μαθητές/-τριες να μοιράζονται τις δικές τους εμπειρίες και να μαθαίνουν από τους/τις άλλους/-ες. Στον άξονα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί η οργάνωση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων και επισκέψεων, διαπολιτισμικών εκδηλώσεων και εκθέσεων που προωθούν την εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμών. Μία σημαντική παράμετρος του άξονα αφορά τη στήριξη των ευπαθών κοινωνικών ομάδων και των ευάλωτων ατόμων, μέσω εφαρμογών ειδικής στήριξης για την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Θεοδωρακοπούλου, 2023).

Το σχολείο υλοποιώντας τον κοινωνικό του ρόλο μπορεί και πρέπει να διαμορφώνει και να αναπτύσσει με πληρότητα επικοινωνίας μια σειρά από ορθολογικές στρατηγικές χειρισμού αντιπαραθέσεων, ή ακόμα και συγκρούσεων που ενσωματώνονται κατά τη σχολική πράξη. Οι πρόσφατες εικόνες από τα σχολεία τα τελευταία χρόνια επικοινωνούν μορφές βίας μέσα στα σχολεία, πλήθος παραβατικών συμπεριφορών με αναφορές για κακοποιητικές πράξεις και χειροδικίες. Για τους εξωτερικούς παρατηρητές του σχολείου η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/-τριών δεν οφείλεται μόνο σε μια πιθανή ανεπαρκή στην ωρίμανσή τους ή στην οικογένειά

τους, αλλά ένα μέρος τους, αποδίδεται και στην παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική σχέση επικοινωνίας εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητριών. Με αυτόν τον τρόπο ένα συνολικό κοινωνικό φαινόμενο αποδίδεται μονομερώς ως παιδαγωγική ανεπάρκεια.

Η μεταστροφή αυτής της εικόνας συμπεριλαμβάνει και τη διαχείριση αυτών των φαινόμενων. Από τα πράγματα επιβάλλεται η διαπαιδαγώγηση να διαφοροποιηθεί από την παθητικότητα, καθώς η θετική ή αρνητική αυτοαξιολόγηση θα επαναπροσανατολίσει μερικώς, ενώ οι βασικές ιδιότητες της συμπεριφοράς και της ταυτότητας το εγώ μέσα από μια τιμωρητική διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών μαθητών/-τριών, εκ των πραγμάτων, θα επιβάλλει μια τυποποιημένη εικόνα που συνδέεται με καθιερωμένες και τυποποιημένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των παρατηρήσεων στις σχολικές μονάδες οι διαβαθμίσεις δυσκολιών ξεκινούν από την πολυπλοκότητα των ζητημάτων ηθικής και σεξισμού, τα οποία είναι μέρος όλου του κοινωνικού ιστού: από τον καιρό που ο Φρόιντ ανακάλυψε και αποτύπωσε το οιδιπόδειο σύμπλεγμα μέχρι τις ημέρες μας, ο «κόσμος» και οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν γίνει αρκετά περίπλοκες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ξανά ότι η προώθηση της ισότητας των φύλων και η αντιμετώπιση του σεξισμού απαιτούν συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της κοινότητας, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που προάγει την ισότητα και τον σεβασμό. Ως προς τα ζητήματα φύλου και τη στάση των εκπαιδευτικών σε κάθε περίπτωση και για κάθε λύση, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να επιβεβαιώνουν την ανεξάρτητη προσωπικότητά τους και τη χειραφέτηση που θα τους οδηγήσει στην ωρίμανση μέσα από μια πετυχημένη θετική κοινωνικοποίηση αρχών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Στο παρόν άρθρο αναφερθήκαμε κυρίως σε θέματα αγωγής φύλου στην εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νέων, όπως αυτός μπορεί και θα έπρεπε να εφαρμοστεί εντός των σχολικών μονάδων. Διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν για τους νέους ανθρώπους ρυθμιστές δεκάδων θεμάτων που εκκινούν από τη σχολική κοινότητα και επεκτείνονται στο σύνολο της μαθητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής του σχολείου. Ο σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν να αναδειχθούν τα βασικά κριτήρια τα οποία καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους θα επιδράσει μια προγραμματική αγωγή του φύλου στην εκπαίδευση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων. Για να επιτευχθεί

αυτό εντός του σχολείου προτείναμε τρόπους με τους οποίους ένας/μια εκπαιδευτικός, μέσα από δημιουργικές παρεμβάσεις, προγράμματα αγωγής υγείας, αλλά και μέσα από το καθημερινό του/της μάθημα, μπορεί να σχεδιάσει αποτελεσματικά τη συμβουλευτική του/της παρέμβαση σχετικά με την αγωγή φύλου για τους μαθητές και τις μαθήτριες του. Το άρθρο αναφέρθηκε στις ειδικές παιδαγωγικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αλλά και σε θέματα ενημέρωσης και προσανατολισμού που πρέπει να διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να διαχειριστεί και να παρέμβει αποτελεσματικά τα ζητήματα αγωγής φύλου στη νέα γενιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίλγωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *6*(1), 228-236.

Acar-Erdol, T., & Gözütok, F. D. (2018). Development of gender equality curriculum and it's reflective assessment. *Turkish Journal of Education*, *7*(3), 117-135.

Akpakwu, O. S., & Bua, F. T. (2014). Gender equality in schools: Implications for the curriculum, teaching and classroom interaction. *Journal of Education and Practice*, *5*(32), 7-12.

Bridges, E., & Alford, S. (2010). Comprehensive Sex Education and Academic Success: Effective Programs Foster Student Achievement. The Facts. *Advocates for Youth*. https://advocatesforyouth.org/wp-content/uploads/2019/09/comprehensive_sex_education_and_academic_success.pdf

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7ος, Πάτρα*. *2009 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 12ο Διεθνές Συνέδριο Πάτρα, 19-21 Ιουνίου.*

Charest, M., Kleinplatz, P. J., & Lund, J. I. (2016). Sexual health information disparities between heterosexual and LGBTQ+ young adults: Implications for sexual health. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, *25*(2), 74-85.

Clark, C. M., & Kosciw, J. G. (2022). Engaged or excluded: LGBTQ youth's participation in school sports and their relationship to psychological well-being. *Psychology in the Schools*, *59*(1), 95-114.

Esteves, M. (2018). Gender Equality in Education: a challenge for policy makers. *International Journal of Social Sciences*, *4*(2), 893-905.

Farland-Smith, D. (2019). Developing young scientists: The importance of addressing stereotypes in early childhood education. *early childhood education*, 1-12.

Foucault, M. (1990). The history of sexuality: An introduction, Vol. I. *Trans. Robert Hurley. Vintage*, *95*, 1-160.

Foucault M (1997) 17 March 1976. In: Foucault M 'Society Must be Defended': Lectures at the College De France 1975–76 M. Bertaini & A. Fontana, (Eds.) (Trans. D. Macey). (pp. 239–264). Picador.

Galvin, M., & Read, D. A. (1983). Combating racism and sexism in health education: some issues, responsibilities, and possibilities. *Health Education*, *14*(2), 10-15.

Education: A Comparative Case Study of Sexuality Education Guidelines from UNESCO (Global), WHO (Europe), and SIECUS (USA). https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1693815/FULLTEXT01.pdf

Hartman, S. L., Yahn, J., & Brady, B. (2023). Changing the Narrative on Rural Schools: Addressing Damaging Rural School Stereotypes through Teacher Education. *Teacher Educators' Journal*, *16*(1), 111-130.

Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., & van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, *74*(2), 171.

Garoutte, N. (2022). *The Journey Towards Global Implementation of Holistic Sexuality.* https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1693815/FULLTEXT01.pdf

Θεοδωρακοπούλου, Σ. (2023). *Αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: διερευνώντας αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation). University of Piraeus, Piraeus.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: ΑΠΘ*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο).

Kletscher, K. (2020). Sexual Education is a Human Right: Information Inequities of K-12 Sexual Education and Librarians' Roles in Supporting Adolescents' Sexual Health Literacy. In *Roles and Responsibilities of Libraries in Increasing Consumer Health Literacy and Reducing Health Disparities*, *47,* (pp. 159-178). Emerald Publishing Limited.

Macdonald, J., & Levy, S. R. (2021). Addressing stereotypes of aging and interest in careers working with older adults through education. *Gerontology & geriatrics education*, *42*(3), 363-379.

Miller, H. (2019). Human rights and development: the advancement of new campaign strategies. *The International Journal of Human Rights*, *23*(5), 719-739.

Mertens, D. M. (2023). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.

Piaget J (1973 [1929]) *The Child's Conception of the World.* Paladin

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). Εξελικτική ψυχολογία. *Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, Τομ. 1. Ελληνικά Γράμματα.

Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., & Pratt, T. C. (2020). The victimization of LGBTQ students at school: A meta-analysis. *Journal of school violence*, *19*(4), 421-432.

Mustanski, B. S., Newcomb, M. E., Du Bois, S. N., Garcia, S. C., & Grov, C. (2011). HIV in young men who have sex with men: a review of epidemiology, risk and protective factors, and interventions. *Journal of sex research*, *48*(2-3), 218-253.

Nielsen, M. W., Alegria, S., Börjeson, L., Etzkowitz, H., Falk-Krzesinski, H. J., Joshi, A., ... & Schiebinger, L. (2017). Gender diversity leads to better science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *114*(8), 1740-1742.

Olson, D. M., & Naughton, J. (1978). Combating Sexism in Schools. *The School Counselor*, *26*(1), 34-39.

Richey, J. (2012). Motivators and barriers to sexual-health information provision in high school libraries: Perspectives from district-level library coordinators and high school principals. School Library Research, *15*, 1–13.

Robinson, K. H. (2012). 'Difficult citizenship': The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge

Russell, B., & Kraus, S. (2016). Perceptions of partner violence: How aggressor gender, masculinity/femininity, and victim gender influence criminal justice decisions. *Deviant Behavior*, *37*(6), 679-691.

Saeed, S. G. (2021). Combating Sexism—the Need for Real Inclusion in Dental Education. *eJACD*, 18.

Steinke, J., Root-Bowman, M., Estabrook, S., Levine, D. S., & Kantor, L. M. (2017). Meeting the needs of sexual and gender minority youth: formative research on potential digital health interventions. *Journal of Adolescent Health*, *60*(5), 541-548.

Smith, M. L. (2012). Multiple methodology in education research.

In *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 457-476). Routledge.

Iantaffi, A., & Barker, M. J. (2019). *Life isn't binary: On being both, beyond, and in-between*. Jessica Kingsley Publishers.

Ξενοφώντος, Κ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις Σαΐτα (Saita publications).

Φλουρής, Γ. (2013). Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, *21*, 21-27. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSA_TEYXOS4_flouris.pdf

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ

Η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εποχή της πανδημίας του COVID-19

Ελένη Δημοβασίλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
elenadimovasili@gmail.com

Κωνσταντίνα Τσώλη
Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
nadtso@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

Ελισάβετ Λαζαράκου
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
elazarak@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ως μη λεκτική επικοινωνία ορίζεται η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ ανθρώπων μέσω καναλιών, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, οι κινήσεις των χεριών και του σώματος, οι εναλλαγές της φωνής, η σιωπή, το χιούμορ, το άγγιγμα, η απόσταση εκπαιδευτικού-μαθητών, η διάταξη του χώρου, χωρίς τη χρήση του λεκτικού κώδικα. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της πανδημίας του COVID-19 στον τρόπο έκφρασης της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν η καταγραφή της μη λεκτικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται σε μεγαλύτερο και σε μικρότερο αντίστοιχα βαθμό, και η διερεύνηση των διαφορών στην έκφραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, με βάση το φύλο και την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν η κλείδα παρατήρησης και η συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί ενός δημόσιου Δημο-

τικού Σχολείου της Αθήνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πανδημία φαίνεται καθαρά ότι επηρέασε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται μη λεκτικά ενώ η μη λεκτική συμπεριφορά εκφράζεται περισσότερο μέσω των κινήσεων των χεριών και του σώματος, των εναλλαγών της φωνής και των μορφασμών του προσώπου. Τέλος, διαφοροποιήσεις καταγράφηκαν στη μη λεκτική συμπεριφορά τους με βάση το φύλο, όχι όμως και με βάση την εμπειρία.

Λέξεις-κλειδιά: μη λεκτική επικοινωνία, κανάλια μη λεκτικής συμπεριφοράς, COVID-19, αναστοχασμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι άνθρωποι επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία. Σύμφωνα με την Κούρτη (2007, σ. 15-16), «*ως μη λεκτική επικοινωνία ορίζουμε όλους τους τρόπους επικοινωνίας εκτός του λόγου*». Πιο αναλυτικά, περιλαμβάνει στοιχεία της γλώσσας του σώματος (π.χ. μορφασμοί, κινήσεις του σώματος και των χεριών, βλέμμα), αλλά και επικοινωνιακά μη λεκτικά στοιχεία (π.χ. σιωπή, απτική επαφή, απόσταση και διάταξη του χώρου), τα οποία εμφανίζονται ηθελημένα και μη. Στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση φανερώνουν τη διάθεση, την πρόθεση και τα συναισθήματα των ανθρώπων που συμμετέχουν. Ακόμα κι όταν δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία, η μη λεκτική επικοινωνία είναι παρούσα (Βρεττός, 2010· Σταμάτης, 2011). Η τελευταία επηρεάζει τη σχέση μεταξύ αυτών που επικοινωνούν, καθώς μεταδίδονται μηνύματα που εκφράζουν συναισθήματα, δηλαδή το «πώς» λέγεται κάτι. Αν τα μηνύματα αυτά αγνοηθούν, τότε η πληροφορία που λαμβάνεται είναι ανεπαρκής ή εσφαλμένη. Η ερμηνεία των μη λεκτικών μηνυμάτων είναι, εν γένει, μια δύσκολη διαδικασία. Ένας άνθρωπος μπορεί να ερμηνεύσει διαφορετικά ένα μη λεκτικό σήμα από έναν άλλον άνθρωπο. Αυτό εξαρτάται από την κοινωνία στην οποία ζει, τη συναισθηματική του κατάσταση, το πλαίσιο επικοινωνίας, την προσωπικότητα, καθώς και από το κατά πόσο έχει ασκηθεί στην αποκωδικοποίηση μη λεκτικών μηνυμάτων (Κούρτη, 2007).

Η μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών και τα επιμέρους κανάλια της αποτελούν αντικείμενο μελέτης πλήθους ερευνών εδώ και πολλές δεκαετίες (Al-Qaderi, et al., 2017· Bambaeeroo, & Shokrpour, 2017· Μπαμπάλης & Τσώλη, 2014· Papadopoulos, 2019· Paranduk, & Karisi, 2020· (Τσώλη κ.ά., 2023). Από τους *μορφασμούς του προσώπου* μίας/ενός εκπαιδευτικού

μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες συναισθηματικού περιεχομένου. Οι αλλαγές στα φρύδια, στο στόμα, στους μύες των ματιών, στην κατεύθυνση και τη διάρκεια του βλέμματος, και το χαμόγελο είναι κανάλια που αποκαλύπτουν τα συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά, της/του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι *κινήσεις των χεριών* και οι χειρονομίες των εκπαιδευτικών φαίνεται πως βοηθούν στην προσέλκυση της προσοχής, προσθέτουν ζωντάνια, ενθαρρύνουν, καθησυχάζουν και δίνουν κίνητρα στις/στους μαθήτριες/ές. Όπως συμβαίνει και με τις κινήσεις των χεριών, έτσι και οι *κινήσεις του σώματος* συχνά συνοδεύουν την ομιλία. Ωστόσο, ενώ η ομιλία μπορεί εύκολα να ελεγχθεί, οι κινήσεις του σώματος δύσκολα κρύβουν τις πραγματικές διαθέσεις των ανθρώπων. Μέσω αυτών των κινήσεων, μπορεί να φανεί η αυτοπεποίθηση, η διάθεση, η κούραση ή η συμπάθεια. Η *απόσταση* εκπαιδευτικού - μαθητή είναι ένα ακόμα κανάλι μη λεκτικής συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό η/ο εκπαιδευτικός να μην απομακρύνεται πολύ από τις/τους μαθητές της/του, αλλά ούτε να παραβιάζει τον προσωπικό τους χώρο. Η «προσωπική ζώνη» (0,60-1,50 μ.), που εκτείνεται μεταξύ της «ζώνης ασφαλείας» (3-4 μ.) και της «ζώνης οικειότητας» (0,50-0,60 μ.), δημιουργεί αισθήματα ευχαρίστησης και άνεσης. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις, όπως για λόγους ενθάρρυνσης και επιβράβευσης, ενδείκνυται η/ο εκπαιδευτικός να πλησιάζει περισσότερο τις/τους μαθήτριες/ές. Η *διάταξη* των θρανίων παίζει σημαντικό ρόλο στην απόσταση που διατηρεί η/ο εκπαιδευτικός από τις/τους μαθήτριες/ές. Η ομαδική διάταξη θρανίων προωθεί τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση, σε αντίθεση με τη μετωπική διάταξη, η οποία βοηθά στον καλύτερο έλεγχο της τάξης, αλλά προάγει το ατομικιστικό τύπο κλίματος. Η *σιωπή* της/του εκπαιδευτικού είναι συχνά παρεξηγημένη. Οι άπειροι εκπαιδευτικοί την αποφεύγουν, καθώς θεωρούν πως θα χάσουν τον έλεγχο της τάξης. Μάλιστα, επιδιώκουν να μην υπάρχουν παύσεις, μην αφήνοντας τις/τους μαθητές να σκεφτούν περαιτέρω. Η σιωπή που δεν είναι προγραμματισμένη ή δεν αποβλέπει σε κάτι, μπορεί να δημιουργήσει ένταση στην τάξη και αμηχανία. Η *φωνή* της/του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει το ύψος, την ένταση και τον ρυθμό. Η βαθιά φωνή σε συνδυασμό με τους μορφασμούς του προσώπου και με διάφορες κινήσεις των χεριών και του σώματος προάγει ένα θετικό κλίμα στη σχολική τάξη. Η ένταση και ο τόνος της φωνής καλό είναι να ποικίλλουν, διότι όταν δεν υπάρχουν εναλλαγές, φθίνει το ενδιαφέρον των μαθητριών/ών. Παρόλα αυτά, μέσω της σιωπής, η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να συγκρατήσει την ψυχραιμία του, να ελέγξει καλύτερα τον εαυτό του, να αποφορτιστεί, να επιλύσει μια δύσκολη επικοινωνιακή συνθήκη, να ανακτήσει τις δυνάμεις του και να δώσει έμφαση στο πε-

ριεχόμενο των λεγομένων του. Η *απτική επαφή,* αν και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, όταν συνδυάζεται και με τους ανάλογους μορφασμούς του προσώπου, έχει ενισχυτικό χαρακτήρα ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητριών/ών. Η *εξωτερική εμφάνιση* της/του εκπαιδευτικού δημιουργεί μια πρώτη εντύπωση στις/στους μαθήτριες/ές. Μία επίσημη ένδυση μπορεί να εκπέμπει αυτοπεποίθηση, σιγουριά και υψηλό επίπεδο γνώσεων, ενώ μία πιο απλή μειώνει την απόσταση, αλλά αυξάνει την ανασφάλεια (Βρεττός, 2010, σ. 106). Η εξωτερική εμφάνιση δεν θεωρείται από όλους τους μελετητές κανάλι μη λεκτικής επικοινωνίας και για τον λόγο αυτό δεν έχει συμπεριληφθεί στην παρούσα έρευνα (Βρεττός, 2010· Haataja, et al., 2021· Jakonen, et al., 2020· Καράκιζα & Ντάβου, 2014· Καψάλης & Βρεττός, 2015· Miller, 1988· Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014).

Η μη λεκτική συμπεριφορά της/του εκπαιδευτικού έχει καθοριστική επίδραση στην καλλιέργεια του κλίματος της σχολικής τάξης και επηρεάζει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητριών/ών (Σταμάτης & Ψαρριανού, 2018). Για τους λόγους αυτούς, κρίνεται αναγκαία η εξάσκησή της, ώστε όλες/οι οι μαθήτριες/ς να αισθάνονται μέρος του όλου (Jibaja-Rusth, et. al., 1994· Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012· Μπαμπάλης & Τσώλη, 2014· Pentikäinen, 2012). Πρόκειται για μια διαδικασία απαιτητική και διαρκή που προϋποθέτει αναστοχαστικές διαδικασίες από την πλευρά της/του εκπαιδευτικού (Μπαμπάλης κ.ά., 2020· Τσώλη & Λαζαράκου, 2022).

Η περίοδος της πανδημίας του COVID-19 δεν εμπόδισε τους μελετητές της μη λεκτικής επικοινωνίας να διεξάγουν νέες έρευνες, διότι παρά τους περιορισμούς που είχαν επιβληθεί, παραμένει μια ιστορική εποχή με μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον και ακόμη πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα αναφορικά με την επίδραση της πανδημίας στη μη λεκτική επικοινωνία φοιτητών, απέδειξε ότι κανάλια μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως η βλεμματική επαφή, οι εναλλαγές στον τόνο της φωνής και οι κινήσεις των χεριών, ενισχύθηκαν σημαντικά κατά την περίοδο αυτή (Dragomir, et al., 2021). Αντιθέτως, σε έρευνα του Gaurav (2023), φάνηκε ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι περισσότεροι άνθρωποι αισθάνονταν άβολα σε περιστάσεις όπου ήταν απαραίτητη η απτική επαφή, όπως ο χώρος εργασίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της πανδημίας του COVID-19 στον τρόπο έκφρασης της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά την επιστροφή των μαθητριών/ών στις σχολικές αίθουσες μετά το άνοιγμα των σχολείων και με εφαρμογή υγειονομικών πρωτόκολλων και μέτρων για την αποφυγή διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

η καταγραφή της μορφής της μη λεκτικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται περισσότερο και λιγότερο κατά τη διδασκαλία και

η διερεύνηση των διαφορών στην έκφραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, με βάση το φύλο και την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η πανδημία του COVID-19 έχει συμβάλει στον περιορισμό της έκφρασης της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών;

2. Ποιες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών εμφανίζονται περισσότερο και λιγότερο συχνά κατά τη διδασκαλία τους;

3. Ποιες είναι οι διαφορές στην έκφραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (έμπειροι και άπειροι εκπαιδευτικοί);

4. Ποιες είναι οι διαφορές στην έκφραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών;

Συμμετέχουσες/οντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτούς, οι τέσσερις (4, ή ποσοστό 23,5%) ήταν άντρες και οι δεκατρείς (13, ή ποσοστό 76,5%) γυναίκες. Ένας (1, ή ποσοστό 5,88%) των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 21-30 ετών, τρεις (3, ή ποσοστό 17,65%) ήταν 31-40 ετών, τέσσερις (4 ή ποσοστό 23,53%) 41-50 ετών και εννέα (9, ή ποσοστό 52,94%) 51-60 ετών. Τα έτη προϋπηρεσίας ποικίλαν από έξι (6) έως τριάντα επτά (37). Οι τέσσερις (4) από τους εκπαιδευτικούς ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (εικαστικά, θεατρική αγωγή και αγγλικά), ενώ οι υπόλοιποι ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ 70. Όλες/οι εργάζονταν σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας. Η δειγματοληψία ήταν

μη τυχαία. Ήταν δειγματοληψία ευκολίας, καθώς στο συγκεκριμένο σχολείο υπηρετούσε μία από τις ερευνήτριες ως αναπληρώτρια, επομένως είχε ευκολότερη πρόσβαση.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα ήταν ποιοτική και βασίστηκε στην κλείδα παρατήρησης, την οποία κατασκεύασαν οι ερευνήτριες/ές, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία και τα ερευνητικά δεδομένα. Η εφαρμογή της κλείδας παρατήρησης συμβάλλει στη σταθερότητα των δεδομένων που συλλέγονται αυξάνοντας την αξιοπιστία της έρευνας. Στην έρευνα ελήφθησαν, επίσης, μέτρα για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, διότι έλαβε χώρα σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δεν επέδειξαν προσποιητή συμπεριφορά, λόγω σχετικής οικειότητας με την ερευνήτρια, και η καταγραφή των παρατηρούμενων συμπεριφορών έγινε με πολλή προσοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η κλείδα αποτελούταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε στις δημογραφικές πληροφορίες των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, ειδικότητα, τομέας εργασίας) και γενικές πληροφορίες σχετικές με την τάξη και τις/τους μαθήτριες/ές (τάξη, αριθμός αγοριών και κοριτσιών, αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών, διδασκόμενο μάθημα και διάταξη θρανίων). Το δεύτερο μέρος αφορούσε στα κανάλια μη λεκτικής συμπεριφοράς (μορφασμοί προσώπου, βλέμμα, χιούμορ, κινήσεις χεριών, κινήσεις/στάση σώματος, απόσταση από τους μαθητές, σιωπή, φωνή και απτική επαφή). Εκτός από τα κανάλια μη λεκτικής συμπεριφοράς, καταγράφηκαν οι μορφές εκδήλωσης της συμπεριφοράς (π.χ. στους μορφασμούς του προσώπου οι μορφές εκδήλωσης είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος, η απέχθεια, η επιδοκιμασία, η αποδοκιμασία). Η κλείδα προέβλεπε και την καταγραφή της συχνότητας εκδήλωσης της εκάστοτε μη λεκτικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και τη δυνατότητα για επιπλέον σχόλια.

Το πρώτο μέρος της κλείδας συμπληρωνόταν πριν την έναρξη της διδασκαλίας, έπειτα από τις πληροφορίες που έδινε ο/η εκπαιδευτικός. Το δεύτερο μέρος της κλείδας συμπληρωνόταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ η ερευνήτρια βρισκόταν στο πίσω μέρος της αίθουσας. Τα σχόλια καταγράφηκαν περιεκτικά, σε μορφή λέξεων κλειδιών, ώστε να μην χάνεται χρόνος από την παρατηρούμενη διδασκαλία. Σημειώνεται ότι, πριν ξεκινήσει επίσημα η έρευνα, πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές προσπάθειες παρατήρησης, κατά τις οποίες εμπλουτίστηκαν οι κατηγορίες με συμπεριφορές που είχαν παραλειφθεί (Μάγος, 2005).

Επικουρικά αξιοποιήθηκε και η δομημένη συνέντευξη, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων που συνελέγησαν από την παρατήρηση (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν αμέσως μετά τις παρατηρήσεις και αποτελούνταν από δύο (2) θεματικές ενότητες, οι οποίες περιελάμβαναν τρεις (3) ερωτήσεις η καθεμία. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορούσε στην επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς στη διδασκαλία. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής:

1. Λαμβάνετε υπόψη σας τη μη λεκτική συμπεριφορά σας κατά τη διδασκαλία; Γιατί ναι ή όχι;
2. Ποια θεωρείτε ότι είναι η επίδρασή της στη διδασκαλία;
3. Κατά την άποψή σας, μπορείτε να την ελέγξετε;

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορούσε στην επίδραση της πανδημίας COVID-19 στη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

4. Θεωρείτε ότι η πανδημία του COVID-19 επηρέασε τη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;
5. Αν ναι, με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι η πανδημία έχει επηρεάσει τη δική σας μη λεκτική συμπεριφορά;
6. Τι επίδραση έχουν όλα τα παραπάνω στην επικοινωνία της/του εκπαιδευτικού με τις/τους μαθήτριες/ές του;

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρατήρηση, διάρκειας περίπου μίας διδακτικής ώρας η καθεμία, πραγματοποιήθηκε με φυσική παρουσία μίας εκ των ερευνητών στην τάξη της/του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Για λόγους αξιοπιστίας συμμετείχαν στην έρευνα δύο ακόμη συνάδελφοι ως παρατηρητές, στους οποίους είχε επεξηγηθεί ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η ερευνητική διαδικασία και ο τρόπος συμπλήρωσης της κλείδας παρατήρησης. Η ανταπόκριση των παρατηρούμενων εκπαιδευτικών και των μαθητριών/ών τους ήταν θετική· δεν εξέλαβαν την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη τους απειλητικά ούτε η συμπεριφορά τους φαινόταν προσποιητή. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη στάση διαδραμάτισε η ευχάριστη ατμόσφαιρα και οι σχέσεις εμπιστοσύνης που είχαν αναπτυχθεί καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς μεταξύ της ερευνήτριας (αναπληρώτριας στο σχολείο) και των συμμετεχόντων. Η παρατήρηση και η συνέντευξη κάθε εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Μαΐου - Ιουνίου 2022 τηρώντας όλους τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας (συγκατάθεση, ανωνυμία των συμμετεχόντων κ.ά.).

Περιορισμοί της έρευνας

Εξαιτίας της φύσης της έρευνας, το σύνολο των συμμετεχουσών/όντων και ειδικά αυτό των ανδρών ήταν μικρό, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, το δείγμα προερχόταν από ένα μόνο σχολείο. Οι δυσκολίες πρόσβασης σε άλλα σχολεία οφείλονταν κατά κύριο λόγο στους περιορισμούς που είχαν επιβληθεί λόγω πανδημίας του COVID-19. Επίσης, η πανδημία περιόρισε κατά πολύ την έκφραση ορισμένων μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. χαμόγελο, απτική επαφή), καθώς, λόγω της υποχρεωτικής χρήσης προστατευτικής μάσκας και της διατήρησης απόστασης ασφαλείας, ήταν δύσκολο να παρατηρηθούν και να καταγραφούν. Αλλά ακόμη κι όταν η χρήση της προστατευτικής μάσκας έγινε προαιρετική, οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν να την φορούν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δεδομένα παρατηρήσεων

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι κάποια επιβεβαιώνουν ευρήματα προγενέστερων ερευνών, ενώ άλλα διαφοροποιούνται από αυτά. Ειδικότερα, η πανδημία COVID-19 φαίνεται ότι επηρέασε τη μη λεκτική συμπεριφορά όλων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθούν οδηγίες προκειμένου να προστατεύσουν τις/τους μαθήτριες/ές τους αλλά και τον εαυτό τους. Τα μάτια, η φωνή και τα χέρια πρωταγωνιστούσαν στην έκφραση της μη λεκτικής επικοινωνίας, ενώ τα κανάλια που δεν χρησιμοποιήθηκαν αρκετά ήταν το χαμόγελο, η απτική επαφή και η κοντινή απόσταση.

Πιο αναλυτικά και σε σχέση με το *πρόσωπο*, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να δείχνουν τα βασικά συναισθήματά τους μέσω των ματιών, αν και δεν ήταν πάντοτε εφικτό. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή δεκαέξι (16, ή ποσοστό 94,11%) από τους δεκαεφτά (17), εξέφρασαν επιδοκιμασία, οκτώ (8, ή ποσοστό 47,05%) αποδοκιμασία, επτά (7, ή ποσοστό 41,17%) θυμό, πέντε (5, ή ποσοστό 29,41%) χαρά, δύο (2, ή ποσοστό 11,76%) λύπη και ένας (1, ή ποσοστό 5,88%) απέχθεια. Σε όλες τις παρατηρήσεις φάνηκε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί επεδίωκαν να κοιτάζουν όλες/ους τις/τους μαθήτριες/ές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρατηρήθηκαν διακοπές της συνεχούς βλεμματικής επαφής από δέκα (10, ή ποσοστό 58,82%) εκπαιδευτικούς, κυρίως για να γράψουν στον πίνακα, για να βοηθήσουν κάποιον μαθητή προσωπικά, για να διαβάσουν κείμενο από το βιβλίο ή για να ελέγξουν εργασίες. Έντονο βλέμμα παρατηρήθηκε από έντεκα (11, ή ποσοστό

64,70%) εκπαιδευτικούς, κυρίως συνοδευόμενο με παρατήρηση σε κάποιον μαθητή ή μετά από ερώτησή του. Τέλος, δέκα (10, ή ποσοστό 58,82%) εκπαιδευτικοί έκαναν χιούμορ κατά τη διδασκαλία τους.

Οι *κινήσεις των χεριών* είχαν πολλές εναλλαγές. Σχεδόν κανένας δεν διατήρησε την ίδια κίνηση σε όλο το μάθημά του. Αυτό που προτιμούσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα δώδεκα (12, ή ποσοστό 70,58%) από αυτούς, ήταν τα χέρια τους να συνοδεύουν τον λόγο. Οι έντεκα (11, ή ποσοστό 64,70%), κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κρατούσαν ένα αντικείμενο, κυρίως μαρκαδόρους, βιβλία ή στυλό. Οκτώ (8, ή ποσοστό 47,05%) εκπαιδευτικοί όταν κάθονταν ή ακουμπούσαν στην έδρα, ακουμπούσαν εκεί επίσης τα χέρια τους. Το σταύρωμα των χεριών παρατηρήθηκε σε πέντε (5, ή ποσοστό 29,41%) δασκάλους, ενώ από δύο (2, ή ποσοστό 11,76%) επιλέχθηκαν οι κινήσεις με τις παλάμες προς τους μαθητές ή προς τους ίδιους. Επίσης, δύο (2, ή ποσοστό 11,76%) είχαν κρεμάσει τα χέρια τους στη δεξιά και αριστερή πλευρά του σώματός τους. Τα χέρια στο ύψος του στήθους τοποθετήθηκαν από τέσσερις (4, ή ποσοστό 23,52%) εκπαιδευτικούς.

Ανάλογες εναλλαγές υπήρχαν και στις *κινήσεις του σώματος*. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, δεκατέσσερις (14, ή ποσοστό 82,35%) συνολικά, βημάτιζε αρκετά στην τάξη. Ωστόσο, δύο (2, ή ποσοστό 14,28%) από αυτούς δεν βημάτιζαν ανάμεσα στις/στους μαθήτριες/ές, αλλά μπροστά τους, πηγαίνοντας αριστερά και δεξιά. Η έδρα ήταν ένα αγαπημένο σημείο για τους εκπαιδευτικούς, οι δέκα (10, ή ποσοστό 58,82%) από τους οποίους κάθονταν από πίσω, ενώ οι επτά (7, ή ποσοστό 41,17%) κάθονταν από μπροστά. Η παραμονή σε θρανίο μαθητή επιλέχθηκε από δύο (2, ή ποσοστό 11,76%) εκπαιδευτικούς. Τέλος, δεκαπέντε (15, ή ποσοστό 88,23%) από τις/τους εκπαιδευτικούς έμειναν κάποια στιγμή όρθιοι, σε κάποιο σημείο της αίθουσας.

Οι *αποστάσεις* που διατηρούσαν οι εκπαιδευτικοί εναλλάσσονταν διαρκώς. Μόνο τρεις (3, ή ποσοστό 17,64%) εκπαιδευτικοί παρέμειναν κατά τη διάρκεια όλης της παρατηρούμενης διδακτικής ώρας στη «ζώνη ασφαλείας». Συνολικά, δεκαέξι (16, ή ποσοστό 94,11%) εκπαιδευτικοί βρέθηκαν στη ζώνη ασφαλείας για κάποιο χρονικό διάστημα της διδασκαλίας. Στη «ζώνη συμπάθειας» παρέμειναν έντεκα (11, ή ποσοστό 64,70%) εκπαιδευτικοί, ενώ δώδεκα (12, ή ποσοστό 70,58%) εισήλθαν στην «προσωπική ζώνη» των μαθητών. Σε δεκατέσσερις αίθουσες, η διάταξη των θρανίων ήταν σε σειρά, σε δύο αίθουσες σε ομάδες, ενώ σε μία τα θρανία ήταν σε Π διάταξη.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη *σιωπή* των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως οι περισσότεροι -οι δεκαπέντε (15, ή ποσοστό 88,23%)- έδιναν μερικά δευ-

τερόλεπτα χρόνο στους μαθητές για να απαντήσουν στις ερωτήσεις που έθεταν. Σε μία (1, ή ποσοστό 5,88%) διδασκαλία παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός περίμενε για αρκετά δευτερόλεπτα, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί αμηχανία. Σε ακόμα μία (1, ή ποσοστό 5,88%) περίπτωση ήταν έκδηλη η αμηχανία, αφού η εκπαιδευτικός δεν μιλούσε ούτε είχε θέσει κάποια ερώτηση. Σε δύο (2, ή ποσοστό 11,76%) διδασκαλίες παρατηρήθηκε σιωπή για επιβολή της τάξης ή σιωπή κατά τη διάρκεια προσωπικής εργασίας των μαθητών. Σε μία (1, ή ποσοστό 5,88%) περίπτωση εκπαιδευτικού επικράτησε σιωπή λόγω απουσίας σχεδιασμού, ενώ σε ακόμα μία (1, ή ποσοστό 5,88%) διδασκαλία η σιωπή ήταν το εργαλείο για να δοθεί έμφαση στα λεγόμενα.

Η *φωνή* είναι ένα κανάλι μη λεκτικής επικοινωνίας το οποίο είναι εξαιρετικά προσωπικό και δύσκολα ελέγξιμο. Υπήρχαν αρκετοί εκπαιδευτικοί, συνολικά δέκα (10, ή ποσοστό 58,82%), οι οποίοι είχαν ψιλή φωνή. Οι υπόλοιποι επτά (7, ή ποσοστό 41,17%) είχαν πιο βαθιά φωνή. Η ένταση και ο ρυθμός πολλές φορές εναλλάσσονταν. Κατά βάση, οι δεκαέξι (16, ή ποσοστό 94,11) εκπαιδευτικοί διατηρούσαν κανονικό ρυθμό την ώρα που μιλούσαν. Μόνο ένας μιλούσε σχετικά αργά. Η ένταση, στους εννιά (9, ή ποσοστό 52,94%) από τους δεκαεπτά (17), ήταν αυξημένη. Σε έναν (1, ή ποσοστό 5,88%) εκπαιδευτικό η ένταση ήταν εμφανώς χαμηλή, ενώ οι υπόλοιποι (16, ή ποσοστό 94,11%) κινούνταν σε φυσιολογικά επίπεδα. Αξίζει, ωστόσο, να αναφέρουμε ότι σε δώδεκα (12, ή ποσοστό 70,58%) εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκαν επιτονισμοί, για συγκεκριμένους σκοπούς, όπως έμφαση ή επιδοκιμασία.

Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι γυναίκες κάνουν πιο πολλές κινήσεις με τα χέρια τους. Αποδείχθηκε ακόμα ότι κάνουν συχνά εναλλαγές των κινήσεων, σε αντίθεση με τους άντρες που οι κινήσεις τους είναι πιο συντηρητικές. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται με πολύ μικρή διαφορά και στο γεγονός ότι οι άντρες κινούνται περισσότερο στον χώρο από τις γυναίκες. Στην έρευνα παρατηρήθηκε ότι μόνο ένας (1, ή ποσοστό 25%) άντρας, από τους τέσσερις (4), δεν έκανε πολλές κινήσεις μέσα στην τάξη. Από την πλευρά των δώδεκα (12) γυναικών, οι τέσσερις (4, ή ποσοστό 33,33%) δεν έκαναν σχεδόν καθόλου κινήσεις μέσα στην τάξη και παρέμεναν κυρίως σε μία θέση.

Επιπλέον, σχετικά με τις διαφορές στην έκφραση της μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ έμπειρων και άπειρων εκπαιδευτικών, έρευνες έχουν δείξει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις παύσεις στον λόγο τους (Καράκιζα & Ντάβου, 2014). Αυτό επιβεβαιώθηκε, καθώς οι δύο νεότερες εκπαιδευτι-

κοί που συμμετείχαν στην έρευνα έκαναν ελάχιστες παύσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Επίσης, έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι φειδωλοί στις κινήσεις τους στον χώρο και προτιμούν να στέκονται όρθιοι (Βρεττός, 2010). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι άπειροι εκπαιδευτικοί έκαναν λιγότερες, πιο προσεκτικές και μετρημένες κινήσεις. Παρόλα αυτά, κινούνταν στην τάξη, σε μικρότερο εύρος. Μολονότι κάποιες/οι πιο έμπειρες/οι εκπαιδευτικοί κινούνταν πιο ελεύθερα ανάμεσα στις/στους μαθήτριες/ές, ορισμένες/οι από αυτές/ούς έμεναν πίσω από την έδρα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επίσης, επιβεβαιώνεται εν μέρει το εύρημα που θέλει τις/τους νεότερες/ους εκπαιδευτικούς να κάνουν περισσότερους μορφασμούς (Γιάννου, 2013). Με εξαίρεση μία άπειρη εκπαιδευτικό, γενικά οι υπόλοιπες/οι έκαναν αρκετούς μορφασμούς στο πρόσωπό τους. Ωστόσο, ακόμα και οι πιο έμπειρες/οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι προσπαθούσαν να δείχνουν τα συναισθήματά τους μέσω του προσώπου τους.

ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Αναφορικά με την πρώτη θεματική ενότητα της συνέντευξης, η οποία περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Θεωρούν ότι συμβάλλει σημαντικά στην ποιότητα της διδασκαλίας και ότι οι μαθητές λαμβάνουν πολλά μηνύματα μέσω αυτής. Δύο (2, ή ποσοστό 11,76%) εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυσκολία ελέγχου της κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σχετικά με τη δεύτερη θεματική ενότητα της συνέντευξης, η οποία περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η επίδραση της πανδημίας COVID-19 στη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η πανδημία, που ταλαιπώρησε ιδιαίτερα τη σχολική κοινότητα, επηρέασε αντίστοιχα και τη μη λεκτική τους συμπεριφορά. Αναφέρθηκαν η έλλειψη απτικής επαφής, ο περιορισμός των εκφράσεων του προσώπου, λόγω της προστατευτικής μάσκας, και η απόσταση που όφειλαν να διατηρούν από τις/τους μαθήτριες/ές. Οι εκπαιδευτικοί μέχρι λίγο πριν τα τέλη της χρονιάς ήταν υποχρεωμένοι να κρατήσουν τη μετωπική διάταξη των θρανίων, γεγονός που δυσαρέστησε πολλούς από αυτούς, καθώς τους εμπόδισε να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές με αυξημένη αλληλεπίδραση στην τάξη τους. Δύο (2, ή

ποσοστό 11,76%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα λεκτικά κανάλια που δεν χρειάζονταν περιορισμό (βλέμμα, φωνή) ενισχύθηκαν σημαντικά, ώστε να καλύψουν την έλλειψη των άλλων. Ωστόσο, δύο (2, ή ποσοστό 11,76%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν επηρεάστηκαν από τους περιορισμούς που επέβαλε η πανδημία.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη τους περιορισμούς που έχουν ήδη αναφερθεί. Αρχικά, από τις δεκαεπτά (17) παρατηρήσεις και συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλους ερευνητές (Bull & Frederikson, 1994· Ghorzang, et al., 2021· Τσώλη κ.ά, 2023).

Με την κλείδα παρατήρησης, δόθηκε η δυνατότητα στις/στους ερευνήτριες/ές να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τη συχνότητα όλων των μορφών της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Τα κανάλια που ενεργοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό, υπό συνθήκες COVID-19 στις παρατηρούμενες διδασκαλίες, ήταν οι μορφασμοί του προσώπου, το χαμόγελο, το άγγιγμα, το χιούμορ και οι εναλλαγές στον τόνο της φωνής και σε μικρότερο βαθμό το χαμόγελο, η απτική επαφή και η κοντινή απόσταση. Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που διενεργήθηκαν στην εποχή του COVID-19 (Dragomir, et al., 2021· Gaurav, 2023). Φάνηκε, λοιπόν, πως η πανδημία επηρέασε την έκφραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών περιορίζοντας κάποια κανάλια της (π.χ. απτική επαφή) και ταυτόχρονα ενισχύοντας άλλα (π.χ. βλεμματική επαφή). Η συνέντευξη λειτούργησε επικουρικά και συνετέλεσε στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Εκείνο που αναδείχθηκε είναι πως μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τη μη λεκτική τους συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να μην μπορούν και να την ελέγξουν, κάτι το οποίο έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες (Ödemiş, 2019). Αυτή η διαπίστωση προέκυψε από το γεγονός ότι οι απαντήσεις της συνέντευξης δεν συμφωνούσαν πάντα με τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων.

Επιπλέον, διαφάνηκε ότι οι έμπειροι και οι άπειροι εκπαιδευτικοί δεν διαφέρουν πολύ ως προς την έκφραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους ή οι διαφορές τους δεν είναι τόσο μεγάλες. Για παράδειγμα, όλοι, ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας, χρησιμοποιούσαν τα ίδια κανάλια για να

επιβάλλουν την τάξη, δηλαδή ύψωναν τον τόνο της φωνής τους και κοιτούσαν τις/τους μαθήτριες/ές πιο έντονα. Μόνο δύο έμπειροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να σιωπήσουν για να επαναφέρουν στην τάξη τους μαθητές τους. Τέλος, όσον αφορά στις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, η μόνη διαφορά που καταγράφηκε ήταν ότι οι γυναίκες φάνηκε να κάνουν περισσότερες κινήσεις με τα χέρια τους, ενώ οι άνδρες κινούνταν περισσότερο στον χώρο. Η έρευνα των Zand, et al. (2020) έδειξε ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη μη λεκτική ακρίβεια αποκωδικοποίησης σε σύγκριση με τους άνδρες.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η έρευνα αυτή, παρά τους περιορισμούς της, πραγματοποιήθηκε υπό εξαιρετικά σπάνιες υγειονομικές συνθήκες. Στο μέλλον θα μπορούσαν να λάβουν χώρα συγκριτικές μελέτες, ώστε να ερευνηθούν σε βάθος οι επιπτώσεις της πανδημίας στη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Επίσης, μελλοντικά, καλό θα ήταν να γίνουν έρευνες σε μεγαλύτερο εύρος σχολείων, με μεγαλύτερη συμμετοχή εκπαιδευτικών, ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Ακόμη, οι έρευνες θα μπορούσαν να επεκταθούν και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αναφορικά με τις/τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση και εξάσκησή τους στη μη λεκτική επικοινωνία με την τεχνική της μικροδιδασκαλίας ή της ετεροπαρατήρησης, ώστε μέσα από την εμπειρία και τον αναστοχασμό να επιτευχθεί η σύζευξη θεωρίας και πράξης και να αλλάξουν παγιωμένες συμπεριφορές, που πιθανότατα δεν τις αντιλαμβάνονται. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η υποχρεωτική εξάσκηση της μη λεκτικής επικοινωνίας ήδη από την αρχική εκπαίδευση των φοιτητριών/ών-μελλοντικών εκπαιδευτικών στις Παιδαγωγικές και Καθηγητικές Σχολές όλων των γνωστικών αντικειμένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Al-Qaderi, I., Alduais, A., & Wang, S. L. (2017). Non-verbal communication across cultures: a case study of Chinese, Polish, Turkish and (Yemeni) Arabic cultures. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics, 3*(3), 53-62. https://doi.org/10.18413/2313-8912-2017-3-2-53

Bambaeeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism, 5*(2), 51-59.

Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή* (2η εκδ.). Αυτοέκδοση.

Bull, P., & Frederikson, L. (1994). *Non-Verbal Communication*. In A.M. Colman (ed.) *Companion Encyclopedia of Psychology* (Vol.2) (pp.852-872). Routledge.

Γιάννου, Β. (2013). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή: η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία του με τους μαθητές, μαθήτριες* [Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30670

Dragomir G-M, Fărcașiu MA, & Șimon S. (2021). Students' perceptions of verbal and non-verbal communication behaviors during and after the COVID-19 pandemic. *Applied Sciences*, *11*(18), 8282. https://doi.org/10.3390/app11188282

Gaurav, S. (2023). Influence of Covid 19 pandemic on intercultural communication and dialogue. *E3S Web of Conferences, 371,* 05060. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337105060

Ghorzang, S., Omari, M.S., & Yahyazai, M. (2021). The Importance of Nonverbal Communication in Teaching. *Elementary Education Online, 20*(6), 3043-3051. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.06.282

Haataja, E., Salonen, V., Laine, A., Toivanen, M., & Hannula, M. S. (2021). The relation between teacher-student eye contact and teachers' interpersonal behavior during group work: a multiple-person gaze-tracking case study in secondary mathematics education. *Educational Psychology Review, 33*(1), 51-67. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-020-09538-w

Jakonen, T., & Evnitskaya, N. (2020). Teacher smiles as an interactional and pedagogical resource in the classroom. *Journal of Pragmatics, 163,* 18-31. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.04.005

Jibaja-Rusth, M. L., Kingery, P. M., Holcomb, J. D., Buckner Jr, W. P., & Pruitt, B. E. (1994). Development of a Multicultural Sensitivity Scale. *Journal of Health Education, 25*(6), 350-357. https://doi.org/10.1080/10556699.1994.10603060

Καράκιζα, Τ., & Ντάβου, Μπ. (2014). Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (τ.1), (σσ. 111-142). Διάδραση.

Καψάλης, Αχ., & Βρεττός, Ι. (2015). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών*

δεξιοτήτων. Διάδραση.

Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο.* ΥΠΕΠΘ. https://keys.museduc-mm.gr/wardrobe.html

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10*, 5-19. http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf

Μαλαφάντης, Κ. & Γ. Καρέλα (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 371-382) (τ. Α').

Miller, W. P. (1988). *Nonverbal Communication* (3rd ed.). National Education Association.

Μπαμπάλης, Θ., Μαλαφάντης, Κ., & Τσώλη, Κ. (2020). Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19: απόψεις των φοιτητριών/ών για τη συμβολή της συνεργασίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 37*(70), 83-105.

Μπαμπάλης, Θ., & Τσώλη, Κ. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος, & Π. Ι. Σταμάτης (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, (τ. 1), (σσ. 365-397). Διάδραση.

Ödemiş, I.S. (2019). The effect of non-verbal bevaviors of teachers on classroom management. *International Journal of Language Academy, 7*(2), 56-65.

Papadopoulos, R. (2019). *The role of non verbal communication in effective teaching and learning* [Master's thesis]. University of Oxford.

Paranduk, R., & Karisi, Y. (2020). The effectiveness of non-verbal communication in teaching and learning english: a systematic review. *Journal of English Culture, Language, Literature and Education*, *8*(2), 140-154. https://doi.org/10.53682/eclue.v8i2.1990

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4*(1), 72-81. https://doi.org/10.12681/jode.9726 .

Pentikäinen, J. (2012). The Use of Literature in Developing Multicultural Sensitivity in Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 45*, 189-196. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.555 .

Σταμάτης, Π. Ι. (2011). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Διάδραση.

Σταμάτης, Π. Ι., & Ψαρριανού, Ι. Ε. (2018). Διερεύνηση της κινησιακής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια διδακτικών δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 63*, 156-168.

Τσώλη, Κ., & Λαζαράκου, Ε. (2022). Ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας: Μελέτη περίπτωσης στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης & Θ.Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021)* (σσ. 411-425), 27-29 Ιανουαρίου 2022, ΠΕΕ-Σχολή Επιστημών της Αγωγής ΕΚΠΑ. Διάδραση.

Τσώλη, Κ., & Λαζαράκου, Ε., Νάτσης, Π. (2023). Η μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών ενηλίκων στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας. Στο 1ο Διεθνές Συνέδριο του Κέντρου Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του ΕΚΠΑ, *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την εποχή της αβεβαιότητας: δρόμοι για την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική συνοχή-lifelong learning and adult education in the age of uncertainty: roads to social inclusion and social cohesion*, Αθήνα, 30, 31/3, 2/4/2023 (υπό δημοσίευση).

Χρηστάκης, Ν., & Χαλάτσης, Π. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη. Στο H. G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (τ.1), (σσ. 87-110). Διάδραση.

Zand, S, Baradaran, M, Najafi, R, Maleki, A, & Golbazi Mahdipour A. (2020). Culture and Gender in Nonverbal Communication. *Rooyesh, 8*(12), 123-130.

Η επίδραση της πανδημίας της Covid 19 στην επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος
Σ.Ε.Π ΕΑΠ
gkadig@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι οι κοινωνικές ανισότητες επιδρούν ανασταλτικά σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής ζωής. Ένας από τους τομείς που καθίσταται εμφανής η αρνητική επίδραση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η εκπαίδευση και συγκεκριμένα η εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Έχοντας θεωρητικά, αλλά και πρακτικά σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ολοκληρωθεί η πανδημία της Covid 19 προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς την επίδρασή της σε εκπαιδευτικό επίπεδο ειδικότερα όσον αφορά μαθητές, οι οποίοι εντάσσονται, άμεσα ή έμμεσα, στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να εξετάσει, εάν υπήρξε επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας της Covid 19. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην επίδραση που ασκήθηκε από την υιοθέτηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας – τηλεκπαίδευσης, η οποία αναπόφευκτα δημιούργησε νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία για το σύνολο των σχολικών μονάδων του ελλαδικού χώρου, αλλά και παγκοσμίως. Προς επίτευξη του σκοπού της εργασίας πραγματοποιήθηκε εκτενής ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Από την ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας προέκυψαν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτο συμπέρασμα αποτελεί η ύπαρξη αρκετών παραγόντων όπως: οικονομικοί, κοινωνικοί, γεωγραφικοί κ.ά, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid 19 επιδείνωσαν τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση. Ως δεύτερο συμπέρασμα της εργασίας καταγράφεται η καθυστερημένη και ελλιπής λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιούργησε σε εκπαιδευτικό επίπεδο στον ελλαδικό χώρο η πανδημία της Covid 19 ιδιαίτερα στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Το τρίτο και τελευταίο συμπέρασμα της

εργασίας καταγράφει την αδήριτη αναγκαιότητα της λήψης μέτρων όπως: η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, η απόκτηση αξιόπιστης σύνδεσης στο διαδίκτυο κ.ά, τα οποία θα αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες αναδείχθηκαν λόγω της πανδημίας, ενώ παράλληλα, θα θέσουν στέρεες βάσεις για μια πιο επιτυχή αντιμετώπιση σε εκπαιδευτικό επίπεδο μιας αντίστοιχου μεγέθους πανδημίας στο μέλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, επιδείνωση, πανδημία Covid 19

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην πλειονότητα των χωρών παγκοσμίως είναι διασφαλισμένο το δικαίωμα της πρόσβασης των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μολαταύτα, συνεχίζει να υφίσταται ένας ικανός αριθμός κοινωνικών ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο (Φραγκουδάκη, 2001), αν και έχει υλοποιηθεί πλήθος ενεργειών στην κατεύθυνση της εξάλειψής τους (Gegel et al, 2015). Συνεπώς, το ζήτημα της ανισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση παραμένει υπαρκτό και σημαίνον.

Έχοντας ως δεδομένο την εκδηλωθείσα πανδημία της Covid19 ανέκυψε αναπόφευκτα το ερώτημα κατά πόσο αυτή μπόρεσε να επηρεάσει - διευρύνει και κατά πόσο την ήδη υφιστάμενη άνιση πρόσβαση στην εκπαίδευση (Darmody et al, 2021), καθώς η ταχύτατη εξάπλωσή της είχε ως αποτέλεσμα στην πλειονότητα των κρατών να ληφθεί η απόφαση για την αναστολή της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η συγκεκριμένη απόφαση λήφθηκε κατά κύριο λόγο με γνώμονα τον περιορισμό της μετάδοσης της Covid19, καθώς και την προστασία από την εν λόγω ασθένεια του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου (Ferri et al, 2020).

Οι μεταβολές, οι οποίες επισυνέβησαν σε επίπεδο καθημερινής ζωής λόγω της πανδημίας της Covid19 ήταν αρκετά σημαντικές και άσκησαν επίδραση και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, μετά τους πρώτους μήνες της πανδημίας και της πλήρους διακοπής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ξεκίνησε σταδιακά να εισέρχεται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικών και μαθητών η εξ αποστάσεως εκπαίδευση – τηλεκπαίδευση. Η προαναφερόμενη αλλαγή - μεταβολή υλοποιήθηκε χωρίς να έχουν προϋπάρξει τα απολύτως αναγκαία και απαιτούμενα μέτρα προετοι-

μασίας, καθώς και ο κατάλληλος χρόνος για τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες σχεδιασμός (Murat & Bonacini, 2020).

Η αναγκαιότητα της μετάβασης από τη διά ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία – τηλεκπαίδευση έφερε αναντίρρητα στην επιφάνεια τις ανισότητες, οι οποίες υφίστανται σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Bayrakdar & Guveli, 2020·Sahlberg, 2020), ενώ συγχρόνως, επέφερε αναγκαστικές αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούνται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Konečná et al, 2021).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να αναλύσει πώς υπήρξε διεύρυνση των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων σε εκπαιδευτικό επίπεδο κατά την περίοδο της πανδημίας της Covid19 λόγω της υιοθέτησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας - τηλεκπαίδευσης.

ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Ως επιστημονικός κλάδος η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ασχολείται μεταξύ άλλων με τις ανισότητες στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η ύπαρξη αυτών των ανισοτήτων συνδέεται με ποικίλα προβλήματα για το μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό όχι μόνο βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα. Οι ανισότητες στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα συνιστούν μια αρνητική εικόνα, η οποία συνεχίζει να υφίσταται παρόλο που έχει υλοποιηθεί πληθώρα προσπαθειών για να εκλείψει.

Η ύπαρξη ανισοτήτων σε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι άμεσα συναρτώμενη με την κοινωνική θέση της οικογένειας, καθώς και με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων (Olivier, 2017·Φραγκουδάκη, 2001). Επιπλέον, οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνδέονται και με άλλους παράγοντες όπως: το φύλο, το χρώμα του δέρματος, την εθνικότητα ή εθνότητα του ανθρώπου κ.ά (Evans et al, 2020·Φραγκουδάκη, 2001).

Πιο αναλυτικά, όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική θέση της οικογένειας και χαμηλότερο το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιό της, τόσο δυσκολεύει η επιτυχία των παιδιών της οικογένειας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συνέπειες αυτής της κατάστασης είναι και μακροχρόνιες, καθώς δυσκολεύει για τα παιδιά η ανάληψη μιας αξιόλογης και καλά αμοιβόμενης θέσης στην αγορά εργασίας (Olivier, 2017).

Σε κάθε περίπτωση, δεν τίθεται αμφισβήτηση ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες ασκούν ουσιαστική επίδραση στον τομέα της φοίτησης στο σχολείο (Blackledge & Hunt, 1995), καθώς δύνανται να επιφέρουν όχι μόνο σχολικό, αλλά και κοινωνικό αποκλεισμό (Campbell et al, 2001).

Την ίδια στιγμή, οι γονείς, οι οποίοι διαθέτουν υψηλά εισοδήματα έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν ποιοτικότερες υπηρεσίες εκπαίδευσης στα παιδιά τους όπως είναι: η φοίτηση σε σχολικές μονάδες υψηλού κύρους, η παροχή του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής, φροντιστηριακά μαθήματα κ.ά.

Επιπροσθέτως, η ύπαρξη ουσιαστικής εξοικείωσης των μαθητών με πολιτιστικά και πνευματικά αγαθά συνεισφέρει στη διεύρυνση των ευκαιριών για πρόοδο εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Olivier, 2017), καθώς τα συγκεκριμένα αγαθά είναι πολύτιμα για την εξέλιξη του ατόμου σε εκπαιδευτικό και μαθησιακό επίπεδο.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνεται ότι υφίστανται αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι τροφοδοτούν την ύπαρξη ανισοτήτων στην εκπαίδευση όπως: οικονομικοί, κοινωνικοί, μορφωτικοί, πολιτιστικοί κ.ά. Δυστυχώς, οι συγκεκριμένοι παράγοντες συνεχίζουν να διαιωνίζονται στο πέρασμα των χρόνων.

Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΤΗΣ COVID19 ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Η πανδημία της Covid19 προκάλεσε τεράστιες αλλαγές σε ποικίλα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας και της κοινωνικής ζωής. Συνεπώς, ήταν λογικό και αναμενόμενο να ασκηθεί επίδραση και στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς ένα από τα πρώτα μέτρα στην προσπάθεια να αναχαιτιστεί η πανδημία υπήρξε η παύση της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η οποία εν τέλει διαφάνηκε ότι είχε ουσιαστική συμβολή στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Ζήση & Χτούρης, 2020).

Αποτέλεσμα της απόφασης για παύση της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων υπήρξε η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - τηλεκπαίδευσης. Η υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης έχει ορισμένα προαπαιτούμενα σε επίπεδο τεχνολογικού εξοπλισμού όπως είναι η κατοχή: ηλεκτρονικού υπολογιστή, ταμπλέτας, Smartphone κ.ά. Αντίστοιχο εξοπλισμό αποδείχτηκε ότι δεν είχε στην κατοχή του σημαντικός αριθμός μαθητών, καθώς και εκπαιδευτικών. Απόρροια αυτής της κατάστασης ήταν η αδυναμία των μαθητών να παρακολουθούν το μάθημα και των εκπαιδευτικών να διδάσκουν τα μαθήματα (Doyle, 2020·Murat & Bonacini, 2020 Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021 Tsolou et al, 2021). Επιπρόσθετες δυσκολίες ήρθαν στην επιφάνεια και από την ανάγκη για κατοχή περισσότερων από μία συσκευών, καθώς σε αρκετές οικογένειες υπήρχαν περισσότερα από ένα παιδιά, ενώ συγχρόνως, υπήρχε και η ανάγκη για τηλεργασία των γονέων το ίδιο χρονικό διάστημα.

Για να υλοποιηθεί η τηλεκπαίδευση είναι προϋπόθεση η ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο, η οποία δεν είναι αυτονόητο ότι υφίσταται στις κατοικίες ιδίως των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Αυτή η δυσχέρεια φάνηκε ευκρινώς κατά της διάρκεια των πρώτων μηνών της τηλεκπαίδευσης (Darmody et al, 2021 Μακεδόνας κ.συν, 2021·Murat & Bonacini, 2020 Tsolou et al, 2021), καθώς αρκετοί μαθητές αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα λόγω της απουσίας σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο γεγονός ότι ακόμα και όταν υφίστατο διαθέσιμη σύνδεση στο διαδίκτυο, σε πολλές περιπτώσεις αποδείχτηκε ανεπαρκής, καθώς η ανάγκη για πολλαπλή ταυτόχρονη χρήση του διαδικτύου από τα μέλη μιας οικογένειας υποβάθμιζε την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η ομαλή διαδικτυακή παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας.

Θα ήταν σημαντική παράλειψη εάν δε σημειώνονταν με έμφαση ότι η σύνδεση στο διαδίκτυο ήταν ανεπαρκής και με ποικίλα προβλήματα σε ορισμένες απομακρυσμένες περιοχές όπως: οι ορεινές, οι νησιωτικές κ.ά. Αυτό το γεγονός είχε ως συνέπεια οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατοικούν σε αυτές τις περιοχές να δυσκολεύονται ή ακόμη και να αδυνατούν να συμμετάσχουν στην τηλεκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020˙ ·Zancajo, 2020·Lassoued et al, 2020).

Μία επιπρόσθετη ανισότητα την οποία έφερε στην επιφάνεια η πανδημία της Covid19 αποτέλεσε η έλλειψη προσωπικού χώρου για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, πολλοί μαθητές και εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να μοιράζονται τον ίδιο χώρο κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας με άλλα μέλη της οικογένειάς τους, με αποτέλεσμα αναπόφευκτα να προκαλούνται ποικίλες δυσκολίες (Frohn, 2021).

Παράλληλα, εκπαιδευτικές ανισότητες προκλήθηκαν και από την απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και γονέων. Αυτή η απουσία, σε αρκετές περιπτώσεις αποτέλεσε ανυπέρβλητο εμπόδιο στην προσπάθεια παρακολούθησης των μαθημάτων από τους μαθητές, καθώς και στην διεκπεραίωση των μαθητικών υποχρεώσεών τους (Diaz, 2021). Συγκεκριμένα, οι γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, συγκριτικά με αυτούς υψηλού μορφωτικού επιπέδου, παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους με συνέπεια αυτά να αντιμετωπίζουν περαιτέρω δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία (Beaunoyer et al, 2020·Ράπτης, 2021·Tsolou et al, 2021).

Επιπλέον, απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων καταγράφηκε και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εμφάνιζαν συχνά έκδηλη αδυναμία να ανταποκριθούν

στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης (Σφακιωτάκη, 2021). Η διαφορά στο επίπεδο των ψηφιακών γνώσεων ήταν περισσότερο από έκδηλη μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία και αυτών που διδάσκουν σε ιδιωτικά σχολεία, καθώς οι τελευταίοι υποστηρίχθηκαν και επιμορφώθηκαν άμεσα από τις διοικήσεις των ιδιωτικών σχολικών μονάδων. Ανάλογες δυσκολίες καταγράφηκαν και στην προετοιμασία και υλοποίηση των μαθημάτων μέσω τηλεκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη μνεία είναι απαραίτητο να γίνει στους μαθητικούς πληθυσμούς των ρομά, των προσφύγων και των μεταναστών, καθώς αυτοί κατοικούν σε καταυλισμούς και σε κέντρα ή δομές φιλοξενίας. Οι συγκεκριμένοι πληθυσμοί «τέθηκαν εκτός» τηλεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid19, εξαιτίας κυρίως δύο παραγόντων: πρώτον της έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού και δεύτερον της σύνδεσης στο διαδίκτυο (Darmody et al, 2021· Tsolou et al, 2021).

Σημαντικές δυσκολίες κλήθηκαν να ξεπεράσουν κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid19 και την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης και οι μαθητές ΑΜεΑ. Οι προαναφερόμενοι μαθητές υποστηρίζονται από εξειδικευμένο προσωπικό στις σχολικές μονάδες τους, το οποίο ήταν ανέφικτο να παρίσταται κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Επιπλέον πρόβλημα υπήρχε και από τη δυσκολία των μαθητών ΑΜεΑ να επικεντρωθούν σε μία οθόνη για σημαντικό χρονικό διάστημα, προκειμένου να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Carrillo & Flores, 2020· Dianito et al, 2021· Σταμπολτζή κ.συν, 2020).

Καταληκτικά, συμπεραίνεται ότι η πανδημία της Covid19 είχε σημαντική συμβολή στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Καθοριστικοί παράγοντες για την επέκταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτέλεσαν: η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η απουσία σύνδεσης στο διαδίκτυο, η απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων κ.ά.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΜΒΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ

Η διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, η οποία επήλθε ως συνέπεια της πανδημίας της Covid19 είναι αναμενόμενο να ενισχύει τη συζήτηση για την αναγκαιότητα θέσπισης μέτρων για την άμβλυνσή της (Lassoued et al, 2020). Τα συγκεκριμένα μέτρα μπορούν να αφορούν σε ποικίλους τομείς και είναι αδήριτη αναγκαιότητα να υλοποιηθούν άμεσα, καθώς η εξ αποστάσεως διδασκαλία – τηλεκπαίδευση είναι πασιφανές ότι θα είναι ένα συνεχές και ενεργό εργαλείο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Ferri et al,

2020) και μετά το πέρας της πανδημίας της Covid19 στην προσπάθεια να αντιμετωπιστούν ποικίλες έκτακτες καταστάσεις όπως: οι δυσμενείς καιρικές συνθήκες, οι καταλήψεις σχολικών μονάδων κ.ά.

Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη σημασία είναι απαραίτητο να δοθεί στην υλικοτεχνική υποδομή και στον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να παράσχουν διδασκαλία κι από τη σχολική μονάδα και όχι μόνο από την κατοικία τους.

Κύριο εργαλείο για να υλοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση – τηλεκπαίδευση συνιστά ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Κατά τους πρώτους μήνες της πανδημίας κατέστη απολύτως ξεκάθαρη η απουσία κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού όπως: ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ταμπλέτες κ.ά. Για την αντιμετώπιση της προαναφερόμενης κατάστασης στον ελλαδικό χώρο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων διανεμήθηκε προς τις σχολικές μονάδες ένας μικρός και ως εκ τούτου, ανεπαρκής αριθμός από ταμπλέτες, προκειμένου να υπάρξει διευκόλυνση ορισμένων από τους μαθητές, οι οποίοι ήταν αδύνατο να συμμετάσχουν στην τηλεκπαίδευση.

Στη συνέχεια, μέσω του προγράμματος ψηφιακής μέριμνας διανεμήθηκε σε περιορισμένο αριθμό μαθητών και υπό συγκεκριμένες και ασφυκτικές προϋποθέσεις το ποσό των διακοσίων (200) ευρώ για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού. Σε καμία περίπτωση, το προαναφερόμενο πόσο δεν ήταν αρκετό για την κάλυψη των αναγκών που προέκυψαν και συγκεκριμένα, για τις ανάγκες των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Σε αυτήν την κατεύθυνση βασικό μέτρο συνιστά η παροχή ενός αξιόλογου χρηματικού ποσού για την αγορά φορητών ηλεκτρονικών συσκευών για πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς χωρίς οικονομικά κριτήρια. Αυτές οι συσκευές είναι απαραίτητο να επιτυγχάνουν τη διασφάλιση της ικανοποιητικής και ποιοτικής πρόσβασης στη διδασκαλία ή στη παρακολούθηση των μαθημάτων εξ αποστάσεως (Ferri et al, 2020).

Θεμελιώδες κομμάτι της υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία θεωρείται προαπαιτούμενη για την επιτυχή υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης, συνιστά και η ύπαρξη αξιόπιστου από πλευράς ταχύτητας και ποιότητας δικτύου για την παροχή υπηρεσιών διαδικτύου. Συνεπώς, αποτελεί αναγκαιότητα η εξασφάλιση γρήγορων και αξιόπιστων συνδέσεων στο διαδίκτυο. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνεται η δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τουλάχιστον για το χρονικό διάστημα που διαρκεί η τηλεκπαίδευση. Ξεχωριστή μέριμνα είναι απαραίτητο να δοθεί για το

μαθητικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό, ο οποίος διαβιεί σε απομακρυσμένες περιοχές όπως: νησιωτικές, ορεινές κ.ά.

Η ύπαρξη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής δεν καθίσταται επαρκής για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς είναι απαραίτητο να υπάρχουν οι ανάλογες ψηφιακές δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους μαθητές και τους γονείς – κηδεμόνες τους. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να υλοποιηθούν, εκτός από όσα ήδη έχουν υλοποιηθεί, προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ανάλογα σε θεματική προγράμματα είναι αναγκαίο να υπάρξουν και για το μαθητικό πληθυσμό, καθώς και για τους γονείς - κηδεμόνες, οι οποίοι υποστηρίζουν σε πολλές των περιπτώσεων τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους (Tadesse & Muluye, 2020).

Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς απολύτως αναγκαία είναι η επιμόρφωση στο σχεδιασμό και στη διδασκαλία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στη δημιουργία διδακτικού υλικού και στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων σε ψηφιακή μορφή (Andrews, 2011 Ferri et al, 2020·Murat & Bonacini, 2020·Ράπτης, 2021·Σφακιωτάκη, 2021), καθώς οι απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - τηλεκπαίδευσης εμφανίζουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη διά ζώσης εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2006).

Η δυσκολία αρκετών γονέων – κηδεμόνων να παρέχουν υποστήριξη στα παιδιά τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσω τηλεκπαίδευσης ανέδειξε την αναγκαιότητα για την παροχή αντίστοιχων συμβουλών – οδηγιών. Συνεπώς, επιβεβλημένο μέτρο αποτελεί η δημιουργία μίας υπηρεσίας τόσο τηλεφωνικής, όσο και διαδικτυακής, η οποία θα παρέχει ενημέρωση και καθοδήγηση σε γονείς και μαθητές, προκειμένου αυτοί να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την τηλεκπαίδευση, αλλά και ευρύτερα με τις τεχνολογίες της πληροφορίας στην εκπαίδευση.

Συγχρόνως, εφόσον θεσπιστεί το αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο, ποικιλοτρόπως ωφέλιμη δύνανται να αποδειχθεί η βιντεοσκόπηση των μαθημάτων και η ανάρτησή τους στην ηλεκτρονική τάξη του εκπαιδευτικού ή εναλλακτικά σε διαδικτυακό κανάλι, το οποίο θα έχει δημιουργήσει η σχολική μονάδα. Αυτή η πρακτική θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων όπως: η διακοπή της ηλεκτροδότησης, της σύνδεσης στο διαδίκτυο κ.ά (Darmody et al, 2021·Lassoued et al, 2020).

Παράλληλα, με την ανάγκη ενίσχυσης σε ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και επιμόρφωσης απολύτως αναγκαία κρίνεται η υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουρ-

γούς. Η πανδημία της Covid19 προκάλεσε ποικίλες ανάγκες σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο για υποστήριξη ενίσχυση σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, οι οποίες είναι απαραίτητο, σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, να παρέχονται από ειδικούς (Αναστασιάδης, 2020·ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ, 2021).

Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να υπάρξει για τους μαθητές ΑΜεΑ κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – τηλεκπαίδευσης, καθώς οι ανάγκες και οι απαιτήσεις τους διαφέρουν σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, αλλά και για το μαθητικό πληθυσμό των ρομά, των προσφύγων και των μεταναστών.

Συνοψίζοντας, καθίσταται σαφές ότι για να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες που προκλήθηκαν λόγω της πανδημίας της Covid19 πρέπει να ληφθούν ποικίλα μέτρα όπως; η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και αξιόπιστης σύνδεσης στο διαδίκτυο για μαθητές και εκπαιδευτικούς και η δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης, ψυχολογικής και κοινωνικής ενίσχυσης για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς – κηδεμόνες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όσα παρουσιάστηκαν στις παραπάνω ενότητες μπορεί κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα συμπεράσματα. Πρώτο συμπέρασμα αποτελεί η ύπαρξη αρκετών παραγόντων, οι οποίοι ενισχύουν τις ανισότητες στην εκπαίδευση όπως: οικονομικοί, κοινωνικοί, μορφωτικοί, πολιτιστικοί κ.ά.

Δεύτερο συμπέρασμα συνιστά η συμβολή της πανδημίας της Covid19 στη διεύρυνση των ήδη υπαρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Βασικοί παράγοντες για την επέκταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ήταν η απουσία: τεχνολογικού εξοπλισμού, σύνδεσης στο διαδίκτυο, ψηφιακών δεξιοτήτων κ.ά

Τρίτο συμπέρασμα αποτελεί ότι για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες προκλήθηκαν λόγω της πανδημίας της Covid19 είναι αναγκαία η λήψη μέτρων για: την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, την παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και αξιόπιστης σύνδεσης στο διαδίκτυο για μαθητές και εκπαιδευτικούς, τη διενέργεια προγραμμάτων επιμόρφωσης, ψυχολογικής και κοινωνικής ενίσχυσης για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς – κηδεμόνες

Εν κατακλείδι, η πανδημία της Covid19 επέκτεινε τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες για να αμβλυνθούν είναι απαραίτητη η λήψη συγκεκριμένων και στοχευμένων μέτρων, προκειμένου μαθητές και

εκπαιδευτικοί να μπορούν να συμμετάσχουν επιτυχώς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «ανοιχτό σχολείο της διερευνητικής μάθησης, της συνεργατικής δημιουργικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16*(2), 20-48. doi:10.12681/jode.25506

Andrews, R. (2011). Does e-Learning require a new Theory of Learning? Some Initial Thoughts. *Journal for educational research online*, *3*(1), 104-121. doi:10.25656/01:4684

Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). *Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK.* (ISER Working Paper Series, No. 2020-09). Colchester Institute for Social and Economic Research (ISER).

Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and Digital Inequalities: Reciprocal Impacts and Mitigation Strategies. *Computers in Human Behavior*, *111*, 1-9. doi:10.1016/j. chb.2020.106424.

Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μεταίχμιο.

Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C., & Whitty, G. (2001). *Research Matters,* Institute of Education University of London.

Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and Teacher Education: a Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 466-487. doi: 10.1080/02619768.2020.1821184

Darmody, M., Smyth, E., & Russell, H. (2021). Impacts of the COVID-19 control measures on widening educational inequalities. *Young, 29*(4), 366-380. doi:10.1177/11033088211027412

Dianito, A., Espinosa, J., Duran, J., & Tus, J. (2021). A Glimpse into the Lived Experiences and Challenges Faced of PWD Students towards Online Learning in the Philippines Amidst COVID-19 Pandemic. *International Journal of Advance Research And Innovative Ideas In Education, 7*(1), 1206-1230. doi:10.6084/m9.figshare.14033435.v1

Diaz, M.J.S. (2021). Emergency Remote Education, Family Support and the Digital Divide in the Context of the COVID-19 Lockdown. *International*

Journal of Environmental Research and Public Health, 18(15), 1-18. doi:10.3390/ijerph18157956

Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities? https://publicpolicy.ie/downloads/papers/2020/COVID_19_Exacerbating_Educational_Inequalities.pdf

Evans, D., Akmal, M., & Jakiela, P. (2020). *Gender Gaps in Education: The Long View.* Center for Global Development.

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies, 10*(4), 86. doi: 10.3390/soc10040086

Frohn, J. (2021). Troubled schools in troubled times: How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken. *European Educational Research Journal, 20*(5), 667-683.

Ζήση, Α., & Χτούρης, Σ. (2020). Η πανδημία Covid-19: Επιταχυντής των ανισοτήτων και εγκαταστάτης νέων μορφών ανισοτήτων, *The Greek Review of Social Research, 154*, 65-73. Doi:10.12681/grsr.23229

Gegel, L., Lebedeva, I., & Frolova, Y. (2015). Social Inequality in Modern Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 214*, 368-374.

Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2021). *Όψεις της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και Συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*, 1-67. http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2021/04/%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%91-%CE%9A%CE%95%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%95-%CE%93%CE%99%CE%91-%CE%A4%CE%97%CE%9B%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf

Konecná, Z., Goni, F. A., Chofreh, A. G., Mohammadi, Z., Khademizadeh, S. & Klemeš, J. J. (2021). Review of Research on Sustainable Education Influenced by the COVID-19 Pandemic. *Chemical Engineering Transactions*, 88, 985-990. doi:10.3303/CET2188164

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. Στο: Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επίμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο* με θέμα: «Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές - Προτάσεις», (σσ. 331-341). Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (σσ. 7-14). Προπομπός

Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences,* 10, 1-13. doi:10.3390/educsci10090232

Μακεδόνας, Χ., Χασάπης, Σ., Θώδης, Γ., Διαόνου, Μ., Φανίδης, Χ., & Πουλούδη, Μ. (2021). Απόψεις των μαθητών του Προτύπου Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης σχετικά με την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση την περίοδο της Άνοιξης 2020. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 17*(2), 41-63.

Murat, M., & Bonacini, L. (2020). *Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities, GLO Discussion Paper*. Global Labor Organization.

Olivier, B. (2017). Bourdieu, Panciere, Inequality and Education. *Bulletin for Christian Scholarship, 82*(1), 1-15.

Ράπτης, Α. (2021). Πανδημία και Παιδεία. Στο: Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επίμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο* με θέμα: «Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές - Προτάσεις», (σσ. 21-37). Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Σταμπολτζή, Α. Λ., Γιαννούλας, Α., & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9*(1), 140-157. doi:https://doi.org/10.12681/hjre.24497

Σφακιωτάκη, Κ. (2021). Η εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας: Διεθνείς πρακτικές. Στο: Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επίμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο* με θέμα: «Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές - Προτάσεις», (σσ. 451-461). Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools?. *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 359-365. doi:10.1108/JPCC-05-2020-0026

Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170. doi:10.4236/jss.2020.810011

Tsolou, O., Babalis, T., & Tsoli, K. (2021).The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Social Exclusion and Dropping out of School. *Scientific Research Publishing, 12*(3), 529-544. doi:10.4236/ce.2021.123036

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η Κοινωνική ανισότητα στην Εκπαίδευση. Στο: Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη, Α., & Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες – Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (81-165). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Zancajo, A. (2020). The Impact of the Covid-19 Pandemic on Education Rapid Review of the Literature. *Covid and Society – British Academy*, 1-15. https://www.thebritishacademy.ac.uk/publications/covid-decade-impact-of-the-pandemic-on-education/

Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας

Λάζου Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός-Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
dinoslaz5@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γεγονότα, όπως η εμφάνιση του SARS-CoV-2, ανατρέπουν βιαίως την αίσθηση της κανονικότητας στην καθημερινότητα και γενικά, ό,τι νέο εισάγεται στην κοινωνία και ειδικότερα στην εκπαίδευση, προκαλούν άγχος, γνωστική ασυμφωνία και αντιστάσεις στην αλλαγή. Στην προοπτική του χρόνου οι αντιστάσεις κάμπτονται γιατί το άτομο σταδιακά εξοικειώνεται με το νέο περιβάλλον μετασχηματίζοντας τις συμπεριφορικές του προθέσεις και αρχίζει να κατανοεί πόσο σημαντική είναι η αυτορρύθμιση ως πόρος που ενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα επίτευξης. Η πανδημία επίσπευσε την μετάβαση προς την τέταρτη γενιά του διαδικτύου (Web 4.0) και επιτάχυνε τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης σε νέους χώρους και νέα πλαίσια εργασίας. Στην παρούσα διερευνήθηκε η πολυπλοκότητα του φαινομένου και πώς επέδρασε στην επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, αν και ανέτοιμοι ψυχικά, κλήθηκαν να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στο σύγχρονο και ασύγχρονο περιβάλλον της εξΑΕ, εκθέτοντας, ταυτόχρονα και παράλληλα, τους εαυτούς τους σε ένα ευρύτερο δημόσιο κοινό, στους μαθητές και τις μαθήτριες τους, στους γονείς και ενδεχομένως σε άγνωστους τρίτους. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης κατέδειξαν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και επίτευξης προσωπικών στόχων, ενώ η διάσταση της αποπροσωποποίησης κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα. Συνυπολογίζοντας κι άλλους παράγοντες, διαπιστώθηκε ότι η αποπροσωποποίηση λειτούργησε ως μηχανισμός άμυνας, ως άρνηση αποδοχής του μέσου που στέρησε από τους/τις εκπαιδευτικούς κάτι εξαιρετικά πολύτιμο, το βλέμμα. Παρά ταύτα, οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν, εντόπισαν και αξιοποίησαν όλους τους εν δυνάμει υποστηρι-

κτικούς κοινωνικούς πόρους, ενδυναμώνοντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διευρύνοντας τους ορίζοντες επικοινωνίας και συνεργασίας με άγνωστους άλλους και άλλες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενισχύοντας νέες μορφές μάθησης, όπως η άτυπη και η απροσδόκητη ή τυχαία μάθηση, δημιουργώντας κοινότητες πρακτικής στις οποίες κυριάρχησε η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, η συζήτηση για στρατηγικές διδασκαλίας, η ανταλλαγή εμπειριών, η διακίνηση εκπαιδευτικού υλικού και η παροχή πληροφοριών και οδηγιών για τα τεχνικά θέματα της πληροφορικής. Από την άμεση αντίδραση των εκπαιδευτικών στην έκτακτη ανάγκη που προκάλεσε η πανδημία, αναδείχθηκε η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, κάθε εκπαιδευτικός μέτρησε την αυτοαποτελεσματικότητά του και επιβεβαιώθηκε η αντίληψη, ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε συνθήκες αυτονομίας, τότε τείνουν να αυτορρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους ενεργοποιώντας εσωτερικά κίνητρα επίτευξης και αυξάνοντας το συναίσθημα της δέσμευσης απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές τους, και εν γένει προς τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους ρόλου.

Λέξεις-κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επαγγελματική ικανοποίηση, εξουθένωση, ψηφιακός γραμματισμός.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εφεξής: εξΑΕ), η οποία εισήλθε βιαίως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, εξαιτίας των μέτρων κοινωνικής απόστασης που επιβλήθηκαν λόγω της πανδημίας Covid-19, συνιστά σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο με πολλαπλές εκφάνσεις και παραμέτρους. Η διευθέτηση ζητημάτων, όπως η τηλεργασία και η τηλεκπαίδευση, η εξασφάλιση των προσωπικών δεδομένων, η αναβάθμιση λογισμικού (software) και hardware (σύγχρονου υλικού των ψηφιακών μέσων), ενέπλεξε, εκτός από τα εκπαιδευτικά συστήματα, το σύνολο των λειτουργικών συστημάτων της κοινωνίας, όπως, π.χ. την οικονομία, το δίκαιο, την αγορά, κ.ο.κ. Η γρήγορη αντίδραση των χώρων εργασίας στην κρίση που επέφερε ο Covid-19, βασίστηκε, κυρίως, σε κυβερνητικές οδηγίες και αρχικώς διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε η πρόβλεψη και κάποιος στοιχειώδης σχεδιασμός για την αντιμετώπιση τέτοιων έκτακτων καταστάσεων, με συνέπεια τη δημιουργία συνθηκών πίεσης και άγχους για τους εργαζομένους (Leiter and Cooper, 2023). Διεπιστημονικές επιτροπές ανά τον κόσμο επεσήμαναν τη σημασία της άμεσης και καλά τεκμηριωμένης διερεύνησης των ψυχολογικών και κοινωνι-

κών επιπτώσεων της πανδημίας (Holmes et.al., 2020), με απώτερο σκοπό την οργάνωση και εφαρμογή των κατάλληλων υποστηρικτικών παρεμβάσεων. Ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαπιστώθηκε ο κίνδυνος απώλειας της σύνδεσης και των προσωπικών σχέσεων (connectedness), που μαζί με την οργανωσιακή δέσμευση συνιστούν τα αντίβαρα στην επαγγελματική εξουθένωση (Sokal, Trudel, Babb, 2023). Σε σχετική έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α., ένα χρόνο μετά την εκδήλωση της πανδημίας, καταγράφηκε ότι οι χώρες με τις χαμηλότερες επιδόσεις στο Πρόγραμμα PISA, εμφάνισαν μεγαλύτερες απώλειες διδακτικού χρόνου με συνέπεια τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (OECD, 2021). Δύο χρόνια αργότερα, όταν ανακοινώθηκαν τα αποτελέσματα από το PISA 2022, έγινε αντιληπτό ότι οι χώρες που επέδειξαν την καλύτερη προσαρμογή και ευελιξία στις βαθιές αλλαγές που προκάλεσε η πανδημία, είχαν τα πιο ανθεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα και τις καλύτερες επιδόσεις σε γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, καθώς επίσης και στους δείκτες που μετρούν την ισότητα και την ευημερία (OECD, 2023).

Το εργασιακό άγχος

Η έννοια του άγχους (stress) έχει μακρά ιστορία, όπως αναφέρει ο Lazarus (1993), ο οποίος παραπέμποντας στον Lumsden (1981), σημειώνει ότι με τον όρο άγχος, ήδη από τον 14ο αιώνα, οι άνθρωποι περιέγραφαν τις κακουχίες και τις αντιξοότητες της ζωής. Οι Cooper και Dewe (2004) πληροφορούν, ότι ο όρος προήλθε από τις φυσικές επιστήμες τον 17ο αιώνα, κυρίως από το έργο του Robert Hook, για την ανθεκτικότητα δομών, όπως π.χ. οι γέφυρες, στις πιέσεις που ασκούσαν διάφορα φορτία. Κατά τον Cassidy (2023), η φαινομενική ανακάλυψη του όρου κατά τον 20ο αιώνα συνιστά μια εκ νέου ανακάλυψη. Εν γένει, η σύγχρονη αντίληψη περί το άγχος, σχηματοποιείται σε ένα βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο της υγείας και της ασθένειας, το οποίο περιλαμβάνει, από τη μια μεριά, τη συστημική πίεση που ασκούν στο άτομο, διάφοροι βιολογικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες, κι από την άλλη, την ανθεκτικότητα, που συνδέεται με τη διατήρηση της υγείας ή, την εξουθένωση, που συνδέεται με την ασθένεια. Όπως αναφέρει ο Cassidy, το άγχος έχει μελετηθεί: από την οπτική του ερεθίσματος (π.χ. οι απαιτήσεις της εργασίας), από την οπτική της αντίδρασης (βίωση του άγχους σε ατομικό επίπεδο) και ως αποτέλεσμα μιας συναλλακτικής διαδικασίας, κατά την οποία η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, οδηγεί σε καλή ή κακή προσαρμογή (Cassidy,2023,pp. 27-28).

Σε ατομικό επίπεδο, στη συνάφεια της βίωσης του άγχους, είναι γνω-

στό από διάφορες θεωρίες περί την προσωπικότητα, όπως π.χ. το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Five Factor Model), γνωστό κι ως Big Five Theory, (Widiger and Costa, 2013 · Widiger,2017), ότι άτομα με διαφορετικά προφίλ προσωπικότητας, εμφανίζουν διαφορές ως προς την ένταση και τη συχνότητα βίωσης του άγχους και εκδηλώνουν διαφορετικές συμπεριφορές προσαρμογής στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Αν μια κατάσταση προκαλεί άγχος σε ένα άτομο, μπορεί να εκληφθεί ως κίνητρο από ένα άλλο, σημειώνουν οι Hughes, Kinder και Cooper (2019), επισημαίνοντας ότι σημασία έχει η αναζήτηση τρόπων διαχείρισης του άγχους με απώτερο σκοπό την ευημερία και την ανθεκτικότητα. Ήδη, ο ενδοκρινολόγος Selye, διερευνώντας το άγχος από την οπτική της βιολογίας (Selye, 1956, 1974, 1976), διέκρινε δύο μορφές άγχους: το αρνητικό άγχος ή δυσφορία (distress) και το θετικό άγχος (eustress). Ο Selye, γνωστός ως ο «πατέρας» του άγχους (stress), το όριζε ως μία μη ειδική αντίδραση του οργανισμού σε ένα φάσμα χημικών, βιολογικών, φυσικών και άλλων παραγόντων, το οποίο είναι γνωστό ως βιολογικό σύνδρομο του άγχους (biological stress syndrome) ή ως γενικό σύνδρομο προσαρμογής (GAS: General Adaptation Syndrome). Σύμφωνα με το μοντέλο του GAS, όταν εμφανίζεται ένας στρεσογόνος παράγοντας, αρχικά, ο οργανισμός διεγείρεται και εκπέμπει συναγερμό (the alarm reaction), σε δεύτερη φάση, αντιστέκεται προσπαθώντας να προσαρμοστεί στη στρεσογόνο κατάσταση (the stage of resistance), και στην τρίτη και τελική φάση (the stage of exhaustion), εάν ο στρεσογόνος παράγοντας εξακολουθεί να πιέζει, τότε ο οργανισμός, κάμπτει την αντίστασή του, με συνέπεια την εξάντληση και την εξουθένωση (Selye,1974). Παρά το γεγονός, ότι ο Selye περιέγραψε τη φυσιολογία του άγχους, δεν παρέλειπε, σε όλο του το έργο, να αναφέρεται στις ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και φιλοσοφικές του εκφάνσεις.

Αντίστοιχα, από την έποψη της γνωστικής ψυχολογίας, ο Lazarus και η Folkman (1984) διαμόρφωσαν το συναλλακτικό μοντέλο, κατά το οποίο, έχει σημασία ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αξιολογεί τα συναισθήματά του και τη στρεσογόνο κατάσταση. Στο διάνυσμα του χρόνου το άτομο εμπλέκεται σε διαδικασίες αξιολόγησης, ερμηνείας και αντίδρασης στο άγχος. Εάν θα εκλάβει το άγχος, ως ενδεχομένη βλάβη, ή ως απειλή, ή ως πρόκληση ή ως όφελος, η αντίδραση θα έχει συνέπειες στον ίδιο τον εαυτό όσο και στην κατάσταση, δηλαδή, το άγχος, νοείται ως διαδικασία αλλαγής, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (Lazarus, 1991, 1993, 1999).

Η επαγγελματική εξουθένωση

Στη συνάφεια του χώρου εργασίας, κατά τον Κάντα (1996), η αδυναμία προσαρμογής του ατόμου στην έκθεση χρόνιου εργασιακού άγχους έχει ως συνέπεια την επαγγελματική εξουθένωση. Ο Freudenberger (1974), μεταφέροντας την εμπειρία του από τη συμμετοχή του στο κίνημα για ελεύθερες κλινικές (Smith, 1976), και γράφοντας αφηγηματικά σε πρώτο ενικό πρόσωπο, εισήγαγε τον όρο burnout (κάψιμο - καμένος) με σκοπό να περιγράψει την επαγγελματική εξουθένωση, όπως την βίωσε ή την παρατήρησε σε άλλα μέλη του προσωπικού των κλινικών. Στο άρθρο του παραθέτει ένα μακρύ κατάλογο που περιλαμβάνει σωματικά (π.χ. εξάντληση, συχνοί πονοκέφαλοι), και συμπεριφορικά συμπτώματα (π.χ. θυμός, κυνισμός, απογοήτευση, κατάθλιψη). Όμως, η πιο σημαντική συνεισφορά του αφορούσε στη σύνδεση της υπερβολικής δέσμευσης με την επαγγελματική εξουθένωση. Τα άτομα που θέτουν φιλόδοξους και μη ρεαλιστικούς στόχους, ενδεχομένως, ορμώμενα από τον ενθουσιασμό και τη δέσμευσή τους να παρέχουν βοήθεια και φροντίδα σε ανθρώπους που έχουν ανάγκες, κινδυνεύουν να εξουθενωθούν, από τον βαρύ φόρτο εργασίας. Ενώ ο Freudenberger περιέγραψε την έννοια της δέσμευσης υπό το πρίσμα του ιδεαλισμού, την ίδια περίοδο και αργότερα, εμφανίζονται οι όροι workaholic και workaholism, με τους οποίους περιγράφεται η εργασιομανία ως εθισμός στην εργασία, που φέρει περίπου τα ίδια συμπτώματα (κατάθλιψη, επαγγελματική εξουθένωση, διαρραγή των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, προβλήματα υγείας) με άλλες γνωστότερες μορφές εθισμών (Griffiths, 2011 · Quinones and Griffiths, 2015). Ειρήσθω εν παρόδω, οι Carroll και Robinson (2000) αναφέρουν ότι οι αξίες των εργασιομανών γονέων μεταφέρονται στα παιδιά τους και αργότερα, αυτά, ως ενήλικες πλέον, συναινούν ρητά ή σιωπηρά σε περιβάλλοντα εργασίας που έχουν ακραία ωράρια εργασίας και σαφώς στερούν πολύτιμο προσωπικό χρόνο από τους εργαζόμενους.

Η Maslach, αναζητώντας τρόπους μέτρησης του burnout (Maslach, 1976) διεύρυνε το πεδίο ενδιαφέροντος και σε άλλα επαγγέλματα, όπως π.χ. στην συνεργασία της με την Pines (Maslach and Pines, 1977) διερευνούν την εξουθένωση του προσωπικού σε παιδικό σταθμό, στον οποίο η Pines είχε το παιδί της. Λίγα χρόνια αργότερα, η Maslach σε συνεργασία με την Jackson, (Maslach and Jackson, 1981) παρουσιάζουν το ερευνητικό εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory: MBI), το οποίο διερευνά τρεις διαστάσεις:

- Τη συναισθηματική εξάντληση (Emotional Exhaustion): η αίσθηση της κόπωσης και της απώλειας ψυχικών, συναισθηματικών και σω-

ματικών δυνάμεων.

- Την αποπροσωποποίηση ή τον κυνισμό (Depersonalization): απομάκρυνση από τον θεσμικό ρόλο, διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων και έλλειψη ενσυναίσθησης.
- Έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων και στόχων (Personal Accomplishment): μειωμένη αποτελεσματικότητα, δυσαρέσκεια, απογοήτευση, αίσθηση απόσυρσης και εγκατάλειψης της προσπάθειας.
- Το MBI επανεκδόθηκε το 1986 και το 1996 (Maslach and Jackson, 1986 · Maslach, Jackson and Leiter, 1996) και πλέον τα εμπορικά δικαιώματα έχει ο οργανισμός Mind Garden.

Σήμερα, η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ως ιδιαίτερη ψυχοσυναισθηματική και ψυχοσωματική κατάσταση με τα δικά της χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε σύνδρομο. Παρά το γεγονός, ότι έχει ασκηθεί κριτική στη δομή του MBI (Schaufeli, 2003), ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας και η αναθεωρημένη Διεθνής Ταξινόμηση Νοσημάτων (ICD-11) αποδέχονται τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου.

- https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases
- https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281

Εν γένει, τόσο το εργασιακό άγχος (occupational stress) ως ευρύτερη έννοια, όσο και η επαγγελματική εξουθένωση (burnout), ως σχετιζόμενη με το εργασιακό άγχος έννοια, συνδέονται με τον φόρτο εργασίας, με μηχανισμούς ελέγχου της εργασίας και των λήψεων αποφάσεων, με τις οικονομικές απολαβές, με την κοινότητα (αίσθηση του ανήκειν), τους κοινωνικούς δεσμούς και τις διαπροσωπικές σχέσεις, με την εντιμότητα, την αμεροληψία και τη δικαιοσύνη, και τις συγκρούσεις αξιών μεταξύ του οργανισμού και του ατόμου. Εάν, έστω κι ένας από τους παραπάνω παράγοντες δεν συντονίζεται με τις ανάγκες των ανθρώπων στους χώρους εργασίας, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις κακής προσαρμογής σε κάθε αλλαγή που συμβαίνει στο περιβάλλον, όπως κι έγινε με την πρόσφατη πανδημία (Maslach and Leiter,2022). Επίσης, έχει βρεθεί ότι είναι σημαντική η επίδραση των διαπολιτισμικών χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν τους κοινωνικούς κανόνες, τον εαυτό, την έννοια της ταυτότητας και τον αυτοπροσδιορισμό (Norms and Self-Construals), όπως αναφέρουν οι Boucher και Maslach (2009).

Στο σύνολο της σχετικής με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση αρθρογραφίας και βιβλιογραφίας, κεντρική θέση επέχει πολυ-

σήμαντη έννοια της δέσμευσης (engagement, organizational commitment) με την εργασία και τον οργανισμό, η οποία συνιστά ισχυρό εσωτερικό κίνητρο που προσδίδει το σθένος και την αποφασιστικότητα του εργαζομένου να ξεπεράσει τις αντιξοότητες και το στρες της εργασίας. Παρά ταύτα, όπως πιο πάνω ο Freudenberger (1974), παρόμοια και η Maslach (2011), περιγράφει την σκοτεινή πλευρά της δέσμευσης, ως χαρακτηριστικό των ατόμων που αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στην εργασία τους, αποθέτοντας στην άκρη την οικογένεια, τους φίλους, την υγεία και άλλες πλευρές της ζωής.

Σκοπός

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εφαρμογής της εξΑΕ στην περίοδο της πανδημίας.

Μέθοδος

Στην έρευνα πεδίου συμμετείχαν 112 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο δημόσιο δημοτικό σχολείο με εμπειρία στην σύγχρονη εξΑΕ εκ των οποίων οι 102 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (δάσκαλοι – δασκάλες) και 10 εκπαιδευτικοί ενταξιακής εκπαίδευσης. Το 47,3% ήταν γυναίκες και το 52,7% άνδρες. Το 83% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 17% αναπληρωτές. Στα εύρη προϋπηρεσίας το 13.4% είχε προϋπηρεσία 1-10 έτη, το 27,7% 11-20 έτη, το 46,4% 21-30 έτη και το 12,5% άνω των 30 ετών. Το 18,8% δεν είχε επιμορφωθεί στις Τ.Π.Ε., το 42% είχε πιστοποίηση Β1 και το 39,3% πιστοποίηση Β2.

Επιλέχθηκε δείγμα μη πιθανοτήτων (Σταμοβλάσης,2016,σ.201) με δειγματοληψία κρίσης ή σκοπιμότητας (judgment or purposive sampling). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το MBI–ES, όπως προσαρμόστηκε από τον Kokkinos, M. (2006), το οποίο συντάχθηκε σε ηλεκτρονική φόρμα όπου περιέχονταν οι απαραίτητες πληροφορίες για τον σκοπό του, καθώς και οδηγίες συμπλήρωσης και διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Για τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης το MBI–ES αποτελεί προσαρμογή ώστε να μπορεί να χορηγείται σε εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι δύο (22) δηλώσεις σχετικά με το πώς αξιολογούν οι ερωτώμενοι την συναισθηματική τους κατάσταση. Για κάθε δήλωση χρησιμοποιείται επταβάθμια κλίμακα Likert, κατά την οποία μετριέται η συχνότητα, π.χ. «*Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος από την διδασκαλία*». Η επτά βαθμίδων κλίμακα είναι η εξής:

- 1= Ποτέ 2= Μερικές φορές τον χρόνο 3= Μια φορά τον μήνα 4= Μερικές φορές τον μήνα 5= Μία φορά την εβδομάδα 6= Μερικές φορές την εβδομάδα 7= Κάθε μέρα.

Το MBI–ES δεν δίνει μία γενική βαθμολογία για την επαγγελματική εξουθένωση, αλλά υπολογίζει τις μέσες τιμές και την τυπική απόκλιση για κάθε διάσταση. Οι υψηλές βαθμολογίες για την Συναισθηματική Εξάντληση (ΣΕ) και την Αποπροσωποποίηση (ΑΠ) δείχνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ, αντίστροφα, οι υψηλές τιμές για την Προσωπική Επίτευξη (ΠΕ) δείχνουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης. Με σκοπό την ερμηνεία επαρκούς ποσοστού της μεταβλητότητας, επιλέχθηκε η Ανάλυση Παραγόντων με Κύριες Συνιστώσες (PCA) και περιστροφή Promax. Η αξιοπιστία όλης της κλίμακας και των υποκλιμάκων του MBI–ES υπολογίστηκε με τον συντελεστή Cronbach's α. Για τις δηλώσεις με αρνητική διατύπωση αντιστρέφεται η κλίμακα ώστε ο δείκτης αξιοπιστίας να έχει θετικό πρόσημο. Η δομική εγκυρότητα διασφαλίστηκε με το κριτήριο Keiser-Olkin για τον έλεγχο της καταλληλότητας του δείγματος, το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett για την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Επαγγελματική Εξουθένωση κατά το MBI-ES

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 1, η τιμή του KMO είναι 0,843 και η p-value=0,000, συνεπώς η μηδενική υπόθεση του τεστ σφαιρικότητας απορρίπτεται και τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για να προχωρήσουμε στην ανάλυση παραγόντων. Επίσης όλες οι τιμές του μέτρου επάρκειας της δειγματοληψίας (MSA) είναι >0,5.

Πίνακας 1. KMO and Bartlett's Test (MBI-ES)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,843
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1857,207
	df	231
	Sig.	,000

Η μέθοδος ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών ανέδειξε τρεις βασικούς παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 66,13% της μεταβλητότητας, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 2.

Πίνακας 2. Συμπεριληπτικός πίνακας ιδιοτιμών

Component	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,395	33,614	33,614
2	4,749	21,586	55,200
3	2,405	10,932	66,132

Ο 1ος παράγοντας περιγράφει την ΠΕ και επεξηγεί το 33,614% της μεταβλητότητας. Ο 2ος παράγοντας περιγράφει τη ΣΕ και επεξηγεί το 21,586% της μεταβλητότητας. Ο 3ος παράγοντας περιγράφει την ΑΠ και επεξηγεί το 10,932% της μεταβλητότητας. Αντίστοιχα οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α, για την ΠΕ είναι 0,941, για τη ΣΕ είναι 0,886, για την ΑΠ είναι 0,890 και για τη συνολική κλίμακα του MBI-ES είναι 0,891. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος περιστροφής Promax, η οποία αρχικά θεωρεί τους παράγοντες γραμμικά ανεξάρτητους μεταξύ τους (δηλαδή κάθετους ανά δύο μεταξύ τους, στον χώρο των παραγόντων). Στη συνέχεια χαλαρώνει αυτούς τους άξονες και προσπαθεί να βρει την βέλτιστη πλάγια περιστροφή (δηλαδή αφήνει περιθώριο συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων) που εξηγεί καλύτερα την διασπορά των αρχικών ερωτημάτων. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων μετά από πέντε επαναλήψεις αυτού του αλγορίθμου δίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης

Component	ΠΕ	ΣΕ	ΑΠ
1	-		
2	-,100	-	
3	-,367	,318	-

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

Παρατηρούμε ότι η ΠΕ με τη ΣΕ έχουν μια ελάχιστη αρνητική συσχέτιση, και με την ΑΠ μια μέτρια αρνητική. Η συσχέτιση ΣΕ – ΑΠ είναι μέτρια θετική.

Οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Επαγγελματική Εξουθένωση	(α)		(β)	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συναισθηματική Εξάντληση	3,04	1,97	27	11,99
Προσωπική Επίτευξη	5,55	1,54	44,44	10,33
Αποπροσωποποίηση	1,82	1,53	9,11	6,39

(α) Κατά Maslach and Jackson (1981)

(β) Κατά Maslach and Jackson (1986) όπου αθροίζονται οι αρχικές απαντήσεις κάθε διάστασης.

Στην βιβλιογραφία-αρθρογραφία εμφανίζονται και οι δύο μορφές παρουσίασης των διατάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Για την περίπτωση (α) ενδεικτικά αναφέρουμε (Αντωνίου, 2010 · Leiter & Schaufeli, 1996 · Taris, Le Blanc, Schaufeli, Schreurs, 2005· Maslach & Leiter, 2008 · Maslach & Jackson, 1984· Βασιλόπουλος, 2012).

Για την περίπτωση (β) ενδεικτικά αναφέρουμε (Σπυρομήτρος και Ιορδανίδης, 2017·Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου, 1992· Κάντας, 1996· Platsidou & Agaliotis, 2009· Κάμτσιος και Λώλης, 2016). Ακολουθώντας την μεθοδολογία της περίπτωσης (β), στον επόμενο πίνακα εμφανίζονται, η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η διάμεσος και τα εκατοστημόρια από τα οποία προκύπτει ο επιμερισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης σε χαμηλή, μέτρια και υψηλή.

Πίνακας 5. Οι τρεις διαστάσεις επιμερισμένες ως προς το χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο

		Συναισθηματική Εξάντληση (ΣΕ)	Προσωπική Επίτευξη (ΠΕ)	Αποπροσωποποίηση (ΑΠ)
Πλήθος	Έγκυρα	112	112	112
Μέση τιμή		27,0089	44,4464	9,1161
Διάμεσος		25,5000	47,0000	6,0000
Τυπική απόκλιση		11,99061	10,33218	6,39220
Εκατοστημόρια		20,0000	41.0000	5,0000
		32,0000	50,3333	8,0000
Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης		Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή
Συναισθηματική Εξάντληση		≤20	21-31	≥32
Προσωπική Επίτευξη		≤41	42-49	≥50
Αποπροσωποποίηση		≤5	6-7	≥8

Στον πίνακα (5), σύμφωνα με τις δηλώσεις των υποκειμένων του δείγματός μας, αποτυπώνεται ότι Συναισθηματική Εξάντληση και η Προσωπική Επίτευξη τοποθετούνται στο μέτριο επίπεδο, ενώ η Αποπροσωποποίηση στο υψηλό.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συνολική εικόνα του MBI–ES δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκδηλώνουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Εκτός από την αποπροσωποποίηση η οποία η οποία βρίσκεται σε σχετικά υψηλό επίπεδο, τα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης και της προσωπικής επίτευξης κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Βασιλόπουλος (2012) στην πρωτότυπη μελέτη του για το *κοινωνικό άγχος* εντόπισε ότι συσχετίζεται και με τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Περιγράφοντας το κοινωνικό άγχος, ανάμεσα σε άλλα, αναφέρει ότι μπορεί να εκδηλωθεί: «*[Ω]ς απροθυμία ή ανικανότητα του ατόμου να απευ-*

θυνθεί σε ακροατήριο, ως ανικανότητα στην εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας (έστω και της πιο απλής) μπροστά σε θεατές ή σε δημόσιο χώρο» (Βασιλόπουλος, 2012:21-22). Το στοιχείο του κοινωνικού άγχους που προκύπτει από την έκθεση σε κοινό ενδεχομένως να έχει σχέση με την γενική εικόνα της επαγγελματικής εξουθένωσης του πληθυσμού του δείγματός μας, αρκεί κανείς να σκεφτεί ότι ξαφνικά, οι εκπαιδευτικοί από το κλειστό περιβάλλον της σχολικής τάξης βρέθηκαν να διδάσκουν online στην σύγχρονη εξΑΕ. Εύλογα μπορεί να υποθέσει κανείς, ότι ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν σε μικρό έως και μεγάλο βαθμό κάποια από τα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους. Στον κωδικό F43 του ICD-10 (Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας), η διαταραχή άγχους, εξαιτίας της συνεχούς έκθεσης σε στρεσογόνους παράγοντες μπορεί δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικής λειτουργικότητας. Κατά καιρούς όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί έχουν αισθανθεί σε μεγάλο βαθμό άγχος με διάφορα συμπτώματα, όμως, τελικά τα ξεπερνούν. Συνήθως, όσοι έχουν διαγνωσθεί με διαταραχή άγχους αποσύρονται σε γραφεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, δηλαδή, απομακρύνονται από τις σχολικές αίθουσες. Στην περίπτωση του κοινωνικού άγχους, ο Βασιλόπουλος, αν και περιέγραψε τα συμπτώματα, δεν ανέφερε την γενική κατηγορία με τον κωδικό F40. Στον συγκεκριμένο κωδικό, αναφέρεται ότι η αναμονή της εισόδου στην φοβική κατάσταση συνήθως προκαλεί το άγχος αναμονής. Αν εκλαμβάναμε την πιο πάνω διατύπωση με την κυριολεκτική της σημασία, σύμφωνα με την ψυχιατρική διατύπωση, θα έπρεπε όλοι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόσαμε την σύγχρονη εξΑΕ να έχουμε διαγνωσθεί ως φοβικοί και σε συνδυασμό με τον κωδικό F43, φοβικοί και με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Κατά τον Αντωνίου (2010), η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφει μία αφηρημένη έννοια, παρά μια υπαρκτή κατάσταση και είναι το αποτέλεσμα μη ορθολογικής διαχείρισης του στρες: «*Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να είναι το αποτέλεσμα του χρόνιου και μη ορθολογικώς διαχειριζόμενου στρες που βιώνουν οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε περισσότερους του ενός ρόλου, όπως εκείνων της συζύγου/μητέρας και εργαζόμενης*» (Αντωνίου, 2010). Σύμφωνα και με τα δεδομένα της δικής μας έρευνας, υπάρχει επαγγελματική εξουθένωση και μάλιστα η εξΑΕ να προκάλεσε άγχος αναμονής, όμως, το περιγράφουμε με μια ευρύτερη και γενική έννοια. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διαχειρίστηκαν την έκτακτη κατάσταση που επέφερε η κρίση του SARS-CoV-2 και έδειξαν σημάδια προσαρμογής.

Η αποπροσωποποίηση, συνήθως, προηγείται της συναισθηματικής εξάντλησης και γενικότερα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στα πρώτα της στάδια, λειτουργεί κι ως μηχανισμός άμυνας, υπό την έννοια ότι πολλοί προσπάθησαν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εξΑΕ κι έφτασαν σε κάποια όρια. Με απλή διατύπωση, οι εκπαιδευτικοί ό,τι μπορούσαν να κάνουν, το έκαναν. Η διαπίστωση να φτάνει κανείς σε ένα οριακό σημείο και να αντιλαμβάνεται ότι στην τρέχουσα κατάσταση δεν μπορεί να κάνει κάτι περισσότερο, γιατί μετά από αυτό ελλοχεύει ο κίνδυνος κατάρρευσης του οργανισμού, οδηγεί το άτομο στην αποπροσωποποίηση, ως εκδήλωση άμυνας. Αυτή η διαπίστωση, με την έννοια της αυτοαξιολόγησης, επιδρά στην προσωπική επίτευξη, δηλαδή, το άτομο μειώνει συνειδητά τις προσδοκίες του και προσπαθεί να τις διαχειριστεί πιο ορθολογικά. Αναπόφευκτα η αποπροσωποποίηση και η μειωμένη προσωπική επίτευξη επιδρούν στην γενική εικόνα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από την άλλη πλευρά, η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τα εσωτερικά κίνητρα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναμφισβήτητα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο και κατά κύριο λόγο συναισθηματικό (Leithwood, K., Beatty, B.,2008). Οι εκπαιδευτικοί με σχετικά μακρά προϋπηρεσία φαίνεται να έχουν κατασταλαγμένες απόψεις οι οποίες συνδέονται με τα έντονα συναισθήματα που βιώνουν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, γι' αυτό και δύσκολα μεταβάλλουν τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους. Το θέμα των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί σε βάθος από τον Hangreaves (1998:141) ο οποίος θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζουν συναισθήματα ενοχής, τα οποία αντανακλούν στον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για την εργασία τους, τρόπο, τον οποίο η έρευνα θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη της και επιπρόσθετα να βρει διεξόδους μέσα από το χτίσιμο ισχυρών δεσμών και ανθρωπίνων σχέσεων, διεξόδους που θα απαλύνουν τον εκπαιδευτικό κόσμο από την συναισθηματική εξάντληση και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σε αυτή την συναισθηματική πλευρά, στο θεμελιώδες χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, πρέπει να αποδοθεί μεγάλη σημασία, γιατί η επαγγελματική ικανοποίηση ή διατυπώνοντας αλλιώς, η χαρά και τα ευχάριστα βιώματα των εκπαιδευτικών εκπηγάζουν από τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Σε αυτό

ακριβώς το σημείο βρίσκεται και η δυσκολία ή πιο σωστά η ιδιαιτερότητα της αξιολόγησης του εργασιακού άγχους. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξουθένωση θα πρέπει να ερμηνεύονται κι από αυτή την οπτική, του συναισθήματος. Ο εκπαιδευτικός κόσμος θέλει να μιλάει για το άγχος του, να το εξωτερικεύει και να το μοιράζεται. Η συναισθηματική εξάντληση, η προσωπική επίτευξη, ακόμη και η αποπροσωποποίηση εκφράζονται με τον ιδιαίτερο τρόπο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός επενδύει στην πρόσωπο προς πρόσωπο επικοινωνία με τους μαθητές του στην δια ζώσης διδασκαλία. Χωρίς να έχει προλάβει να προετοιμαστεί ψυχικά βρέθηκε να διδάσκει εξ αποστάσεως, και μάλιστα σε ευρύτερο κοινό, σε μαθητές και γονείς. Συνεπώς, τα μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης θα πρέπει να ερμηνευτούν με τρόπο ελαστικό, όπως και η αποπροσωποποίηση, η οποία εμφανίστηκε να κυμαίνεται σε ψηλά επίπεδα, μπορεί να σημαίνει την άρνηση στο μέσο που επέβαλε την χωρική απόσταση ή, με άλλη διατύπωση την χωροσυναισθηματική απόσταση, που σημαίνει ότι στέρησε από τον εκπαιδευτικό κάτι εξαιρετικά πολύτιμο, το βλέμμα. Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν κυρίως στο πλήθος του δείγματος και στη διερεύνηση κι άλλων διαστάσεων επίδρασης στην επαγγελματική εξουθένωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστόπουλος, Φ., Παπαδάτου Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα, 5*(3), 183-202.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. https://tinyurl.com/yxqy6pmk

Βασιλόπουλος, Φ. Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, *9*, 18-44.

Boucher, H. C., & Maslach, C. (2009). Culture and individuation: The role of norms and self-construals. The Journal of Social Psychology, 149(6), 677–693.

Carroll, J. J., & Robinson, B. E. (2000). Depression and Parentification among Adults as Related to Parental Workaholism and Alcoholism. *The Family Journal, 8(4), 360-367*.

Cassidy, T. (2023). *Stress, Cognition and Health. Real World Examples and Practical Applications (2nd Edition)*. Routledge.

Cooper, C.L., Dewe, P. (2004). *Stress. A Brief History*. Blackwell Publishing.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues, 30(1), 159–165*.

Griffiths, M.D. (2011). Workaholism: A 21st century addiction. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, *24*, 740-744.

Hangreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassel.

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A., Worthman, C. M., Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The lancet. Psychiatry*, *7*(6), 547–560.

Hughes, R., Kinder, A., Cooper, C.L. (2019). *The Wellbeing Workout. How to manage stress and develop resilience*. Palgrave Macmillan.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*(1), 40-87.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, *3*(2), 71-85.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the maslach burnout inventory - Educators survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 22*(1), 25–33.

Lazarus R.S., Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

Lazarus R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44,* 1–21.

Lazarus R.S. (1999). *Stress and Emotion*. Springer Publishing Company – Paperback.

Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal,*

9(3), 229–243.
Leiter Michael P., Maslach Christina (2008). Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, *93*(3), 498–512.
Leiter, M.P., Cooper, C.L. (Eds). (2023). *Burnout While Working. Lessons from Pandemic and Beyond*. Routledge.
Leithwood, K., Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Press - A Sage Company.
Lumsden, D. P. (1981). Is the Concept of "Stress" of Any Use, Any More? In D. Randall (Ed.), *Contributions to Primary Prevention in Medical Health: Working Papers* (pp. 213-243). Toronto National Office Canadian Mental Health Association.
Maslach, C. (1976). Burn-Out. *Human Behavior*, *5*, 16-22.
Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly, 6*(2), 100–113.
Maslach C. and Jackson E.S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99- 113.
Maslach, C., Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual, 5,* 133–153.
Maslach C. and Jackson S. E. (1986). *Maslach Bum out Inventory (Manual), 2nd ed.* Palo Alto, California, Consulting Psychologists Press.
Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.)*. Palo Alto Consulting Psychologists Press.
Maslach C.(2011). Engagement research: Some thoughts from a burnout perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *20*(1), 47-52.
Maslach, C., Leiter, M. P. (2022). *The Burnout Challenge. Managing People's Relationships with Their Jobs*. Harvard University Press.
OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en.
OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a97db61c-en.
Platsidou, M., Agaliotis, I. (2009). Burnout, job satisfaction and instructional assignment – related sources of stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, *55*(1), 61-76.
Quinones, C., & Griffiths, M. D. (2015). *Addiction to Work: A Critical Review of the Workaholism Construct and Recommendations for Assessment. Journal*

of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 53(10), 48–59.

Σπυρομήτρος, Α., Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10, 142-186*.

Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Ζυγός.

Schaufeli, Wilmar. (2003). Past Performance and Future Perspectives of Burnout Research. *South African Journal of Industrial Psychology*, *29*(4),1-15.

Seyle, H. M.D. (1956). *The Stress of Life. Revised Edition*. The McGraw-Hill Companies, Inc.

Seyle, H. (1974). Stress without distress. How to use stress as positive force to achieve a rewarding life style. A Signe Book, New American Library.

Seyle, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworths.

Sokal, L., Trudel, L.E., Babb, J. (2023). Teachers (Dis)connectedness and burnout during COVID-19. In Leiter, M. P., and Cooper, C.L. (Eds), *Burnout While Working. Lessons from Pandemic and Beyond*. (pp. 83 - 106). Routledge.

Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress, 19*(3), 238–255.

Widiger, T. A., & Costa, P. T., Jr. (Eds.). (2013). *Personality disorders and the five-factor model of personality* (3rd ed.). American Psychological Association.

Widiger, T. A. (2017). *The Oxford Handbook of the Five Factor Model*. Oxford University Press.

Προκλήσεις και προβληματισμοί στη διδασκαλία της Χημείας, σε συνθήκες καραντίνας

Λεμονιά Λάσκαρη
Msc, ΠΕ04.02
1ο Πρότυπο ΓΕΛ «Μανόλης Ανδρόνικος», Θεσσαλονίκη
lemilaskari@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πανδημία του Covid-19 είχε σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, επιβάλλοντας την ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι προκλήσεις που προέκυψαν λόγω έλλειψης της σχετικής προετοιμασίας και της ιδιαίτερης φύσης του μαθήματος Χημείας αντιμετωπίστηκαν με ποικίλες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες. Η παρούσα διδακτική πρόταση σε πειράματα και εργασίες, χρησιμοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία, για την αποτελεσματικότερη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το προτεινόμενο πλαίσιο περιλαμβάνει τη σύνδεση με ψηφιακές πλατφόρμες και επικεντρώνεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, την κατανόηση των εννοιών, και τη σύνδεση με την καθημερινή ζωή. Παρουσιάζονται, συγκριτικά, οι προκλήσεις που προέκυψαν κατά την υλοποίηση (διαδικτυακά και διά ζώσης), όπως η ανάγκη για συνεργασία των μαθητών σε διαδικτυακές πλατφόρμες. Το σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί είτε σε πραγματική είτε σε εικονική τάξη, με έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη σύνδεση των μαθημάτων με την καθημερινή ζωή.

Λέξεις-κλειδιά: Χημεία, ΓΕΛ, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία, καραντίνα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν το αποτέλεσμα των μέτρων ασφάλειας που κρίθηκαν αναγκαία για την αντιμετώπιση της πανδημίας COVID-19, γεγονός που υπήρξε σχεδόν καθολικό, εφόσον οδήγησε στην απότομη αναστολή του συνόλου των δια ζώσης δρα-

στηριοτήτων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, παγκοσμίως (Pilkington & Hanif, 2021). Αυτή η άνευ προηγουμένου υγειονομική κρίση απαιτούσε γρήγορες προσαρμογές για την πρόληψη της εξάπλωσης του ιού και ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές και οι καθηγητές έπρεπε να υιοθετήσουν, άμεσα, κάποιο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης για να συνεχίσουν την εκπαίδευση, τηρώντας παράλληλα τα μέτρα κοινωνικής απόστασης και περιορισμού (Major, Hubálovská, & Loskot, 2022). Η αλλαγή αυτή κρίθηκε απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ασφάλεια των μαθητών, των καθηγητών και της ευρύτερης κοινότητας κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Οι συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι οποίες δημιουργήθηκαν λόγω της έξαρσης της πανδημίας Covid-19 και η συνακόλουθη πολύμηνη καραντίνα έφεραν την εκπαιδευτική κοινότητα αντιμέτωπη με προκλήσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Είναι προφανές ότι οι καθηγητές χημείας αντιμετώπισαν μεγάλες προκλήσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της ανάγκης για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς τα πειράματα και οι εργασίες εντός του εργαστηρίου αποτελούν σημαντικότατο στοιχείο της διδασκαλίας (Major, Hubálovská, & Loskot, 2022). Συνεπώς, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας για την παροχή εργαστηριακών εμπειριών σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα μάθησης απαιτούσε δημιουργικότητα και καινοτομία. Οι βασικές αρχές που υιοθετήθηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής: απλότητα (εστίαση στον απλούστερο τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας), ευελιξία (ενθάρρυνση για την εφαρμογή βασικών αρχών διδασκαλίας σε διαδικτυακή μορφή και προσαρμογή στις δυνατότητες και τις περιοριστικές συνθήκες της διαδικτυακής εκπαίδευσης) και ενσυναίσθηση (καλοσύνη και κατανόηση προς τους μαθητές και διατήρηση της ανθρώπινης διάστασης της διδασκαλίας (Pilkington & Hanif, 2021, σ. 321).

Οι τρόποι με τους οποίους η εκπαιδευτική κοινότητα διαχειρίστηκε τα παραπάνω ποικίλουν αναλόγως των ιδιαίτερων συνθηκών σε κάθε περιοχή και σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, με έμφαση στην αξιοποίηση των διαδικτυακών εκπαιδευτικών εργαλείων. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αρκετοί χημικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στην οργάνωση εργαστηριακών εργασιών και πειραμάτων και κάποιοι επέλεξαν να μην τα πραγματοποιήσουν καθόλου (Kelley, 2020). Ορισμένοι αξιοποίησαν πολυμέσα (π.χ. βίντεο) για να εξηγήσουν την εργαστηριακή διαδικασία, ως υποκατάστατο των πραγματικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, τα πολυμέσα συνήθως δεν έκαναν τους μαθητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες των δια ζώσης διαδικασιών, γεγονός που οι εκπαιδευτικοί είχαν αναγνωρίσει εξ αρχής (Shidiq, Permanasari, Hernani, & Hendayana, 2021). Όσοι εκπαιδευτικοί, όμως, είχαν αποκτήσει

στο παρελθόν δεξιότητες και γνώση των εργαλείων για εικονικά μαθήματα, χρησιμοποιούσαν διαδικτυακές πειραματικές πρακτικές. Προσπάθησαν να μεταφέρουν πραγματικές εμπειρίες της τάξης σε διαδικτυακά μαθήματα, αναγνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση στη χημεία συχνά βασίζεται σε ασκήσεις, παρατηρήσεις, στοιχεία και πειράματα (Babincakova & Bernard, 2020).

Όλες οι παραπάνω επιλογές ενείχαν και πολλές προκλήσεις, η καθεμία σε διαφορετικό επίπεδο και ένταση. Η μεγαλύτερη μπορεί να αναγνωριστεί στην ταχεία και απόλυτη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο στις εξ αποστάσεως συνθήκες και στην ανάγκη να υιοθετηθούν και να διεκπεραιωθούν παιδαγωγικές μεθόδοι που βασίζονται στις νέες τεχνολογίες (Sanchez, Montes-López , & Sanchez, 2022). Πολλές φορές αναφέρθηκαν αρνητικές στάσεις απέναντι στη στροφή στη διαδικτυακή διδασκαλία και εκφράστηκε χαμηλή ικανότητα στην εφαρμογή βασικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων σε εικονικό περιβάλλον, όπως η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η παροχή ανατροφοδότησης και η δημιουργία συνεργατικών μαθησιακών εργασιών (Rap, et al., 2020). Για να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, να χρησιμοποιήσουν έναν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας και να βρουν τρόπους για την αποτελεσματική παράδοση περιεχομένου και τη συμμετοχή των μαθητών στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης (Sunasee, 2020). Ακόμη, δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικές κοινότητες στις οποίες δόθηκε η ευκαιρία να μοιραστούν τα συναισθήματα, τους φόβους και τις απογοητεύσεις τους για να ακουστούν και να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Rap, και συν., 2020).

Βεβαίως, σοβαρές προκλήσεις επέφεραν και τα τεχνικά ζητήματα όπως αναξιόπιστο διαδίκτυο, διακοπές ρεύματος, μη εξοικείωση με εκπαιδευτικό λογισμικό ή συσκευές και οικονομικές επιβαρύνσεις που επηρέασαν τόσο αυτούς όσο και τους μαθητές τους (Tigaa & Sonawane, 2020). Για να αντιμετωπίσουν αυτά τα θέματα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν έναν συνδυασμό τόσο σύγχρονων πλατφορμών, όπως το Webex, το Zoom κ.ά., όσο και ασύγχρονων όπως το e-class, το e-me, το Moodle κ.ά. Παρέχοντας εκπαιδευτικό περιεχόμενο και οδηγίες, εκμεταλλεύτηκαν τις διάφορες τεχνολογίες επικοινωνίας, όπως μηνύματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές και email, για την αποστολή εργασιών και τη διατήρηση συνεχούς επαφής με τους μαθητές.

Η πανδημία, ακόμη, ανέδειξε και μία σειρά παιδαγωγικών προκλήσεων και ανισοτήτων, οι οποίες έγιναν πιο ορατές. Όπως και στα λοιπά διδακτικά αντικείμενα, η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη διδασκαλία της χημεί-

ας παρουσίασε σημαντική ποικιλομορφία, αντανακλώντας τις προκλήσεις και τις προσαρμογές που αντιμετώπισαν, συλλογικά και προσωπικά, κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξε το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των μαθητών/τριών που είχαν πρόσβαση στην απαραίτητη τεχνολογία και συνδεσιμότητα στο Διαδίκτυο και εκείνων που δεν είχαν τις ίδιες δυνατότητες. Αυτό το χάσμα επηρέασε την ικανότητα των μαθητών/τριών να συμμετέχουν σε διαδικτυακά μαθήματα και να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, οδηγώντας σε ανισότητες στις ευκαιρίες μάθησης (Shidiq, Permanasari, Hernani, & Hendayana, 2021). Οι διαφορές μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών όσον αφορά στις υποδομές και την πρόσβαση στην τεχνολογία συνέβαλαν, επίσης, στις ανισότητες. Οι μαθητές/τριες των αγροτικών περιοχών αντιμετώπιζαν συχνά πιο σημαντικές προκλήσεις όσον αφορά στην πρόσβαση σε αξιόπιστο διαδίκτυο και τεχνολογικούς πόρους, οι οποίες επηρέασαν την εκπαιδευτική τους εμπειρία (Sanchez, Montes-López , & Sanchez, 2022). Το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης απαιτούσε υψηλότερο επίπεδο αυτενέργειας και αυτοπειθαρχίας από τους μαθητές/τριες. Όσοι δυσκολεύτηκαν με τη διαχείριση του χρόνου ή δεν είχαν κίνητρα αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες στο να συμβαδίσουν με τις σπουδές τους, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει σε άνισα μαθησιακά αποτελέσματα (Babincakova & Bernard, 2020).

Συνοπτικά, η μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτούσε σημαντική προσαρμογή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές/τριες. Ενώ αναπτύχθηκαν καινοτόμες λύσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, υπήρχαν αξιοσημείωτες διαφορές στις μαθησιακές εμπειρίες και τα αποτελέσματα μεταξύ της προσωπικής διδασκαλίας και της διαδικτυακής διδασκαλίας.

ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΚΑΙ Η ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Η επιτακτική ανάγκη για συνέχιση της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την έλλειψη προετοιμασίας σε γνωστικό και υλικοτεχνικό επίπεδο από το σύνολο των εμπλεκομένων, δημιούργησαν πρωτόγνωρες καταστάσεις. Η Χημεία, η οποία απαιτεί εργαστηριακή, βιωματική εμπλοκή των μαθητών/τριών, αντιμετώπισε αυξημένες δυσκολίες λόγω της υποχρεωτικότητας της καραντίνας. Παρουσιάζεται ένα σενάριο διδασκαλίας για τη Χημεία, που αποτελεί πρόταση για αποτελεσματική εκπαίδευση εξ αποστάσεως και ενίσχυ-

ση της διαδικασίας σε παρουσία. Εφαρμόστηκε στη Γ΄τάξη αστικού ΓΕΛ το 2020-21. Οι κύριοι στόχοι του είναι:

- η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία
- ο ορισμός και η διάκριση των προσθετικών ιδιοτήτων διαλυμάτων και η αναγνώριση της ωσμωτικής πίεσης σαν μία από αυτές
- η περιγραφή του φαινομένου της ώσμωσης και ο ορισμός της ώσμωση και της ωσμωτικής πίεσης
- ο υπολογισμός της ωσμωτικής πίεσης διαλύματος ή ο προσδιορισμός της σχετικής μοριακής μάζας μιας διαλυμένης ουσίας με βάση το νόμο της ωσμωτικής πίεσης
- η εφαρμογή της βιολογικής σημασίας της ώσμωσης στα ερυθρά αιμοσφαίρια
- η σύνδεση με τις ψηφιακές εφαρμογές Cisco Webex και e-me.

Πρόκειται για σενάριο του οποίου η προτεινόμενη οργάνωση της διδασκαλίας έχει ως πυρήνα παρακολούθηση πειραμάτων και φύλλα εργασίας, στα οποία διερευνώνται διαδοχικά οι παράμετροι της ενότητας με βάση το σχήμα «πρόβλεψη - πειραματικός έλεγχος – εξήγηση». Αξιοποιεί τις δυνατότητες των ΤΠΕ και ιδιαίτερα τα εργαλεία της πλατφόρμας e-me για την ασύγχρονη και cisco Webex για τη σύγχρονη διδασκαλία. Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που παρατηρήθηκαν κατά την υλοποίησή του ήταν η συνεργασία των μαθητών στην κυψέλη του e-me σε μια περίοδο που η διαπροσωπική εμπλοκή ατροφούσε και η πραγματοποίηση διερευνητικών δραστηριοτήτων στο περιβάλλον Webex. Το σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί στην πραγματική τάξη όπως και στην εικονική τάξη με διαφορετική διαχείριση του χρόνου σε κάθε περίπτωση και βέβαια δίνοντας πάντα μεγάλη σημασία στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην ενθάρρυνση των μαθητών και στη σύνδεση του φαινομένου μελέτης με την καθημερινή ζωή.

Πορεία υλοποίησης

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου
Τάξη: Γ΄ Γενικού Λυκείου
Μάθημα: Χημεία (ΠΡΣ)
Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες
Χρησιμοποιούμενα εργαλεία:
Σύγχρονης διδασκαλίας: Διαδικτυακή πλατφόρμα Webex
Ασύγχρονης διδασκαλίας: Διαδικτυακή πλατφόρμα e-me
Εξωτερικά εργαλεία: video, εικόνες

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Με το πέρα της διδακτικής διαδικασίας ο μαθητής/τρια αναμένεται να είναι σε θέση:
- Να περιγράφει το φαινόμενο της ώσμωσης και να ορίζει τι είναι ώσμωση και τι ωσμωτική πίεση.
- Να υπολογίζει την ωσμωτική πίεση διαλύματος με βάση το σχετικό νόμο και να προσδιορίζει τη σχετική μοριακή μάζα μιας διαλυμένης ουσίας με βάση το νόμο αυτό.
- Να ορίζει τι είναι οι προσθετικές ιδιότητες και να αναγνωρίζει την ωσμωτική πίεση σαν μία από αυτές.
- Να αναφέρει τη βιολογική σημασία της ώσμωσης και να εξηγεί το φαινόμενο της ώσμωσης στα ερυθρά αιμοσφαίρια.
- Να έχει ενισχυθεί η θετική στάση τους ως προς τον επιστημονικό τρόπο σκέψης και εργασίας.
- Να έχει ενδυναμωθεί ως προς την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και της προσωπικότητας του Άλλου.

Η διδακτική ενότητα «Ώσμωση και Ωσμωτική πίεση» παρουσιάζει δυσκολίες στη διδασκαλία γιατί:

- Οι έννοιες ώσμωση και ωσμωτική πίεση δεν είναι οικείες στους μαθητές ούτε από προηγούμενες τάξεις ούτε από την καθημερινότητα τους. Μπορούν μόνο να μαντέψουν ότι η ωσμωτική πίεση είναι ένα είδος πίεσης.
- Δεν υπάρχει εμφανής σύνδεση του αντικειμένου με την προηγούμενη διδακτική ενότητα του αναλυτικού προγράμματος που αναφέρεται στον «Δεσμό Υδρογόνου».
- Η ενότητα προσθετικές ιδιότητες διαλυμάτων και οι τρεις περιπτώσεις προσθετικών ιδιοτήτων (ελάττωση τάσης ατμών, ανύψωση σημείου βρασμού, ταπείνωση σημείου πήξεως) δεν αποτελούν πλέον ύλη του αναλυτικού προγράμματος οπότε και δεν μπορεί να γίνει κάποια εισαγωγή ή σύνδεση.

Σε αυτό το πλαίσιο η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ θα διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης.

Υλοποίηση – Φάσεις της διδακτικής προσέγγισης

Πρόκειται για σενάριο του οποίου η προτεινόμενη οργάνωση της διδασκαλίας έχει ως πυρήνα την παρακολούθηση πειραμάτων και τα Φύλλα Εργασίας, στα οποία διερευνώνται διαδοχικά οι παράμετροι της ενότητας με βάση το σχήμα: «πρόβλεψη - πειραματικός έλεγχος – εξήγηση». Αξιοποιεί τις

δυνατότητες των ΤΠΕ και ιδιαίτερα τα εργαλεία της πλατφόρμας e-me για την ασύγχρονη και cisco webex για τη σύγχρονη διδασκαλία.

Η καθοδηγούμενη διερευνητική διδασκαλία υλοποιείται μέσω Φύλλων Εργασίας ενώ ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το θέμα και παρέχει στους μαθητές/τριες ό,τι απαιτείται κατά τη διερεύνηση. Οι μαθητές/τριες δέχονται οδηγίες (γραπτές στα Φύλλα Εργασίας) για κάθε βήμα της διερευνητικής τους δραστηριότητας και συμμετέχουν στις διαδικασίες της επιστημονικής διερεύνησης (παρατήρηση, διατύπωση εξήγησης, πρόβλεψη, συλλογή δεδομένων, ανάλυση των δεδομένων, διατύπωση νέων ερωτήσεων, συμπεράσματα κλπ.). Ο εκπαιδευτικός, έχοντας ως στόχο τα αναμενόμενα αποτελέσματα, υποστηρίζει τους μαθητές στην οικοδόμηση των εμπειριών τους με φθίνουσα καθοδήγηση, δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να οδηγηθούν, ανακαλυπτικά, σε δικά τους συμπεράσματα.

Πρώτη δραστηριότητα των μαθητών/τριών είναι η πρόβλεψη ώστε μέσω αυτής να διατυπώσουν – αναγνωρίσουν τις απόψεις που έχουν, έπειτα να τις ελέγξουν πειραματικά ώστε τελικά να προκύψει γνωστική σύγκρουση πάνω στην οποία θα οικοδομήσουμε την νέα γνώση. Οι μαθητές/τιες χωρίζονται σε ομάδες 2-3 ατόμων (συνεργατική – μαθητοκεντρική διδασκαλία) και συζητούν ή εκτελούν τα Φύλλα Εργασίας. Έπειτα γίνεται σύγκριση υποθέσεων – πειραματικών αποτελεσμάτων ώστε να δημιουργηθεί η βάση για την οικειοποίηση των συμπερασμάτων.

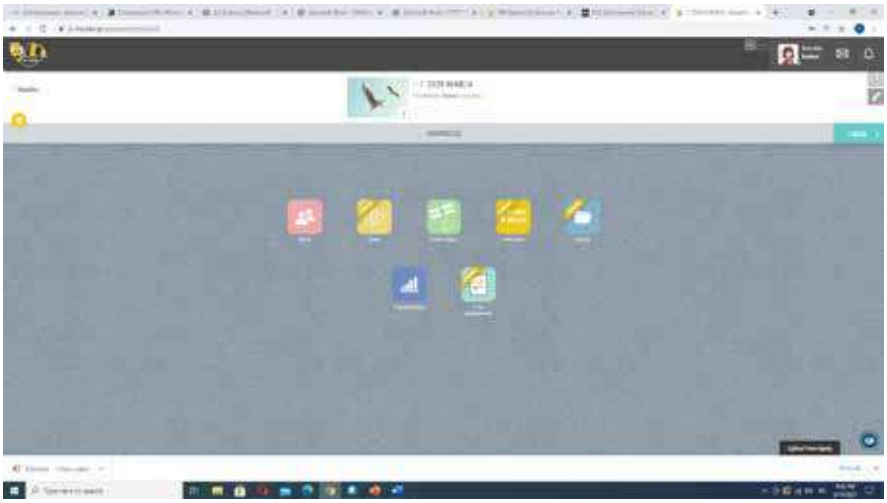
Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών
Ομάδες εργασίας, Δημοσκόπηση, φύλλο εργασίας, polling, chat

Υλοποίηση – Φάσεις της διδακτικής προσέγγισης

Φάση 1η: Ασύγχρονη

Οι μαθητές/τριες εισέρχονται στην κυψέλη τους στο e-me, συνεργάζονται και καταθέτουν την άποψή τους στα ζητούμενα θέματα.

Προετοιμασία: Εστίαση προσοχής, αφόρμηση, αναφορά στόχων, ανάκληση πρότερης γνώσης



Εικόνα 1. Σελίδα υποδοχής στη διαδικτυακή πλαρφόρμα e-me

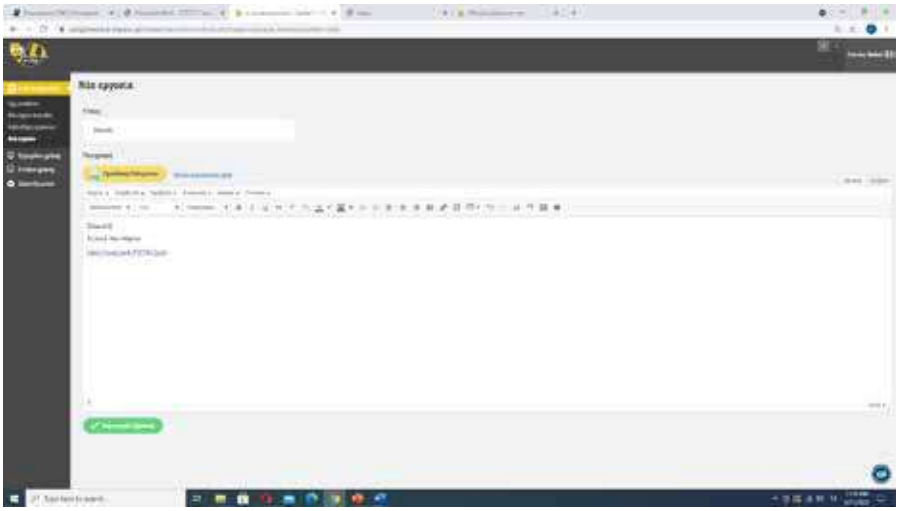
Στάδιο1ο: Εστίαση της προσοχής των μαθητών

Δημοσίευση στον τοίχο της κυψέλης:

Στην επόμενη διαδικτυακή μας συνάντηση θα προχωρήσουμε στην ενότητα 1.2 του 1ου κεφαλαίου του 1ου τεύχους του σχολικού βιβλίου.

Εικόνα 2. Σελίδα προγραμματισμού/προεργασίας

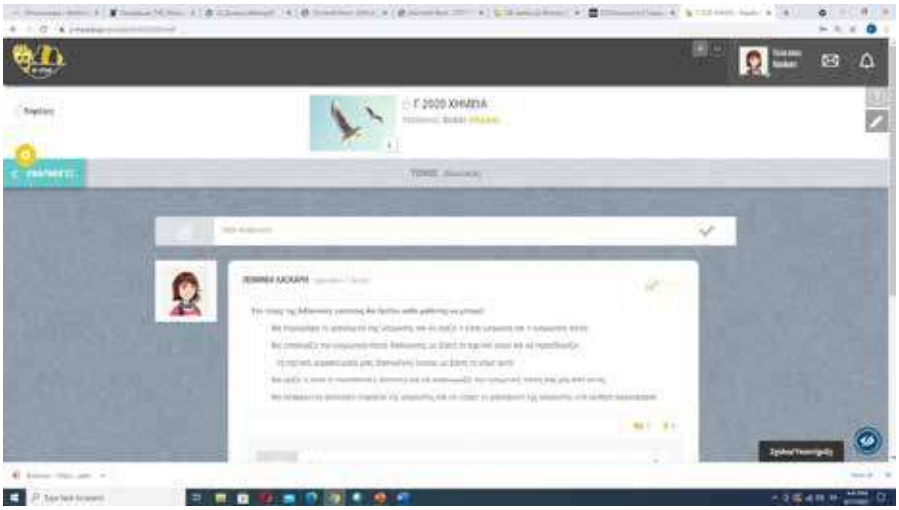
Ανάθεση εργασίας με το εργαλείο e-meassignments
Παρακολούθηση πειράματος και εφαρμογή του ως εργασία για το σπίτι.



Εικόνα 3. Σελίδα επικοινωνίας/ανάθεσης εργασιών

Στάδιο 2ο: Παρουσίαση διδακτικών στόχων
Δημοσίευση στον τοίχο της κυψέλης. Στο τέλος της διδακτικής ενότητας θα πρέπει κάθε μαθητής να μπορεί:

- Να περιγράφει το φαινόμενο της ώσμωσης και να ορίζει τι είναι ώσμωση και τι ωσμωτική πίεση.
- Να υπολογίζει την ωσμωτική πίεση διαλύματος με βάση το σχετικό νόμο και να προσδιορίζει τη σχετική μοριακή μάζα μιας διαλυμένης ουσίας με βάση το νόμο αυτό.
- Να ορίζει τι είναι οι προσθετικές ιδιότητες και να αναγνωρίζει την ωσμωτική πίεση σαν μία από αυτές.
- Να αναφέρει τη βιολογική σημασία της ώσμωσης και να εξηγεί το φαινόμενο της ώσμωσης στα ερυθρά αιμοσφαίρια.



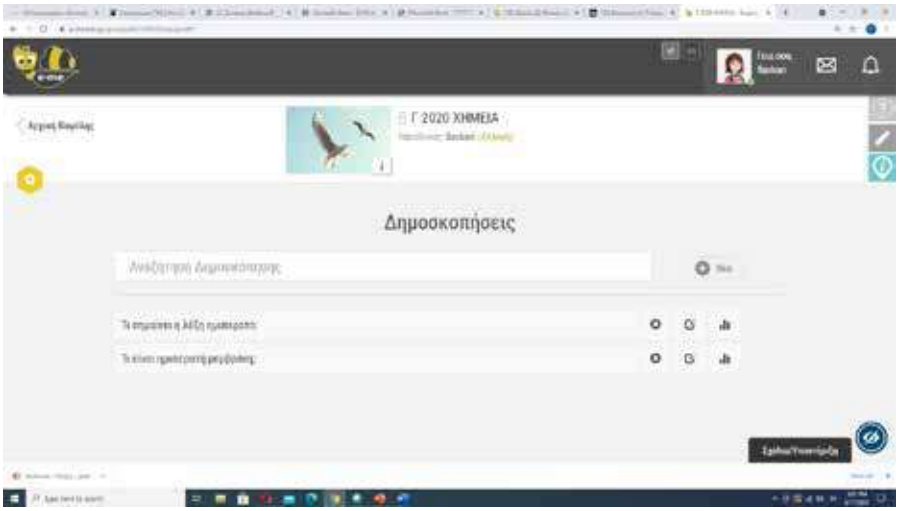
Εικόνα 4. Σελίδα παρουσίασης της στοχοθεσίας

Στάδιο 3ο: Ανάκληση προγενέστερης γνώσης

Ασύγχρονη ατομική άσκηση ανάκλησης των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών με τη μορφή ερωτηματολογίου (Δημοσκόπηση) και δημόσιου διαλόγου (Τοίχος). Δημοσίευση στον τοίχο της κυψέλης:

Συμπληρώστε τις δημοσκοπήσεις και γράψτε στον τοίχο παραδείγματα ημιπερατών μεμβρανών από την καθημερινή ζωή προσθέστε φωτογραφίες.

Κατά την έναρξη της σύγχρονης διδασκαλίας θα μοιραστείτε σε ομάδες (breakoutsessions)) όπου θα συζητήσετε τις ιδέες σας.



Εικόνα 5. Σελίδα έναρξης της δημοσκόπησης

Φάση 2η: Σύγχρονη με Cisco Webex

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες, τριών ή τεσσάρων ατόμων, πραγματοποιούν διερευνητικές δραστηριότητες και απαντούν σε ερωτήσεις.

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και υποστηρίζει τους μαθητές/τριες παρέχοντας ανατροφοδότηση ώστε να ολοκληρωθεί αποτελεσματικά η εκπαιδευτική δραστηριότητα

Στάδια: Υλοποίηση δραστηριοτήτων μάθησης, υποστήριξη, δράση/εξάσκηση/ανάδραση

Οι μαθητές/τριες, ανά ομάδες τριών ή τεσσάρων, κατανέμονται σε χωριστά «δωμάτια» (breakoutsessions) όπου συζητούν τα αποτελέσματα των δημοσκοπήσεων του e-me και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους.

Γίνεται διαμοιρασμός του ψηφιακού εγχειριδίου και περιγράφεται το φαινόμενο και ο ορισμός της ώσμωσης, με την αξιοποίηση του εργαλείου annotate. Με το εργαλείο polling, διαμοιράζεται στους μαθητές/τριες Φύλλο Εργασίας το οποίο καλούνται να επεξεργαστούν. Ακολουθεί διαλογική συζήτηση για το στάδιο στο οποίο σταμάτησε η ώσμωση και, σε κάθε περίπτωση, ορίζεται η ωσμωτική πίεση.

Διατυπώνεται, από τον εκπαιδευτικό ο νόμος ΠV=nRT και καθίστανται σαφείς οι προϋποθέσεις ισχύος του. Ακολουθεί η εξήγηση του γεγονότος

ότι η ωσμωτική πίεση είναι μια προσθετική ιδιότητα και ορίζονται οι έννοιες: υποτονικό διάλυμα, υπερτονικό διάλυμα και ισοτονικά διαλύματα.

Εφόσον έχουν διασαφηνιστεί τα παραπάνω ακολουθεί διαμοιρασμός της οθόνης του εκπαιδευτικού, επιλέγοντας το «Optimize for motion and video», και προβάλλεται βίντεο με αντικείμενο την παρατήρηση και μελέτη του φαινομένου της ώσμωσης σε κομμάτια πατάτας. Για την πρόληψη τεχνικών δυσκολιών, τις οποίες ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν κάποιοι/ες μαθητές/τριες ο σύνδεσμος έχει αναρτηθεί ταυτόχρονα στον τοίχο της κυψέλης του e-me και στο chat του webex. Όταν ολοκληρωθεί η προβολή οι μαθητές/τριες κατανέμονται σε τυχαίες ομάδες και τους ζητείται να συζητήσουν και συμπληρώσουν το 2ο Φύλλο Εργασίας. Το Φύλλο Εργασίας είχε διανεμηθεί μαθητές/τριες πριν την προβολή του πειράματος στο e-me (αρχεία κυψέλης) και επιπλέον με link στο chat του Webex.

Όταν ολοκληρωθεί η επεξεργασία και του 2ου Φύλλου Εργασίας, οι μαθητές/τριες επανέρχονται στην ολομέλεια όπου προβάλλονται από τον εκπαιδευτικό εικόνες που δείχνουν ένα ζαρωμένο μαρούλι και ένα «ζωντανό» μαρούλι, ως αφορμή για προβληματισμό και εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να επισκεφτούν την κυψέλη τους στο e-me για να παρακολουθήσουν τη μεταμόρφωση του μαρουλιού.

Φάση 3η: Ασύγχρονη μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας e-me
Ανάθεση και αξιολόγηση των εργασιών.
Ενίσχυση – Ανατροφοδότηση
Στάδια: Αξιολόγηση, Ενίσχυση, Ανατροφοδότηση

Δημοσίευση στον τοίχο της κυψέλης του υλικού προς μελέτη και των ασκήσεων προς λύση (e-me content, κοινόχρηστα αρχεία). Ανάθεση εργασίας με το εργαλείο e-meassignments, (παρακολούθηση πειράματος και εφαρμογή του στο σπίτι).

Παρακολουθήστε το βίντεο από ένα αποξηραμένο ζαρωμένο φύλο μαρούλι που γίνεται «φρέσκο» όταν βυθίζεται σε κρύο νερό.http://youtu.be/H6N1IiJTmnc

Χρήση του εργαλείου της Δημοσκόπησης για έλεγχο κατανόησης. Ονομάστε το φαινόμενο που λαμβάνει χώρα στο βίντεο.

Χρήση του Τοίχου για καταιγισμό ιδεών με θέμα «Εφαρμογές της ώσμωσης στη βιολογία»

Ανάθεση εργασίας με το εργαλείο e-meassignments (Θέμα η βιολογική σημασία της ώσμωσης)

Η εργασία θα αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης ομάδων στην επόμε-

νη σύγχρονη διδασκαλία.

Ατομικό ηλεκτρονικό κλειστό ερωτηματολόγιο (Δημοσκόπηση) για ανατροφοδότηση

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Η ίδια διδακτική πρόταση, ελαφρώς προσαρμοσμένη, εφαρμόστηκε σε δια ζώσης διδασκαλία σε Πρότυπο ΓΕΛ (2022-23 και 2023-24. Διατηρήθηκαν η στοχοθεσία και οι προαπαιτούμενες γνώσεις καθώς και η διδακτική δομή. Σημείο διαφοροποίησης αποτέλεσε η χρήση των τεχνολογιών. Δεν αξιοποιήθηκαν το e-me ή το webex αλλά ο διαδραστικός πίνακας ή/και ο βιντεοπροβολέας για την προβολή των πειραμάτων.

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της χημείας κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 ήταν μικτά, με ορισμένες θετικές πτυχές αλλά και σημαντικές προκλήσεις που επηρέασαν τη μάθηση. Κάποιες από τις επισημάνσεις στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σχετίζονται με την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων, τα οποία συνάδουν και με τη βιβλιογραφία. Κατ' αρχάς, το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση αυξήθηκε, ενώ το μαθησιακό στρες μειώθηκε σημαντικά, ανάλογες ενδείξεις υπάρχουν και στην έρευνα των Tigaa & Sonawane (2020). Οι μαθητές/τριες διαπραγματεύτηκαν με άνεση τα εργαλεία της ασύγχρονης και σύγχρονης διδασκαλίας, γεγονός το οποίο καταδεικνύει τη γενικότερη άνεσή τους στον ψηφιακό κόσμο και συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων, π.χ. Babincakova & Bernard (2020) ενώ κατανόησαν τις χημικές έννοιες σε υψηλό ποσοστό. Η συνεργασία σε ομάδες συνέβαλε στη δημιουργία οικειότητας και σε ένα, εν πολλοίς, ευχάριστο περιβάλλον κατά την εκπαιδευτική επικοινωνία τους. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν τρόπους απομάκρυνσης από παραδοσιακούς ρόλους και οδηγήθηκαν σε καινοτόμες διαδικασίες, οι οποίες ενίσχυσαν τις παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις, στοιχεία που τονίστηκαν και από τους Shidiq, Permanasari, Hernani & Hendayana, (2021). Επιπλέον, η ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού, λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οδηγεί σε νέες μεθοδολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Από την άλλη, παρατηρήθηκαν και προκλήσεις κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η προσβασιμότητα σε εξοπλισμό και σύνδεση στο διαδίκτυο διαφοροποιήθηκε, αναδεικνύοντας κοινωνικές και παιδαγωγικές ανισότητες, όπως έχει σημειωθεί και σε πολλές άλλες μελέτες (π.χ.

Sanchez, Montes-López & Sanchez, 2022; UNESCO, UNICEF & World Bank, 2020). Επιπλέον, υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις στις οποίες ορισμένοι/ες μαθητές/τριες επέδειξαν μειωμένη δέσμευση στη μαθησιακή διαδικασία, όπως αναφέρθηκε και από τη Sunasee (2020) καθώς, παράλληλα με τη διδασκαλία, ασχολήθηκαν και με άλλες διαδικτυακές εφαρμογές, μάλιστα διαθέτοντας μεγάλα χρονικά διαστήματα και αυξάνοντας τον κίνδυνο εθισμού. Ωστόσο, η έλλειψη πρακτικών εργαστηριακών εμπειριών και η μεγαλύτερη πιθανότητα παρανοήσεων λόγω της μειωμένης αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή ήταν σημαντικά εμπόδια στα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα στη χημεία. Συνολικά, ενώ υπήρχαν ευκαιρίες για ανάπτυξη και προσαρμογή, οι προκλήσεις υπερέβαιναν συχνά τα θετικά αποτελέσματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη χημεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Στην δια ζώσης διδασκαλία, η εφαρμογή διδακτικών σεναρίων με χρήση ΤΠΕ δεν είχε την ίδια ανταπόκριση. Οι χημικές έννοιες δεν αφομοιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό, και η χρήση ΤΠΕ φάνηκε να «κουράζει» τους μαθητές. Επιπλέον, η ποιότητα της διδασκαλίας διαφοροποιήθηκε, υπογραμμίζοντας τη σημασία της προετοιμασίας και της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, συμπεράσματα που συνάδουν και με εκείνα των Tigaa & Sonawane (2020). Η έλλειψη πρακτικών εργαστηριακών εμπειριών σε διαδικτυακό περιβάλλον συνέβαλε επίσης στις προκλήσεις για την κατανόηση της χημείας. Όπως τονίστηκε και από τους Shidiq, Permanasari, Hernani, & Hendayana, (2021) η εργαστηριακή εμπειρία είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές/τριες ώστε να κατανοήσουν τις χημικές έννοιες σε μικροεπίπεδο και να υποστηρίξουν τη συνεργατική μάθηση, η οποία ήταν πιο δύσκολο να επιτευχθεί μέσω εικονικών εργαστηρίων και προσομοιώσεων. Ενώ οι διαδικτυακές τεχνολογίες όπως η εικονική πραγματικότητα χρησιμοποιήθηκαν για την προσομοίωση εργαστηριακών εμπειριών, αυτές δεν μπορούσαν να αναπαράγουν πλήρως τις πρακτικές δεξιότητες και την εις βάθος κατανόηση που παρέχουν τα προσωπικά εργαστήρια.

Συνολικά, οι διαφορές στην κατανόηση της χημείας μεταξύ της δια ζώσης και της διαδικτυακής διδασκαλίας ήταν σημαντικές, με το διαδικτυακό περιβάλλον να παρουσιάζει εμπόδια στο επίπεδο δέσμευσης και βάθους κατανόησης που συνήθως επιτυγχάνουν οι μαθητές μέσω παραδοσιακών εμπειριών στην τάξη και στο εργαστήριο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Babincakova , M., & Bernard, P. (2020). Online Experimentation during COVID-19 Secondary School Closures: Teaching Methods and Student Perceptions. *J. Chem. Educ, 97*(9), 3295-3300.

Kelley, E. W. (2020). *J. Chem. Educ., 97*(9), 2606–2616.

Major, S., Hubálovská, M., & Loskot, R. (2022). Alternative Forms of Laboratory Teaching during the Lockdown Period Caused by the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Information and Education Technology, 12*(11), 1137-1147.

Pilkington, L. I., & Hanif, M. (2021). An account of strategies and innovations for teaching chemistry during the COVID-19 pandemic. *Biochem Mol Biol Educ., 49*, 320–322.

Rap, S., Feldman-Maggor, Y., Aviran, E., Shvarts-Serebro, I., Easa, E., Yonai, E., Waldman, R. & Blonder, R. (2020). An Applied Research-Based Approach to Support Chemistry Teachers during the COVID-19 Pandemic. *J. Chem. Educ, 97*(9), 3278-3284.

Sanchez, E. J., Montes-López , E., & Sanchez, M. S. (2022). Impact of the COVID-19 Confinement on the Physics and Chemistry Didactic in High Schools. *Sustainability, 14*(6754), 1-18.

Shidiq, A. S., Permanasari, A., Hernani, & Hendayana, S. (2021). Chemistry teacher responses to learning in the COVID-19 outbreak: Challenges and opportunities to create innovative lab-work activities. *J. Phys. Conf. Ser., 1806*, 1-8.

Sunasee, R. (2020). Challenges of Teaching Organic Chemistry during COVID-19 Pandemic at a Primarily Undergraduate Institution. *Journal of Chemical Education, 97*(9), 3176-3181.

Tigaa , R. A., & Sonawane, S. L. (2020). An International Perspective: Teaching Chemistry and Engaging Students During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Chemical Education, 97*(9), 3318-3321.

UNESCO , UNICEF , & World Bank. (2020). *What Have We Learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. UNESCO, UNICEF and The World Bank. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/national-education-responses-to-covid-19-web-final_en_0.pdf

Παράρτημα

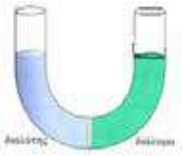
Ενδεικτικός λεπτομερής χρονοπρογραμματισμός

Χρονο-προγραμματισμός	Δραστηριότητα εκπαιδευτικός	Ενέργειες μαθητών	Εκπαιδευτικά μέσα
Φάση 1. Εστίαση προσοχής (Ασύγχρονα)	Παροτρύνει τους μαθητές να παρακολουθήσουν βίντεο	Παρακολουθούν (2 min)	E-me: Κυψέλη, Τοίχος, e-me assignments
Παρουσίαση στόχων Ασύγχρονα	Παρουσιάζει τους στόχους	Ενημερώνονται για τους στόχους του μαθήματος. (5 min)	E-me : τοίχος
Ανάκληση πρότερης γνώσης Ασύγχρονα	Θέτει ερωτήματα	Απαντούν (3 min)	E-me: τοίχος, δημοσκόπηση
Φάση 2 Παρουσίαση ενότητας Σύγχρονα Υλοποίηση δραστηριοτήτων μάθησης, υποστήριξη, δράση/ εξάσκηση/ανάδραση	Χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες Διαμοιράζει το ψηφιακό σχολικό βιβλίο Περιγράφει τις νέες έννοιες Δίνει στους μαθητές φύλλο εργασίας Συζητά, εξηγεί και επαναδιατυπώνει ορθά, Προβάλει βίντεο, Υποστηρίζει τις ομάδες των μαθητών, απαντάει στις ερωτήσεις και παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση, προβληματίζει-προετοιμάζει για αυτά που θα συναντήσουν στην κυψέλη του e-me	Συζητούν τα αποτελέσματα των δημοσκοπήσεων του e-me(5 min) Κατανοούν (15 min) Εφαρμόζουν φύλλο εργασίας(5 min) Συζητούν (5 min) Παρακολουθούν βίντεο και σε ομάδες (10min) συμπληρώνουν φύλλο εργασίας σε ομάδες(10 min) Συζητούν (15 min) Θέτουν απορίες (5 min) Καταιγισμός ιδεών (10 min)	Cisco Webex: breakout sessions Share Annotate polling
Φάση 3 Ανάθεση εργασίας Εμπέδωση Ασύγχρονα Αξιολόγηση, Ενίσχυση, Ανατροφοδότηση	Αναθέτει εργασίες Υποστηρίζει τους μαθητές, απαντάει στις ερωτήσεις και παρέχει ανατροφοδότηση	Συνθέτουν τις γνώσεις που απέκτησαν Παρακολουθούν βίντεο και συμπληρώνουν φύλλο εργασίας (10min) Λύνουν ασκήσεις (15 min)	E-me: Κυψέλη, Τοίχος, e-me assignments

Φύλλα Εργασίας

Φύλλο εργασίας: ώσμωση και ωσμωτική πίεση (polling)

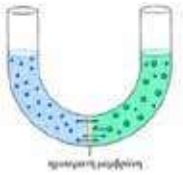
ΠΡΟΒΛΕΨΗ



Στο διπλανό δοχείο μια ημιπερατή μεμβράνη διαχωρίζει ένα υδατικό διαλύμα (δεξιά) από καθαρό νερό(αριστερά).
α. Τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε η μεμβράνη;

……
……

β. Η μεμβράνη επιτρέπει μόνο την δίοδο μορίων νερού και προς τις δύο κατευθύνσεις. Τι προβλέπεται ότι θα συμβεί με τη στάθμη των υγρών σε κάθε πλευρά του δοχείου; ……
……



Στο διπλανό δοχείο μια ημιπερατή μεμβράνη διαχωρίζει δύο υδατικά διαλύματα της ίδιας διαλυμένης ουσίας συγκέντρωσης c_1 (μπλε) και c_2 (πράσινο). Είναι $c_1 < c_2$. Η μεμβράνη επιτρέπει μόνο την δίοδο μορίων νερού και προς τις δύο κατευθύνσεις. Τι προβλέπεται ότι θα συμβεί με τη στάθμη των υγρών σε κάθε πλευρά του δοχείου;

……
……

Φύλλο εργασίας: βιολογική σημασία της ώσμωσης

Πηγαίνετε στην ιστοσελίδα https://phet.colorado.edu/en/simulation/membrane-channels

«Κατεβείτε» στη σελίδα στις μεταφρασμένες εκδόσεις (translatedversions) και στη γραμμή:

Greek	Ελληνικά	Κανάλια μεμβράνης	Run Now	Download

πατήστε "Run Now".

Θεωρείστε τις πράσινες μπίλιες μόρια διαλυμένης ουσίας (π.χ. ζάχαρη) και τα μπλέ διαμάντια μόρια νερού.

Θεωρείστε ότι το μέρος πάνω από τη μεμβράνη είναι το εσωτερικό ενός κυττάρου και το μέρος κάτω από τη μεμβράνη ότι είναι ο χώρος ενός ποτηριού μέσα στο οποίο είναι το κύτταρο (εξωτερικό του κυττάρου).

Μέρος 1ο

Εισάγετε 5 μπλε κανάλια πύλης ομοιόμορφα κατανεμειμένα στη μεμβράνη και βεβαιωθείτε ότι είναι κλειστά.

Προσθέστε 20 μόρια ζάχαρης (μπίλιες) και 20 μόρια νερού (διαμάντια) στο εσωτερικό του κυττάρου (πάνω μέρος).

Προσθέστε 40 μόρια νερού (διαμάντια) στο ποτήρι (κάτω μέρος).

Είναι το κύτταρο υποτινικό, υπερτονικό ή ισοτονικό σε σχέση με περιβάλλον διάλυμα; Εξηγείστε. ……
……
……

Είστε έτοιμοι να ανοίξτε τα κανάλια πύλης, τι προβλέπετε ότι θα συμβεί;
……

Ανοίξτε τα κανάλια πύλης και «κράτηστε» χρόνο. Μετά από 15 sec διακόψτε την προσωμοίωση και μετρείστε τον άριθμό κάθε είδους μορίων μέσα και έξω από το κύτταρο. Παρακολουθώντας το χρόνο συμπλήρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Εσωτερικό κυττάρου		Εξωτερικό κυττάρου	
Ζάχαρη	Νερό	Ζάχαρη	Νερό
0 sec			
15sec			
30 sec			
45sec			
60 sec			

Αν μπορούσατε να δείτε το κύτταρο και να παρακολουθήσετε τη συμπεριφορά του τι θα βλέπατε ότι συμβαίνει;

Μέρος 2ο

Πατήστε το κουμπί «Επαναφορά όλων».

Εισάγετε 5 μπλε κανάλια πύλης ομοιόμορφα κατανεμειμένα στη μεμβράνη και βεβαιωθείτε ότι είναι κλειστά.

Προσθέστε 20 μόρια ζάχαρης (μπίλιες) και 40 μόρια νερού (διαμάντια) στο εσωτερικό του κυττάρου (πάνω μέρος).

Προσθέστε 20 μόρια νερού (διαμάντια) στο ποτήρι (κάτω μέρος).

Είναι το κύτταρο υποτινικό, υπερτονικό ή ισοτονικό σε σχέση με περιβάλλον διάλυμα; Εξηγείστε. ……
……
…….

Είστε έτοιμοι να ανοίξτε τα κανάλια πύλης, τι προβλέπετε ότι θα συμβεί;
……

Ανοίξτε τα κανάλια πύλης και «κράτηστε» χρόνο. Μετά από 15 sec διακόψτε την προσωμοίωση και μετρείστε τον άριθμό κάθε είδους μορίων μέσα και έξω από το κύτταρο. Παρακολουθώντας το χρόνο συμπλήρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Εσωτερικό κυττάρου		Εξωτερικό κυττάρου	
Ζάχαρη	Νερό	Ζάχαρη	Νερό
0 sec			
15sec			
30 sec			
45sec			
60 sec			

Αν μπορούσατε να δείτε το κύτταρο και να παρακολουθήσετε τη συμπεριφορά του τι θα βλέπατε ότι συμβαίνει;

Μέρος 3ο

Πατήστε το κουμπί «Επαναφορά όλων».

Εισάγετε 5 μπλε κανάλια πύλης ομοιόμορφα κατανεμειμένα στη μεμβράνη και βεβαιωθείτε ότι είναι κλειστά.

Προσθέστε 20 μόρια ζάχαρης (μπίλιες) και 40 μόρια νερού (διαμάντια) στο εσωτερικό του κυττάρου (πάνω μέρος).

Προσθέστε 40 μόρια νερού (διαμάντια) στο ποτήρι (κάτω μέρος).

Είναι το κύτταρο υποτινικό, υπερτονικό ή ισοτονικό σε σχέση με περιβάλλον διάλυμα;

Εξηγείστε. ……
……
……

Είστε έτοιμοι να ανοίξτε τα κανάλια πύλης, τι προβλέπετε ότι θα συμβεί;
……

Ανοίξτε τα κανάλια πύλης και «κράτηστε» χρόνο. Μετά από 15 sec διακόψτε την προσωμοίωση και μετρείστε τον άριθμό κάθε είδους μορίων μέσα και έξω από το κύτταρο. Παρακολουθώντας το χρόνο συμπλήρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Εσωτερικό κυττάρου		Εξωτερικό κυττάρου	
Ζάχαρη	Νερό	Ζάχαρη	Νερό
0 sec			
15sec			
30 sec			
45sec			
60 sec			

Αν μπορούσατε να δείτε το κύτταρο και να παρακολουθήσετε τη συμπεριφορά του τι θα βλέπατε ότι συμβαίνει;

Κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας

Τσαμπίκα-Βασιλεία Παπαβεργή
MSc, Εκπαιδευτικός Π.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
vaso345@hotmail.com

Χρυσάνθη Σκουμπουρδή
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kara@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημασία της σχεδιασμένης ένταξης εκπαιδευτικού υλικού στη μαθηματική εκπαίδευση αναδεικνύεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια λόγω του ότι ερευνητικά αποτελέσματα τεκμηριώνουν τον βοηθητικό του ρόλο για τους/ις εκπαιδευτικούς και για τους/ις μαθητές/ριες τόσο για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων όσο και για την αντιμετώπιση δυσκολιών και παρανοήσεών τους, μεταξύ άλλων. Ωστόσο, η επιλογή και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού από τους/ις εκπαιδευτικούς, για την αξιοποίησή του στη διδακτική πράξη, είναι μια απαιτητική διαδικασία λόγω της αφηρημένης φύσης του ίδιου του αντικειμένου των μαθηματικών, αλλά και λόγω της μεγάλης διαθεσιμότητας εκπαιδευτικού υλικού στο διαδίκτυο. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ζητήματα, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της Πανδημίας, κατά την οποία η διδασκαλία και η μάθηση έλαβαν, λόγω συνθηκών, άλλη μορφή, απαιτήθηκε η υιοθέτηση πιο εξειδικευμένων κριτηρίων επιλογής και αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού για αξιοποίησή του στη διδακτική πράξη. Έτσι διερευνήθηκαν τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία υιοθέτησαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εξ' αποστάσεως διδασκαλία των μαθηματικών, την περίοδο της Πανδημίας Covid-19, με σκοπό να συγκριθούν με τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών με τον συμβατικό τρόπο, τα οποία αναφέρονται σε άλλες έρευνες. Επι-

πλέον, καταγράφηκαν τα είδη των εκπαιδευτικών υλικών που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για την εξ' αποστάσεως διδασκαλία των μαθηματικών, την περίοδο της Πανδημίας, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, καθώς και συνεντεύξεων σε μέρος του δείγματος. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τα κριτήρια επιλογής με τα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού και εστιάζουν κυρίως στη συνάφεια του εκπαιδευτικού υλικού με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/ριών, στην ευκολία προμήθειας και χρήσης του και στην εξυπηρέτηση των στόχων της διδασκαλίας. Τα κριτήρια αυτά δε φαίνεται να διαφοροποιούνται από εκείνα που έχουν καταγραφεί από άλλες έρευνες και αφορούν στη διδασκαλία των μαθηματικών με τον συμβατικό τρόπο. Αναφορικά με τα είδη των εκπαιδευτικών υλικών που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να ήταν ψηφιακά, αλλά και συνδυασμός ψηφιακών και φυσικών υλικών καθημερινής χρήσης, σε αντίθεση με το υλικό που χρησιμοποιείται σε κανονικές συνθήκες φοίτησης, όπου είναι κυρίως ειδικά σχεδιασμένο και αυτοσχέδιο. Τέλος, οι δυσκολίες που αναδείχθηκαν κατά την αξιοποίηση του υλικού εστίασαν στην αξιολόγηση της δράσης των μαθητών με το υλικό και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υλικό, κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης, Μαθηματικά, πανδημία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανδημία επηρέασε όλες της πτυχές της ζωής συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, όπου σημειώθηκαν αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές καθώς τα σχολεία όλων των βαθμίδων υποχρεώθηκαν να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή την ηλεκτρονική μάθηση (Rasmitadila et al., 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ηλεκτρονική μάθηση υλοποιήθηκε από τους/ις εκπαιδευτικούς για πρώτη φορά και αιφνιδίως, εν όψει της έκτακτης συνθήκης της πανδημίας, με αποτέλεσμα να συναντήσουν σημαντικές δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους (Ford et al., 2021· Ibrohim et al., 2021· Rasmitadila et al., 2020).

Στη συγκεκριμένη εργασία επιδιώκεται να εξεταστούν τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά τα οποία υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί αναπό-

σπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από την όποια διδακτική πρακτική υιοθετείται.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Το εκπαιδευτικό υλικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία των μαθηματικών και η χρήση του επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους/ις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/ις μαθητές/ριες (Golafshani, 2013). Ωστόσο για να αναδειχθεί ο θετικός ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι απαραίτητη η σχεδιασμένη ένταξή του στην εκπαιδευτική πράξη (Σκουμπουρδή, 2021). Σχεδιασμένη ένταξη η οποία, μεταξύ άλλων, προσκαλεί τους/ις εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τα κατάλληλα υλικά, μετά από αξιολόγηση, για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας τους.

Η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών, μετά από αξιολόγηση, για την εξυπηρέτηση των εκάστοτε μαθησιακών αναγκών και στόχων βασίζεται σε υποκειμενικά, καθώς και αντικειμενικά κριτήρια. Τα υποκειμενικά κριτήρια αφορούν στα προσωπικά κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/ριες και το εκπαιδευτικό πλαίσιο για να αξιολογήσουν ένα υλικό (Σκουμπουρδή, 2022). Τα αντικειμενικά κριτήρια σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με την ανταπόκριση στα Προγράμματα Σπουδών, την αναπαράσταση της έννοιας με επιστημονική ακρίβεια, την εξυπηρέτηση ποικίλων μαθηματικών στόχων, τη διευκόλυνση του μαθηματικού συλλογισμού, την ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας, τα περιθώρια δράσης με το υλικό, την ανάπτυξη ποικίλων στρατηγικών σκέψης, τη «διαφάνεια» και την προσαρμοστηκότητα, την ανθεκτικότητα, την ελκυστικότητα, την ευκολία στην αποθήκευση και τη φύλαξη, τη διαθεσιμότητα, την προσβασιμότητα, το κόστος (Bernhard et al., 1999· Bernstein, 1963· Bundsgaard & Hansen, 2011· Καρόζα, 2021· Marzola, 1987· Reys, 1971· Skoumpourdi & Matha, 2021· Χατζηνικολάου, 2018).

Βάση του 'Πλαισίου Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Υλικών' για τα μαθηματικά (Σκουμπουρδή, 2022 & 2023), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού λαμβάνει χώρα σε τρεις φάσεις: 1. πριν τη χρήση του, 2. κατά τη χρήση του και 3. μετά τη χρήση του. Στην πρώτη φάση, πριν τη χρήση του, αξιολογείται η 'παιδαγωγική εγκυρότητα' και η (επιστημονική) 'μαθηματική εγκυρότητα' του υλικού. Εξετάζεται η καταλληλότητα του υλικού για εκπαιδευτική χρήση, δηλαδή αν είναι ποιοτικό, ασφαλές, ανθεκτικό και σε κατάλληλο μέγεθος για την τάξη, καθώς και η δυνατότητα προμήθειάς του, η δια-

θεσιμότητα, η προσβασιμότητα και η προσιτότητά του. Επίσης, εξετάζεται η 'μαθηματική εγκυρότητα' του υλικού, δηλαδή αν το υλικό καλύπτει τη μαθηματική ιδέα, το αν είναι ακριβής η αναπαράσταση της μαθηματικής ιδέας, καθώς και το αν είναι ορατή η λειτουργία του για τη μαθηματική ιδέα. Στη δεύτερη φάση, κατά τη χρήση του, αξιολογείται η ευκολία ή δυσκολία κατανόησης του εσωτερικού μηχανισμού λειτουργίας και του τρόπου χρήσης του υλικού, μέσα από τη χρήση του σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επίσης, αξιολογείται και ο βαθμός ενεργοποίησης της γνωστικής διαδικασίας, που προκαλείται από τη χρήση του υλικού. Στην τρίτη φάση, μετά τη χρήση του, αξιολογείται η μαθησιακή αποτελεσματικότητα του υλικού για συγκεκριμένους χρήστες σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αξιολογείται δηλαδή η σύνδεση των δράσεων των χρηστών με συμβολικές και νοητικές αναπαραστάσεις, η κατανόηση της έννοιας χωρίς παρανόηση, καθώς και η μεταγνώση.

ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθούν τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά, τα οποία χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθηματικών την περίοδο της πανδημίας. Επίσης, σκοπός είναι να εξεταστούν τα είδη εκπαιδευτικών υλικών που επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συγκεκριμένη περίοδο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα παρακάτω:

- Ποια εκπαιδευτικά υλικά επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί για την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθηματικών κατά την περίοδο της πανδημίας;
- Σε ποια κριτήρια βασίστηκαν οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας;
- Σε ποια κριτήρια βασίστηκαν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας;
- Ποιες δυσκολίες συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού κατά την περίοδο της πανδημίας στα μαθηματικά;

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση του σκοπού της εργασίας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε διάφορες εκπαιδευτικές ομάδες.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ερωτήσεις για τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, καθώς η/οι τάξη/εις στην/ις οποία/ες δίδασκαν κατά την περίοδο της πανδημίας τα έτη 2019/21. Επίσης, περιλάμβαναν κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις που σχετίζονταν με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Ποια εκπαιδευτικά υλικά επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί για την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθηματικών κατά την περίοδο της πανδημίας;) σχεδιάστηκαν 3 ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να καταγράψουν εκπαιδευτικά υλικά που επέλεγαν για τη διδασκαλία των μαθηματικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας. Το δεύτερο ερώτημα ήταν κλειστού τύπου και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν από συγκεκριμένα υλικά [όπως εξειδικευμένα υλικά (άβακας, ράβδοι Cuisenaire, χάρακας), μέλη του σώματος, αντικείμενα καθημερινής χρήσης (π.χ. όσπρια, σχολικά είδη), ψηφιακά υλικά (εικόνες, βίντεο, παιχνίδια/ λογισμικά) και άλλα] αν τα χρησιμοποιούσαν ποτέ, σπάνια, συχνά, πολύ συχνά ή πάντα. Το τρίτο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και καλούνταν να συμπληρώσουν ποιο άλλο υλικό χρησιμοποιούσαν στην περίπτωση που είχαν επιλέξει 'άλλο' στην προηγούμενη ερώτηση.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Σε ποια κριτήρια βασίστηκαν οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας;) σχεδιάστηκαν 3 ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να καταγράψουν κριτήρια που χρησιμοποιούσαν για την επιλογή υλικού για τη διδασκαλία των μαθηματικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας. Το δεύτερο ερώτημα ήταν κλειστού τύπου και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να αποφανθούν για συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής [όπως το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, την ευκολία προμήθειάς του, τις ανάγκες των μαθητών, την εξασφάλιση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, την αποδοχή του για εκπαιδευτική χρήση (δηλαδή αν είναι ποιοτικό, ανθεκτικό, ασφαλές και σε κατάλληλο μέγεθος για την τάξη), τα ενδιαφέροντα των μαθη-

τών, την επιστημονική του εγκυρότητα, τη χρονική διάρκεια της χρησιμοποίησής του, τη συνάφεια με τη μαθηματική έννοια που επρόκειτο να διδαχθεί, την ορατή λειτουργία του, τη συνάφεια με τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, τη βελτίωση των γνώσεων μου, τη συγκεκριμενοποίηση αφηρημένων εννοιών από τους μαθητές και 'άλλο'] τον βαθμό συμφωνίας τους (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Δεν είμαι βέβαιος/α, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα). Το τρίτο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και καλούνταν να συμπληρώσουν ποιο άλλο κριτήριο επιλογής χρησιμοποιούσαν, στην περίπτωση που είχαν επιλέξει 'άλλο' στην προηγούμενη ερώτηση.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Σε ποια κριτήρια βασίστηκαν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας;) σχεδιάστηκαν 3 ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να καταγράψουν κριτήρια που χρησιμοποιούσαν για την αξιολόγηση υλικού για τη διδασκαλία των μαθηματικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας. Το δεύτερο ερώτημα ήταν κλειστού τύπου και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να αποφανθούν για συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης [όπως η κατανόηση της λειτουργίας και χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές, η κατανόηση της λειτουργίας και χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού από εμένα, η ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας των μαθητών κατά τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, η αποτελεσματικότητά του στην κάλυψη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών, το ενδιαφέρον που προκάλεσε στους μαθητές, η κάλυψη των αναγκών των μαθητών, το κόστος του, η ευκολία προμήθειας του και 'άλλο'] τον βαθμό συμφωνίας τους (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Δεν είμαι βέβαιος/α, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα). Το τρίτο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και καλούνταν να συμπληρώσουν ποιο άλλο κριτήριο αξιολόγησης χρησιμοποιούσαν στην περίπτωση που είχαν επιλέξει 'άλλο' στην προηγούμενη ερώτηση.

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες δυσκολίες συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού κατά την περίοδο της πανδημίας στα μαθηματικά;) σχεδιάστηκαν 3 ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να καταγράψουν ποιες δυσκολίες συνάντησαν κατά την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία των μαθηματικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας. Το δεύτερο ερώτημα ήταν κλειστού τύπου και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να αποφανθούν για συγκεκρι-

μένες δυσκολίες [όπως πολύωρη προετοιμασία, ανεπάρκεια του χρόνου της διδασκαλίας, έλλειψη γνώσεων από εμένα, έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές, ανεπαρκή κάλυψη των στόχων που είχα θέσει, αμφιβολία μου όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά του υλικού, μη δυνατότητα εύρεσης του εκπαιδευτικού υλικού από την πλευρά των μαθητών, διαδικασία της αξιολόγησης της δράσης των μαθητών με το υλικό και 'άλλο'] τον βαθμό συμφωνίας τους (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Δεν είμαι βέβαιος/α, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα). Το τρίτο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και καλούνταν να συμπληρώσουν ποιες άλλες δυσκολίες αντιμετώπισαν στην περίπτωση που είχαν επιλέξει 'άλλο' στην προηγούμενη ερώτηση.

Λόγω της ιδιαιτερότητας του σχεδιασμού των ερωτήσεων, για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου που συμπληρωνόταν δεν δινόταν η δυνατότητα επιστροφής και διόρθωσής της.

Δείγμα

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 56 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 26 νηπιαγωγοί και 30 δάσκαλοι, από όλη την Ελλάδα.

Ανάλυση δεδομένων

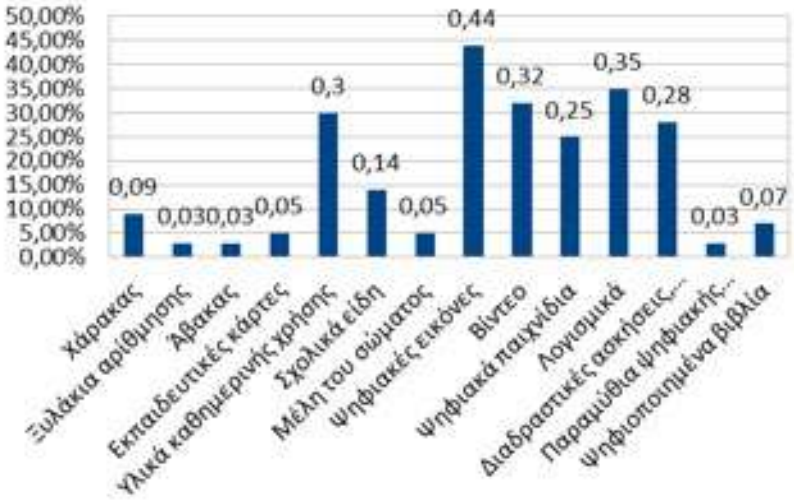
Η ανάλυση των δεδομένων των κλειστών ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό υπολογιστικών φύλλων Excel. Η ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε μέσω ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση περιεχομένου βασίστηκε στις κατηγορίες των κλειστών ερωτήσεων έτσι ώστε να είναι τα αποτελέσματα συγκρίσιμα.

Αποτελέσματα

Η πλειοψηφία των 56 εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες 78,6% (N=44). Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών το 27% (N=15) ήταν 22-30, το 50% (N=28) ήταν ηλικίας 31-40, το 18% (N=10) ηλικίας 41-50 και το 5% (N=3) ηλικίας 51+. Όσον αφορά στην ειδικότητα το 45% (N=25) ήταν νηπιαγωγοί ενώ το 55% (N=31) δάσκαλοι. Το 7% (N=4) είχε δεύτερο πτυχίο, το 66% (N=37) είχε μεταπτυχιακό, το 25% (N=14) είχε πτυχίο πανεπιστημίου και το 2% (N=1) είχε διδακτορικό. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, να αναφερθεί ότι το 9% (N=5) των εκπαιδευτικών είχε προϋπηρεσία <1, έτη, το 59% (N=33) είχε προϋπηρεσία 1-5 έτη, το 18% (N=10) είχε προϋπηρεσία 6-10 έτη, το 9% (N=5) είχε προϋπηρεσία 11-20, το 5% (N=3) είχε προϋπηρεσία 21-30 έτη.

Κατά την περίοδο 2019-2020, το 13% (N=4) των εκπαιδευτικών είχε αναλάβει την Α΄ δημοτικού, το 16% (N=5) είχε αναλάβει τη Β΄ δημοτικού, το 23% (N=7) τη Γ΄ δημοτικού, το 6% (N=2) τη Δ΄ δημοτικού, το 29% (N=9) την Ε΄ δημοτικού και το 13% (N=4) τη ΣΤ΄ δημοτικού.

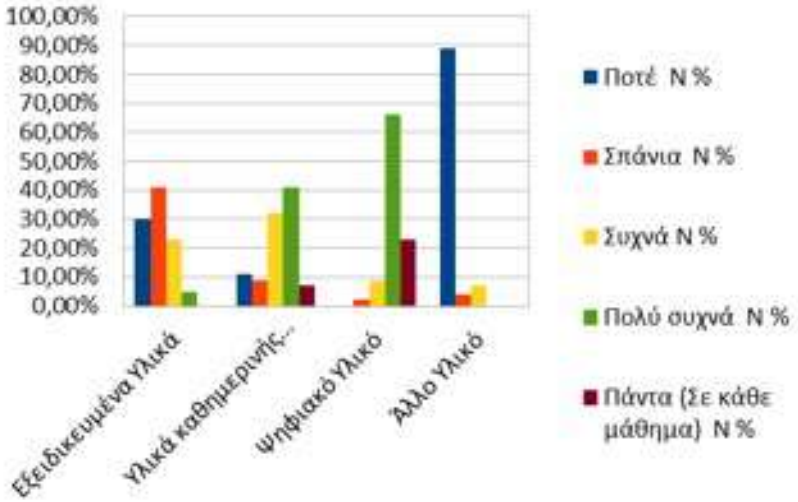
Την περίοδο 2020-2021 από τους 31 εκπαιδευτικούς οι 29 δήλωσαν ότι είχαν αναλάβει τάξη. Πιο συγκεκριμένα, το 7% (N=2) είχε αναλάβει την Α΄ δημοτικού, το 14% (N=4) τη Β΄ δημοτικού, το 21% (N=6) τη Γ΄ δημοτικού, το 3% (N=1) τη Δ΄ δημοτικού, το 34% (N=10) την Ε΄ δημοτικού και το 21% (N=6) τη ΣΤ΄ δημοτικού.



Γράφημα 1: *Εκπαιδευτικά υλικά για τη διδασκαλία των μαθηματικών*

Στην ανοικτή ερώτηση, για τα είδη των υλικών που επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των μαθηματικών, αναφέρθηκαν (Γράφημα 1) ο χάρακας σε ποσοστό 9% (N=5), τα ξυλάκια αρίθμησης σε ποσοστό 3% (N=2), ο άβακας 3% (N=2) και οι εκπαιδευτικές κάρτες 5% (N=3). Επίσης, αναφέρθηκαν υλικά της καθημερινότητας σε ποσοστό 30% (N=17) γενικά, αλλά και πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν από κάποιους παραδείγματα, όπως το αλεύρι και τα όσπρια, καθώς και τα σχολικά είδη σε ποσοστό 14% (N=8). Τέλος, αναφέρθηκαν σε ποσοστό 5% (N=3) και τα μέλη του σώματος. Επιπροσθέτως, αναφέρθηκαν τα ψηφιακά υλικά και πιο αναλυτικά, οι ψηφιακές εικόνες σε ποσοστό 44% (N=25), τα βίντεο σε ποσοστό 32% (N=18), τα ψηφιακά παιχνίδια σε ποσοστό 25% (N=14), τα λογισμικά σε ποσοστό 35%

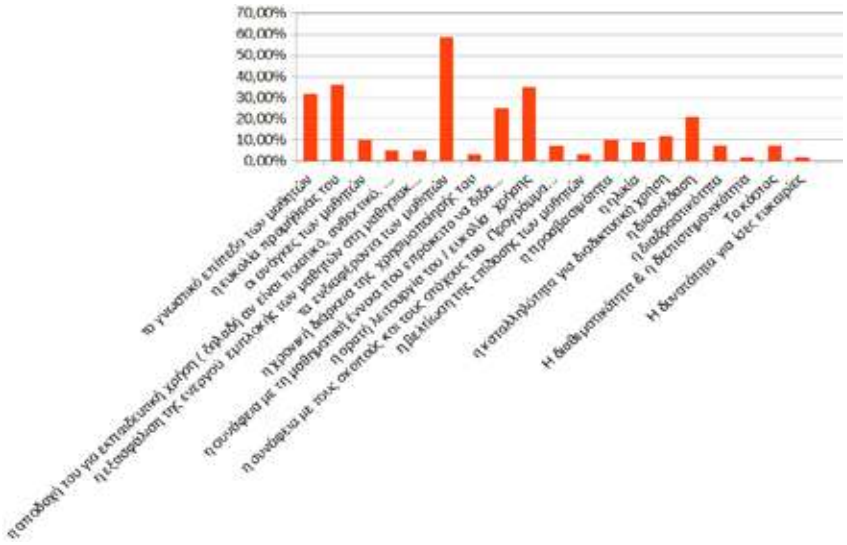
(N=20), οι διαδραστικές ασκήσεις, τα quiz και τα φύλλα εργασίας σε ποσοστό 28% (N=16), τα παραμύθια ψηφιακής μορφής σε ποσοστό 3% (N=2) και τα ψηφιοποιημένα βιβλία σε ποσοστό 7% (N=4).



Γράφημα 2: *Εκπαιδευτικά υλικά για τη διδασκαλία των μαθηματικών και συχνότητα χρήσης τους*

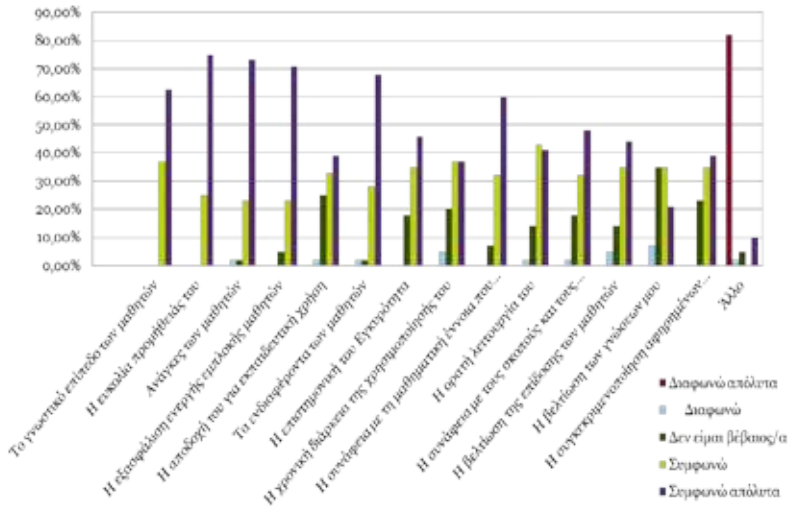
Στην κλειστή ερώτηση που αφορούσε στο είδος των υλικών που αξιοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί και στη συχνότητα χρήσης τους κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας (Γράφημα 2), τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσαν τα ψηφιακά υλικά (9%, N=5 συχνά, το 66%, N=37 πολύ συχνά και το 23%, N=13 πάντα) και αμέσως μετά τα υλικά καθημερινής χρήσης (32%, N=18 συχνά και το 41%, N=23 πολύ συχνά). Αντίθετα, τα εξειδικευμένα υλικά συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά στην επιλογή ποτέ (30%, N=17) και στην επιλογή σπάνια (41% , N=23). Τέλος, αναφορικά με την επιλογή «*Άλλο Υλικό*» το μεγαλύτερο ποσοστό (89%, N=50) δήλωσε ότι δεν επέλεγε πότε να αξιοποιήσει άλλο υλικό πέρα από αυτά που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Το ποσοστό που απάντησε ότι έκανε χρήση άλλου υλικού έδωσε τις παρακάτω απαντήσεις: μάσκες σε ποσοστό 2% (N=1), σχολικά εγχειρίδια σε ποσοστό 2% (N=1), φρούτα σε ποσοστό 2% (N=1), ασπροπίνακα και εκπαιδευτικά βιβλία στο ίδιο ποσοστό.



Γράφημα 3: *Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά*

Τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά τα οποία δηλώθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό στην ανοικτή ερώτηση (Γράφημα 3) αφορούσαν στα ενδιαφέροντα των μαθητών σε ποσοστό 59% (N=33), στην ευκολία προμήθειας του και στην ορατή λειτουργία του/ευκολία χρήσης του σε ποσοστό 35% (N=20), στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε ποσοστό 32% (N=18) και στη συνάφεια με τη μαθηματική έννοια που επρόκειτο να διδαχθεί σε ποσοστό 25% (N=14). Δηλώθηκαν σε μικρότερα ποσοστά η διασκέδαση (21%, N=12), η καταλληλότητα του υλικού για διαδικτυακή χρήση (12%, N=7), η προσβασιμότητα (10%, N=6) και οι ανάγκες των μαθητών στο ίδιο ποσοστό, η ηλικία (9%, N=5), η διαδραστικότητα, η συνάφεια με τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και το κόστος στο ίδιο ποσοστό (7%, N=4) ,η αποδοχή του για εκπαιδευτική χρήση και στο ίδιο ποσοστό η εξασφάλιση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία (5%, N=3), η χρονική διάρκεια της χρησιμοποίησης του και η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (3%,N=2). Τέλος, ακολούθησαν η διαθεματικότητα & διεπιστημονικότητα και η δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες (2%, N=1).

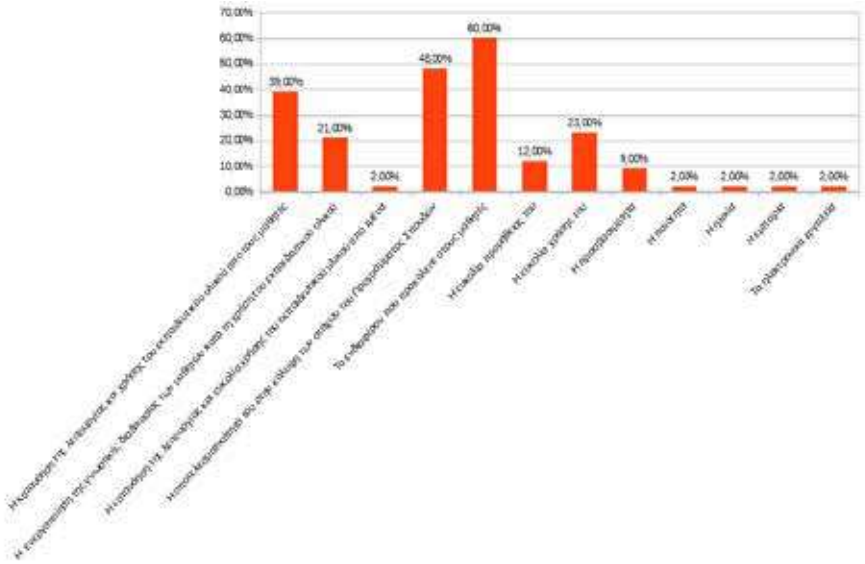


Γράφημα 4: *Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά*

Στην κλειστή ερώτηση αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά η πλειοψηφία των κριτηρίων συγκέντρωσε υψηλά ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα) (Γράφημα 4). Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/ριών (Συμφωνώ 38%, N=21 και Συμφωνώ απόλυτα 62%, N=35), η ευκολία προμήθειας του (Συμφωνώ 25%, N=14 και Συμφωνώ απόλυτα 75% N=42) οι ανάγκες (Συμφωνώ 23%, N=13 και Συμφωνώ απόλυτα 73%, N=41) και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών (Συμφωνώ 28%, N=16 και Συμφωνώ απόλυτα 68%, N=38), η εξασφάλιση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών/ριών (Συμφωνώ 23%, N=13 και Συμφωνώ απόλυτα 71,5%, N=40) και η συνάφεια με τη μαθηματική έννοια που επρόκειτο να διδαχθεί (Συμφωνώ 32%, N=18 και Συμφωνώ απόλυτα 61%, N=34*)*. Ακολούθησε η ορατή λειτουργία του υλικού (Συμφωνώ 43%, N=24 και Συμφωνώ απόλυτα 41% N=23), η επιστημονική εγκυρότητα (Συμφωνώ 36%, N=20 και Συμφωνώ απόλυτα 46%, N=26), η συνάφεια με τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών (Συμφωνώ 32%, N=18 και Συμφωνώ Απόλυτα 48%, N=27), η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/ριών (Συμφωνώ, 36% N=20 και Συμφωνώ απόλυτα 45% N=25), η συγκεκριμενοποίηση αφηρημένων εννοιών από τους μαθητές/ριες (Συμφωνώ 36%, N=20 και Συμφωνώ απόλυτα 39% N=22), η χρονική διάρκεια της χρησιμοποίησής του (Συμφωνώ 37,5% N=21 και Συμφωνώ από-

λυτα 37,5% N=21), η αποδοχή του υλικού για εκπαιδευτική χρήση (Συμφωνώ 34%, N=19 και Συμφωνώ απόλυτα 39%, N=22), καθώς και η βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών (Συμφωνώ 36%, N=20 και Συμφωνώ απόλυτα 21%, N=12).

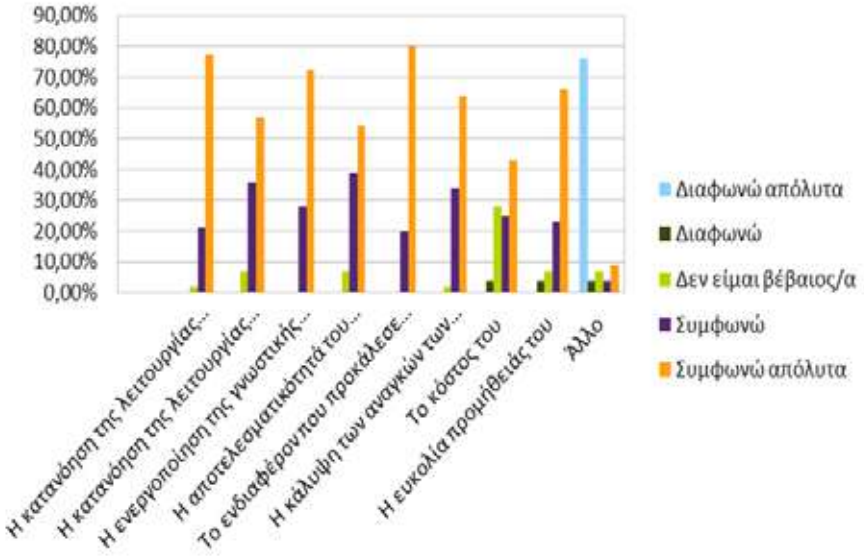
Το κριτήριο που αφορούσε στην επιλογή *«Άλλο»* συγκέντρωσε υψηλό ποσοστό διαφωνίας (Διαφωνώ 82%, N=46 και Διαφωνώ απόλυτα 2%, N=1). Σε επόμενη ερώτηση, δόθηκε μόνο μία απάντηση για την επιλογή άλλο, «*η ανταπόκριση και το ενδιαφέρον των μαθητών στην προσπάθεια τους να συγκεντρωθούν από το σπίτι*».



Γράφημα 5: *Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά*

Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά δηλώθηκαν (Γράφημα 5) σε μεγαλύτερα ποσοστά το ενδιαφέρον που προκάλεσε στους μαθητές (60%,N=34), η αποτελεσματικότητα του στην κάλυψη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών (48%, N=27), η κατανόηση της λειτουργίας και χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές (39%, N=22), η ευκολία χρήσης του υλικού (23%, N=13). Σε χαμηλότερο ποσοστό δηλώθηκαν η ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας των μαθητών κατά τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού (21%, N=12), η ευκολία προ-

μήθειας του υλικού (12%, N=7), η προσβασιμότητα (9% N=5), και τέλος, η κατανόηση της λειτουργίας και ευκολίας χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η ποιότητα, η εμπειρία και τα ηλεκτρονικά εργαλεία δηλώθηκαν συγκεντρώνοντας το ίδιο ποσοστό (2%, N=1).

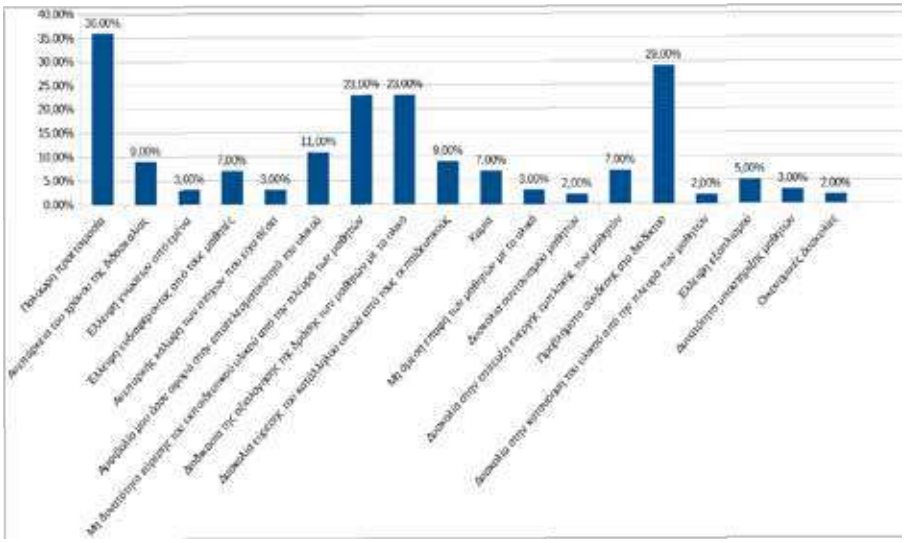


Γράφημα 6: *Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά*

Αναφορικά με την κλειστή ερώτηση για τα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού η πλειοψηφία των κριτηρίων αξιολόγησης συγκέντρωσε υψηλά ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα) όπως παρουσιάζονται παρακάτω (Γράφημα 6). Η ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας των μαθητών/ριών κατά τη χρήση του υλικού (Συμφωνώ 28 %, N=16 και Συμφωνώ απόλυτα 72%, N=40), το ενδιαφέρον που προκάλεσε στους/ις μαθητές/ριες (Συμφωνώ 20%, N=11 και Συμφωνώ απόλυτα 80% N=45), η κάλυψη των αναγκών των μαθητών/ριών (Συμφωνώ 34%, N=19 και Συμφωνώ απόλυτα 64%, N=36), η κατανόηση της λειτουργίας και χρήσης του υλικού από τους/ις μαθητές/ριες (Συμφωνώ 21%, N=12 και Συμφωνώ απόλυτα 77%, N=43), η αποτελεσματικότητά του στην κάλυψη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών (Συμφωνώ 39%, N=22 και Συμφωνώ απόλυτα 54%, N=30), η κατανόηση της χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού

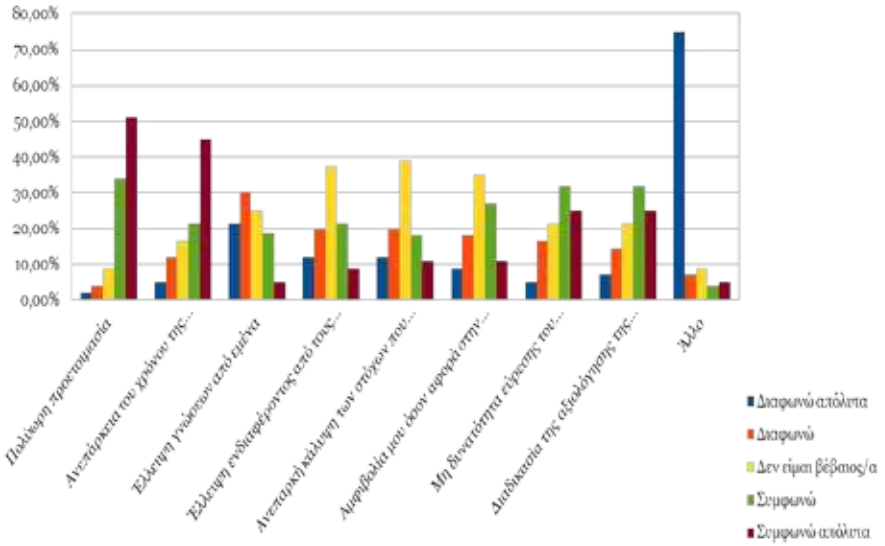
από τον/ην ίδιο/α τον/ην εκπαιδευτικό (Συμφωνώ 36%, N=20 και Συμφωνώ απόλυτα 57%, N=32), η ευκολία προμήθειας του υλικού (Συμφωνώ 23%, N=13 και Συμφωνώ απόλυτα 66%, N=37), καθώς και το κόστος του υλικού (Συμφωνώ 25%, N=14 και Συμφωνώ απόλυτα 43%, N=24).

Υψηλό ποσοστό διαφωνίας συγκέντρωσε η επιλογή «*Άλλο*» (Διαφωνώ απόλυτα 76%, N=43 και Διαφωνώ 4%, N=2).



Γράφημα 7: *Δυσκολίες αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό στα μαθηματικά*

Οι δυσκολίες κατά την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού που δηλώθηκαν σε υψηλότερα ποσοστά (Γράφημα 7) είναι η πολύωρη προετοιμασία των εκπαιδευτικών (36%, N=20) και τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο (29%, N=16). Ακολούθησε η μη δυνατότητα εύρεσης του εκπαιδευτικού υλικού από την πλευρά των μαθητών/ριών (23%, N=13) και η διαδικασία της αξιολόγησης της δράσης των μαθητών/ριών με το υλικό στο ίδιο ποσοστό.



Γράφημα 8: *Δυσκολίες αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό στα μαθηματικά*

Στην κλειστή ερώτηση, αναφορικά με τις δυσκολίες για το εκπαιδευτικό υλικό στα μαθηματικά, υψηλά ποσοστά συμφωνίας συγκέντρωσαν (Γράφημα 8) η πολύωρη προετοιμασία (Συμφωνώ 34%, N=19 και Συμφωνώ απόλυτα 51%, N=29), η ανεπάρκεια του χρόνου της διδασκαλίας (Συμφωνώ 21,5%, N=12 και Συμφωνώ απόλυτα 45%, N=25), η μη δυνατότητα εύρεσης του εκπαιδευτικού υλικού από την πλευρά των μαθητών (Συμφωνώ 32%, N=18 και Συμφωνώ απόλυτα 25%, N=14) και η διαδικασία της αξιολόγησης της δράσης των μαθητών με το υλικό, με τα ίδια ποσοστά συμφωνίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, για τα είδη των εκπαιδευτικών υλικών που αξιοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της πανδημίας κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία στα μαθηματικά, τόσο από τις ανοικτές ερωτήσεις όσο και από την κλειστή ερώτηση, γίνεται φανερή η αξιοποίηση, σε μεγαλύτερα ποσοστά, κυρίως ψηφιακών υλικών, αλλά και υλικών καθημερινής χρήσης ή σχολικών ειδών ενώ η αξιοποίηση εξειδικευμένων υλικών παρατηρείται σε μικρό ποσοστό. Το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας έρευνας που αναφέρεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

την περίοδο της πανδημίας, διαφέρει από το εύρημα που παρουσιάζεται στην έρευνα των Σκουμιό και Σκουμπουρδή (2015) που αφορά σε κανονικές συνθήκες φοίτησης, στην οποία παρουσιάζονται τα υλικά που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, φαίνεται να αξιοποιούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό εξειδικευμένα υλικά σε κανονικές συνθήκες φοίτησης σε σχέση με τα λογισμικά και με τα υλικά της καθημερινότητας, τα οποία αξιοποιούνται κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, για τα κριτήρια με βάση τα οποία επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία των μαθηματικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας, αναδείχθηκε από τις απαντήσεις στην ανοιχτή ερώτηση ότι το σημαντικότερο κριτήριο αποτελούσαν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών. Το εύρημα αυτό, παρουσιάζει ομοιότητα με το εύρημα της έρευνας των Αγνάντη και Σκουμπουρδή (2018), η οποία αφορούσε σε εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης σε κανονικές συνθήκες φοίτησης. Ακολουθούν, με υψηλά ποσοστά, η ευκολία προμήθειας και η ορατή λειτουργία του/ ευκολία χρήσης του υλικού. Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις στα ερωτήματα φάνηκε ότι τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού υλικού, από τους/ις εκπαιδευτικούς, για τα μαθηματικά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας εστιάζουν στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες, στην ευκολία προμήθειας και χρήσης των υλικών, ευρήματα τα οποία διαφέρουν από τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε κανονικές συνθήκες, όπως προκύπτουν από την έρευνα της Χατζηνικολάου (2018) καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα, τα κριτήρια που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας έχουν να κάνουν με τους στόχους του μαθήματος και τη συνάφεια με την έννοια που πρόκειται να διδαχθεί. Η διαθεσιμότητα των υλικών ή η ευκολία προμήθειας όπως δηλώνεται στη συγκεκριμένη έρευνα, που αφορούσε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας φαίνεται να αποτελεί κριτήριο επιλογής και για τις νηπιαγωγούς στην έρευνα της Καρόζα (2021), η οποία αναφέρεται σε κανονικές συνθήκες φοίτησης. Επίσης, παρατηρούμε την περίοδο της πανδημίας να προκύπτουν νέα κριτήρια επιλογής, όπως είναι η διαδραστικότητα και η καταλληλότητα του υλικού για διαδικτυακή χρήση τα οποία δεν προκύπτουν από προηγούμενες έρευνες οι οποίες αφορούσαν σε κανονικές συνθήκες φοίτησης (Αγνάντη & Σκουμπουρδή, 2018· Καρόζα, 2021· Χατζηνικολάου, 2018).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε στα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία των μαθη-

ματικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας, δηλώθηκαν στην ανοιχτή ερώτηση, σε υψηλά ποσοστά, τα κριτήρια που αφορούσαν στο ενδιαφέρον που προκάλεσε το εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές (Manurung, 2017), στην αποτελεσματικότητα του υλικού όσον αφορά στην κάλυψη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών (Abolade, 1998) και στην κατανόηση της λειτουργίας και χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές (Manurung, 2017). Στην κλειστή ερώτηση, όλα τα κριτήρια αξιολόγησης συγκέντρωσαν σχετικά υψηλά ποσοστά συμφωνίας. Η ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας των μαθητών, το ενδιαφέρον που προκάλεσε στους μαθητές, η κάλυψη των αναγκών των μαθητών και η κατανόηση της λειτουργίας και χρήσης του υλικού από τους μαθητές, συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας. Τα κριτήρια αξιολόγησης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας που αφορούν στην ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας των μαθητών, στο ενδιαφέρον που προκάλεσε στους μαθητές το υλικό και στην κάλυψη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών παρουσιάζουν ομοιότητες με τα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού των νηπιαγωγών, που ωστόσο διδάσκουν σε κανονικές συνθήκες, στην έρευνα της Καρόζα (2021). Τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας είναι κριτήρια τα οποία λαμβάνονται υπόψη και από τους εκπαιδευτικούς, για διδασκαλία σε κανονικές συνθήκες φοίτησης, σύμφωνα με τη Χατζηνικολάου (2018).

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθηματικών την περίοδο της πανδημίας δηλώθηκε σε σημαντικό ποσοστό η πολύωρη προετοιμασία και τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν και τα κριτήρια της μη δυνατότητας εύρεσης εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές, αλλά και της διαδικασίας της αξιολόγησης της δράσης των μαθητών με το υλικό. Τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο που δηλώθηκαν από σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχουν να κάνουν άμεσα με δυσκολία που προκύπτει αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, ωστόσο, όπως δήλωσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί, η κακή ποιότητα στο δίκτυο, τα προβλήματα ήχου και εικόνας επηρέαζαν με αρνητικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια, την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού τόσο από τους/ις μαθητές/ριες όσο και από τους/ις εκπαιδευτικούς. Στην κλειστή ερώτηση για τις δυσκολίες αναφορικά με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά τα υψηλότερα ποσο-

στά συμφωνίας συγκέντρωσαν η πολύωρη προετοιμασία και η ανεπάρκεια του χρόνου της διδασκαλίας. Οι δυσκολίες αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό που αφορούσαν στην πολύωρη προετοιμασία και στην ανεπάρκεια του χρόνου της διδασκαλίας είναι ευρήματα τα οποία παρουσιάζουν ομοιότητα με τα ευρήματα της έρευνας των Αγνάντη και Σκουμπουρδή (2018) ωστόσο, αφορούσε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και είχε να κάνει με διδασκαλία σε κανονικές συνθήκες φοίτησης. Οι ίδιες βέβαια δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζονται και από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, για διδασκαλία σε κανονικές συνθήκες φοίτησης, καθώς είναι ευρήματα που προκύπτουν και από την έρευνα της Χατζηνικολάου (2018). Ωστόσο, υπήρχαν και επιπλέον δυσκολίες, όπως είναι η αξιολόγηση της δράσης των μαθητών/ριών με το υλικό καθώς δεν υπήρχε άμεση επαφή με τους/ις μαθητές/ριες, συνεπώς ήταν δύσκολο να διαπιστώσουν αν αξιοποιούσαν τα υλικά με τον σωστό τρόπο ή αν υπήρχε βοήθεια από τους/ις ενήλικες που ήταν στο σπίτι. Συνάμα, η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μία νέα εμπειρία τόσο για τους/ις μαθητές/ριες όσο και για τους/ις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών λόγω του ότι η διδασκαλία δε γινόταν πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ παράλληλα, υπήρχαν προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο, κακή ποιότητα σήματος, ήχου και εικόνας με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία κατά τη διδακτική διαδικασία. Αυτό είχε ως επακόλουθο να δημιουργούνται προβλήματα, κατά την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού καθώς παρεμποδιζόταν ο διαμοιρασμός του. Η διάσπαση της προσοχής των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω τεχνικών προβλημάτων και η απουσία δια ζώσης επαφής με τον εκπαιδευτικό είναι θέματα που επισημαίνονται και από τον Κέκκερη (2017).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της μελέτης αυτής, στην οποία εξετάστηκαν τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και οι δυσκολίες κατά την αξιοποίησή του για τη διδασκαλία των μαθηματικών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας, προέκυψε ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις αλλά και κάποιες ομοιότητες σε σχέση με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού σε κανονικές συνθήκες φοίτησης. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθηματικών με χρήση εκπαιδευτικού υλικού, σε έκτακτες συνθήκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abolade, A. O. (1998). General techniques for evaluation of learning and instructional materials. Ilorin *Journal of Education, 18, 7-13*.

Αγναντή, Β., & Σκουμπουρδή, Χ. (2018). Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης για τον ρόλο του υλικού στη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. 35ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας (ΕΜΕ): Μαθηματικά: Έρευνα και Εκπαίδευση τον 21ο Αιώνα (σσ. 153-166). Αθήνα.

Bernhard, J., Lernhardt, M. M., & Miranda-Decker, R. (1999). Evaluating instructional materials. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *5*(3), 174-178.

Bernstein, A. L. (1963). Use of manipulative devices in teaching mathematics. *The Arithmetic Teacher AT*, 10(5), 280-283. DOI: https://pubs.nctm.org/view/journals/at/10/5/article-p280.xml

Bundsgaard J., & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of learning materials: A holistic framework. *Journal of Learning Design, 4*(4), 31-44. DOI:10.5204/jld.v4i4.87

Ford, T. G., Kwon K. B., & Tsotsoros, J.D. (2021). Early childhood distance learning in the U.S. during the COVID pandemic: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review,* 131. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.106297.

Golafshani, N. (2013). Teachers'beliefs and teaching mathematics with manipulatives précis. *Canadian Journal of Education, 36*(3), 137 - 158.

Ibrohim, Sudrajat, A. K., & Saefi, M. (2021). Assessing Indonesian Teacher's Perspective on the Implementation of Distance Learning due to COVID-19 Based on Online Survey. *Journal of Turkish Science Education, Covid-19 Special Issue,* 46-59. DOI no:10.36681/tused.2021.71

Καρόζα, Ε. (2021). *Διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις νηπιαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού υλικού στη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών καθώς και για τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης του* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/23629/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%96%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=n

Κέκκερης, Γ. (2017). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Η αξιοποίηση στην εκπαίδευ-*

ση. Ξάνθη: Κρίκος-Αφοί Παπαμάρκου Ο.Ε.

Marzola, E. S. (1987). Using manipulatives in math instruction. *Journal of Reading, Writing, & Learning Disabilities International, 3*(1), 9–20. https://doi.org/10.1080/0748763870030103

Manurung, K. (2017). *Designing instructional materials.* Palu: Untad Press, Indonesia. https://www.researchgate.net/publication/333718857_DESIGNING_INSTRUCTIONAL_MATERIALS

Rasmitadila, R., Aliyyah, R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7*(2), 90-109. http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388

Reys, R.E. (1971). Considerations for teachers using manipulative materials. *The Arithmetic Teacher, 18*(8), 551–558. DOI: http://www.jstor.org/stable/41186429

Σκουμιός, Μ., & Σκουμπουρδή, Χ. (2015). Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Στο Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιός (Επιμ.), Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή *Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες* (σσ. 14-37). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου https://ltee.aegean.gr/sekpy/2014/files/proceedings2014.pdf

Σκουμιός, Μ., & Σκουμπουρδή, Χ. (2018). Χρήση εκπαιδευτικού υλικού Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιός (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικό Υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: Διαφορετικές χρήσεις, διασταυρούμενες πορείες μάθησης (σσ. 14-65). Πανεπιστήμιο Αιγαίου https://ltee.aegean.gr/sekpy/2018/files/proceedings2018.pdf

Σκουμπουρδή, Χ. (2021). *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών* (Νέα, αναθεωρημένη έκδ.). Εκδόσεις Πατάκη.

Σκουμπουρδή, Χ. (2022). Σύγχρονες τάσεις στον σχεδιασμό ένταξης (πρόσθετων) εκπαιδευτικών υλικών στη μαθηματική εκπαίδευση. Στο Κ. Μαλαφάντης & Θ. Μπαμπάλης. Σύγχρονες Τάσεις και Εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής (σσ. 333-346). Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: *40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.* Διάδραση. https://www.pee.gr/wp-content/uploads/Sunedrio_PEE_40-xronia_final_compressed-223-457.pdf

Σκουμπουρδή, Χ. (2023). *Διερευνητική προσέγγιση των μαθηματικών της πρώ-*

*της σχολικής ηλικίας: Κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων και αξιολόγησης υλικών (*Προπτυχιακό εγχειρίδιο). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-125

Skoumpourdi, C., & Matha, A. (2021). Framework for evaluating math educational materials for constructing early number concept. *International Journal on Studies in Education, 3*(1), 48-60.

Χατζηνικολάου, Π. (2018). *Απόψεις, στάσεις και μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το χειροπιαστό υλικό στα μαθηματικά* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. http://hdl.handle.net/11610/18488

ABSTRACT

The importance of the planned inclusion of educational materials in mathematics education has been increasingly highlighted in recent years due to research results documenting its helpful role for teachers and students both in solving mathematical problems and in addressing their difficulties and misconceptions, among others. However, the selection and evaluation of educational material by teachers, for its use in teaching practice, is a demanding process due to the abstract nature of the subject of mathematics itself, but also due to the wide availability of educational material on the internet. Taking into account the above issues, it was hypothesized that in distance education during the Pandemic period, in which teaching and learning took, due to circumstances, a different form, the adoption of more specialized criteria for the selection and evaluation of educational material was required for its utilization in the teaching practice.

Μελέτη γνωσιακού και κοινωνικού αντικτύπου από την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας

Πλέσσα Μαρία
Φιλόλογος -Ιστορικός, M.A., M.ed.
Διευθύντρια 3ου Γενικού Λυκείου Κορυδαλλού,
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Πειραιά,
marplessa@sch.com

Δρ. Κοτσιφάκος Δημήτριος
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου,
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ΄ Αθήνας
Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
kotsifakos@unipi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο μέσα από διεργασίες αναστοχασμού των συνεπειών των αντικτύπων που άφησε η πανδημική κρίση στο σχολείο, εστιάζει στην επείγουσα διατύπωση μιας μεταγνωσιακής υπέρβασης σχετικά με την εδραιωμένη επιβολή του φόβου και του αποκλεισμού, όπως ακριβώς τη βίωσε η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολο τα τελευταία χρόνια. Αναπλαισιώνοντας συνολικά τις θεωρητικές και κοινωνιολογικές προκείμενες για την εκπαίδευση όπως τις έχουν παρουσιάσει σημαντικοί θεωρητικοί, αναφερόμαστε σε δύο βασικές και επείγουσες συνέπειες που καταμετρούμε στις ημέρες μας: αρχικά αναφερόμαστε στο ζήτημα της κατακόρυφης πτώσης των επιδόσεων και των μορφωτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων της νέας γενιάς, όπως την παρατηρούμε σήμερα στις σχολικές τάξεις, και δεύτερον, αναδεικνύουμε το θέμα της νεανικής παραβατικότητας, σε συνδυασμό με την αποδυνάμωση της ισχύος των εκπαιδευτικών μέσα στις σχολικές μονάδες στις ημέρες μας. Το άρθρο, πέραν της αποτύπωσης της ισχύουσας κατάστασης αναφέρεται στις ειδικές στρατηγικές μεταστροφής και στο τι τελικά μπορεί να σημαίνει η άσκηση ειδικά στοχευμένων ομαδοσυνεργατικών στρατηγικών των εκπαιδευτικών, οι οποίες, αφενός θα καταγράφουν

με ειλικρίνεια τις δυσκολίες και τα προβλήματα τα οποία θα πρέπει να διαχειριστούν, αλλά αφετέρου, θα οργανώνουν αποτελεσματικά «αντίμετρα» αντίστασης σε αυτά τα προβλήματα, εντός των εκπαιδευτικών δομών σήμερα. Ο σκοπός της παρούσης δημοσίευσης είναι να καταγραφούν προγραμματικά οι τρόποι με τους οποίους όλοι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν δεν εντάσσονται στο ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής, μπορούν και πρέπει να σχεδιάσουν από κοινού τις παρεμβάσεις τους εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να αντιμετωπιστούν τα συμπτώματα κρίσης και τον αντίκτυπο των βιοπολιτικών απαγορεύσεων και των ακραίων συνθηκών αποκλεισμού οι οποίες εφαρμόστηκαν στην περίοδο της πανδημίας. Το άρθρο τελειώνει με τα συμπεράσματα και τα μελλοντικά έργα τα οποία παραπέμπει το πλαίσιο εφαρμογής αυτών των αντιστάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Γνωσιακοί και κοινωνικοί αντίκτυποι, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, περίοδος πανδημίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η πανδημία του COVID-19 είχε σημαντικές επιπτώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης παγκοσμίως (Bozkurt et al., 2020). Οι επιπτώσεις από την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας έθεσαν τον τομέα της εκπαίδευσης αντιμέτωπο με δευτερογενείς προκλήσεις (Ψάνη, Μακρυγιάννης & Κοτσιφάκος, 2021). Οι συνθήκες των κλειστών σχολείων και πανεπιστημίων, η κατάργηση της παραδοσιακής φυσικής παρουσίας μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών και η ταυτόχρονη υποχρεωτική μετάβαση σε απομακρυσμένη εκπαίδευση ή σε μικτή μορφή διδασκαλίας, διαμόρφωσαν νέες όψεις στα παιδαγωγικά μοντέλα (Σταχτέας & Σταχτέας, 2021). Εφαρμόστηκαν πλατφόρμες διαδικτυακής εκπαίδευσης, εφαρμογές και εργαλεία τηλεκπαίδευσης. Η απομακρυσμένη εκπαίδευση έγινε η κύρια μορφή διδασκαλίας για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα μέσω της υποχρεωτικής και αναγκαίας προσαρμογής σε νέες τεχνολογίες (Κοτσιφάκος, 2021). Από την πλευρά της ανάλυσης διαπιστώθηκαν σημαντικές μεταλλάξεις στο χώρο που αναγνωρίζαμε ως παιδαγωγική βαθμίδα, ιδιαίτερα για τις αντιλήψεις των μαθητών/-τριών για την εκπαίδευση (Μακεδόνας κ. αλ., 2021). Οι καθιερωμένες παιδαγωγικές νόρμες κλονίστηκαν και η μορφή της εκπαίδευσης μετά από την περίοδο του εγκλεισμού σφραγίστηκε με ανεξίτηλα χρώματα. Ως συνέπεια όλων των προηγούμενων δια-

μορφώθηκαν νέοι ψυχογνωσιακοί όροι, νέα εξατομικευμένα μοντέλα αντιμετώπισης της απομόνωσης, και τέθηκαν εκ νέου οι τάσεις απομακρυσμένης αυτοδιοίκησης στη διδασκαλία και στη μάθηση (Zhao & Watterston, 2021). Οι εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν και θεσμικά να χρησιμοποιήσουν περισσότερη τεχνολογία από ότι γνώριζαν και είχαν συνηθίσει για τη διεξαγωγή μαθημάτων, την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους και βέβαια, άλλαξε εντελώς η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών/-τριών (Reuge et al., 2021).

Από πλευράς τεχνικών προδιαγραφών οι αλλαγές ή οι λύσεις οι οποίες δόθηκαν τις πρώτες ημέρες και εβδομάδες της διασποράς του COVID-19 δεν ήταν σε καμία περίπτωση οι αλλαγές που είχαν σχεδιαστεί για την εκπαίδευση σε παγκόσμια και τοπική κλίμακα. Πολύ δε περισσότερο, δεν έχουν καμία σχέση με τις επιβαλλόμενες κοινωνικές και ανθρωπολογικές αλλαγές που έχουν επικρατήσει σε έναν κόσμο μετά τον COVID-19. Σε γενικές γραμμές, οι πρώτες αλλαγές αφορούσαν περισσότερο την αντιμετώπιση της άμεσης και επείγουσας ανάγκης συνέχισης της σχολικής εκπαίδευσης, της διδασκαλίας μέσω του διαδικτύου και της εύρεσης δημιουργικών τρόπων προσέγγισης των μαθητών/-τριών, από και στο σπίτι (homeschooling). Οι συνθήκες εκείνες όχι μόνο δε λειτούργησαν μακροδομικά για μια διαδικασία επανεξέτασης των δομών της εκπαίδευσης, αλλά οδήγησαν σε μεγαλύτερη ένταση τις ήδη γνωστές αντιθέσεις και αντιφάσεις. Αν και είναι κατανοητές βραχυπρόθεσμα, αυτές οι αλλαγές θεωρούνται πλέον ασήμαντες μακροπρόθεσμα. Όσα χαρακτηρίστηκαν ως καινοτομίες και ευκαιρίες για τη μελλοντική μορφή της εκπαίδευσης, επέφεραν αρνητικής σήμανσης αποτελέσματα, με γνωσιακούς και κοινωνικούς αντίκτυπους που τα χαρακτηριστικά τους θα τα καταμετρούμε σε βάθος χρόνου (Stanistreet, Elfert & Atchoarena, 2020). Οι εφαρμοζόμενες κεντρικές εκπαιδευτικές βιοπολιτικές απαγορεύσεων και οι ακραίες συνθήκες αποκλεισμού που ασκήθηκαν όχι μόνο στο μυαλό ή τον συναισθηματικό κόσμο, αλλά στα ίδια τα σώματα των μαθητών και των μαθητριών και των εκπαιδευτικών (Allaerts, 2021), αποτέλεσαν το πρώιμο στάδιο για τη διάδοχη αποδοχή μιας κοινωνικής πολιτικής του φόβου και των ακραίων αντικοινωνικών κοινωνικών πολιτικών, με αποτέλεσμα τη γνωσιακή υποχώρηση και την απουσία κινήτρων μάθησης (Wagner, Matulewska & Marusek, 2022).

Η έρευνά μας εστιάζει σε δύο κεντρικούς αναλυτικούς προσανατολισμούς, ώστε να έχουμε σαφή στάθμιση των ποιοτικών δεικτών για την έρευνα: την εξέλιξη των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως την αναγνωρίζουμε στην εκπαίδευση, και τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της απομόνωσης,

όπως τις διαχειριζόμαστε σήμερα ως συνέπειες μέσα στο σχολείο. Από τις πλέον σημαντικές παρατηρήσεις για τη μελέτη γνωσιακού και κοινωνικού αντικτύπου από την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας ήταν ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών δεν είχαν πρόσβαση σε αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο ή κατάλληλο εξοπλισμό για την απομακρυσμένη μάθηση, δημιουργώντας προκλήσεις στην εξασφάλιση ισότιμης εκπαίδευσης. Πέραν αυτού, η απομακρυσμένη εκπαίδευση επηρέασε δυσμενώς την κοινωνικοψυχολογική ευεξία των μαθητών και τους οδήγησε σε αισθήματα απομόνωσης, έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αυξημένου στρες.

Η παρούσα ανακοίνωση εντασσόμενη στον θεματικό άξονα του συνεδρίου «Εκπαίδευση και πανδημία» αποδίδει με μετρήσιμους κοινωνιογνωσιακούς όρους τις συνέπειες από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στην καραντίνα, κατά τη διάρκεια της περιόδου πανδημίας της covid-19. Το θεωρητικό πλαίσιο της ανακοίνωσης αφορά κυρίως την αρνητική μεταβολή των γνωσιακών προτύπων στους μαθησιακούς δείκτες των μαθητών και των μαθητριών των τελευταίων δύο χρόνων, αλλά και το συνολικό κοινωνικό αντίκτυπο από την εφαρμογή της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Ο σκοπός της έρευνας σχετικά με τον αντίκτυπο που άφησε η πανδημική κρίση στο σχολείο αφορά στην επείγουσα διατύπωση μιας μεταγνωσιακής υπέρβασης, σχετικά με την εδραιωμένη επιβολή του φόβου και του αποκλεισμού, όπως ακριβώς τη βίωσε η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολο τα τελευταία χρόνια. Οι εφαρμοζόμενες κεντρικές εκπαιδευτικές βιοπολιτικές απαγορεύσεων και οι ακραίες συνθήκες αποκλεισμού που ασκήθηκαν, όχι μόνο στο μυαλό ή τον συναισθηματικό κόσμο, αλλά στα ίδια τα σώματα των μαθητών και των μαθητριών και των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν το πρώιμο στάδιο για τη διάδοχη αποδοχή μιας κοινωνικής πολιτικής του φόβου και των ακραίων αντικοινωνικών κοινωνικών πολιτικών, με αποτέλεσμα τη γνωσιακή υποχώρηση και την απουσία κινήτρων μάθησης.

Η μεθοδολογία της έρευνας εντάσσεται στις μελέτες παρατήρησης (observational studies), και ειδικότερα, στην κατηγορία των περιγραφικών μελετών συσχέτισης, καθώς οι συνέπειες από τις επιβαλλόμενες πολιτικές αποκλεισμού και απαγορεύσεων όχι μόνο άσκησαν βίαιες «παρα-μορφωτικές» επιδράσεις στο νοητικό σύμπαν των μαθητών και των μαθητριών, αλλά είχαν συνέπειες, όχι μόνο την απαξίωση των μέχρι τώρα προτύπων μάθησης, ή την υιοθέτηση ατομικών πρακτικών, αλλά κυρίως, την εφαρμογή και τη σωματοποίηση του φόβου και την ισχυροποίηση τάσε-

ων κοινωνικής άρνησης. Ο σχεδιασμός και η συλλογή δεδομένων της μελέτης είναι συγχρονικού τύπου (cross-sectional study), καθώς την «αλλοίωση» στο επίπεδο της μαθησιακής συνείδησης και τον αντίκτυπο, τα παρακολουθούμε ως εκπαιδευτικοί σε συμπεριφορές, στάσεις και νοοτροπίες, που επιβλήθηκαν σε βάθος χρόνου, αλλά κυρίως, μέσα από την υιοθέτηση «κλειστών» ατομικών συμπεριφορών. Τα συμπεράσματα της μελέτης θα μας επιτρέψουν την εφαρμογή μιας αντίστροφης της παρούσας εκπαιδευτικής πορείας, η οποία αν εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολικών μονάδων μέσω προσανατολισμένων παρεμβάσεων συμβουλευτικής, θα μπορούσε αξιοποιώντας τα πορίσματα των παρατηρήσεων της μελέτης, να επουλώσει μέρος των απωλειών και να αποκαταστήσει στην πράξη, τον αποπροσανατολισμό που έχει υποστεί η ίδια η εκπαιδευτική πράξη και οι σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ανιχνεύοντας τις ανάγκες για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων από την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ασκήθηκε τα χρόνια της πανδημίας, τις διαμορφώσαμε σε δύο μεγάλες συνιστώσες: αναφερόμαστε αφενός στην όξυνση των δομικών συγκρούσεων σχετικά με τη διαχείριση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας (Φουρλά, 2023) και αφετέρου, στα ζητήματα της σημερινής παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών (Πανούσης, 2023), ως αποτέλεσμα της πτώσης του επιπέδου κοινωνικών συναναστροφών και στην έλλειψη διαμορφωτικών πλαισίων ομαδοσυνεργατικής παιδαγωγικής διάπλασης. Οι βαθμολογικές επιδόσεις των τελευταίων χρόνων έρχονται ως συνέπεια και ως αποτέλεσμα αυτών των δύο συνιστωσών. Το άρθρο, πέραν αυτών των δύο βασικών κεφαλαίων κλείνει με τα συμπεράσματα και τις μελλοντικές εργασίες.

Η ΟΞΥΝΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

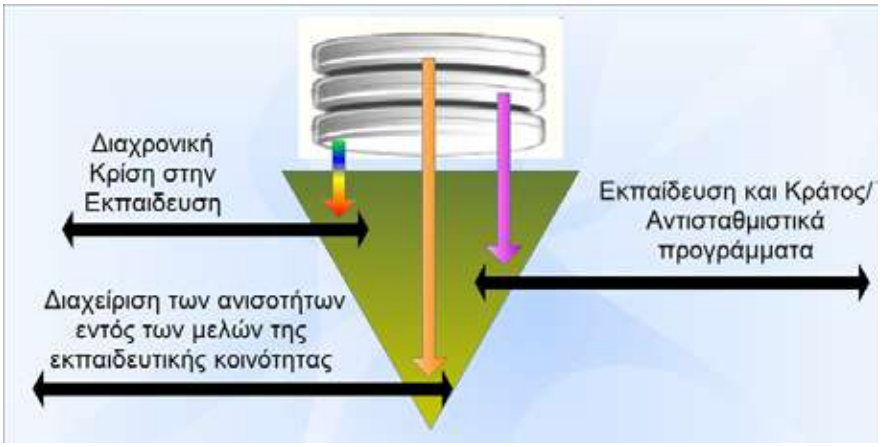
Πριν ασχοληθούμε με το θέμα του παρόντος άρθρου, τη μελέτη γνωσιακού και κοινωνικού αντικτύπου από την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας, είμαστε υποχρεωμένοι να εστιάσουμε σε ένα βασικό κατά την γνώμη μας θέμα το οποίο διαπερνά διαχρονικά την Ελληνική εκπαίδευση, αλλά αποτελεί και ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα της εκπαίδευσης διαχρονικά: τη διαχείριση των ανισοτήτων εντός των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, πριν την πανδημία. Το πρόβλημα της ανισότητας των ευκαιριών και η διαχείριση αυτής της ανισότη-

τας είναι θέματα που υπερβαίνουν τα επιστημονικά πλαίσια της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Δασκαλάκης, 2014). Το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ακραιφνώς πολιτικό, λεπτό και πολυδιάστατο, έχει αποσπάσει το ενδιαφέρον των ειδικών, των θεωρητικών της εκπαίδευσης, αποτελεί δε μία σοβαρή ερευνητική υποενότητα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Γενικότερα, τα θέματα της διαχείρισης των ανισοτήτων αντιμετωπίζονται εντός της εκπαίδευσης με προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής. Παρόλα αυτά, ο προσδιορισμός των αιτιών που προκαλούν τη διαφορετική επίδοση των μαθητών δεν είναι απολύτως προσδιορισμένος (Oakes, 1986). Οι κατά καιρούς «ειδικοί» δεν έχουν εκδηλώσει απόλυτη ομοφωνία, ούτε έχουν διαμορφώσει κάποια ομογενή θεωρία η οποία να καταλήγει σε μία ικανοποιητική ερμηνεία για το πρόβλημα. Οι κατά καιρούς θεωρητικές απόψεις και οι πειραματικές προσπάθειες για την ανίχνευση των φαινομένων ανισότητας εντός της εκπαίδευσης αποδίδουν, σε διάφορες αιτίες την εκπαιδευτική ανισότητα. Από αυτές διακρίνουμε τις κληρονομικές καταβολές στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα από το οποίο ζει και μεγαλώνει ένας μαθητής, τη δυναμική αλληλοεξάρτηση και αλλοεπίδραση κοινωνικών, ψυχολογικών και συναισθηματικών παραγόντων, τις διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές των διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και πολλές, άλλες αιτίες.

Η ιστορική καταγωγή των αναφορών μας ξεκινά από τη δεκαετία του 1960 και πιο συγκεκριμένα από τις θεωρίες του γενετιστή Jensen (Loehlin, 2013). Ο Jensen πίστευε ότι οι διαφορές στη νοημοσύνη οφείλονταν κατά 80% σε γενετικούς παράγοντες. Δεχόταν ότι οι μαύροι υστερούν κληρονομικά απέναντι στους λευκούς και υποστήριζε ότι καμία αντισταθμιστική εκπαίδευση δε μπορεί να εξασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές δυνατότητες στα παιδιά των μαύρων. Παρόλο που οι θεωρίες του Jensen δέχτηκαν σφοδρή επίθεση από τους θεωρητικούς της εποχής και, παρόλο που σε όλη τη δεκαετία του 1960 έγινε μεγάλη προσπάθεια να δοθούν οι ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά των ευάλωτων κοινωνικά στρωμάτων ή τους μαθητές που μειονεκτούσαν, δε στάθηκε δυνατόν να εξασφαλιστεί κάποια βραχυπρόθεσμη θεσμικά εξισορρόπηση ή κάποια μόνιμα θετικά αποτελέσματα από τα αντισταθμιστικά προγράμματα. Για τα παιδιά αυτά ούτε κάποιος ιδιαίτερος βαθμός επιτυχίας σημειώθηκε, ούτε η διάρκεια της σχολικής φοίτησης ωφέλησε ιδιαίτερα.

Η περαιτέρω ανάλυση αυτού του βαθμού αποτυχίας απέδωσε τα αρνητικά αποτελέσματα στην αλληλεπίδραση δύο βασικών παραγόντων αφενός του οικογενειακού περιβάλλοντος, αφετέρου του σχολικού. Η ανάλυση

υποστήριξε ότι από τη μία μεριά η ελλιπής κοινωνικοποίηση της οικογένειας ευθύνεται για τη μειωμένη σχολική απόδοση ενός μαθητή, και από την άλλη, η ανικανότητα του σχολείου να αντισταθμίσει στο παιδί την έλλειψη που οφειλόταν στο οικογενειακό του περιβάλλον. Μετά την επισήμανση αυτού του αδιεξόδου, ήταν φυσικό να αναζητηθούν λύσεις σχετικά με τον πρωταρχικό ρόλο της κοινωνικής και της οικονομικής θέσης του μαθητή, των προσωπικών του δυνατοτήτων, του βαθμού νοημοσύνης και γενικότερα, του κοινωνικού και οικονομικού status της οικογένειας του (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Διαχείριση των κοινωνικών κρίσεων
εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επομένως, το πρόβλημα της εξίσωσης των ευκαιριών σχετιζόταν με τους κοινωνικούς θεσμούς που επικρατούν σε έναν τόπο (Bourdieu, 1994) και η ικανοποιητική επίλυσή του απαιτεί την καίρια αλλαγή αυτών των ίδιων των θεσμών (Πουλαντζάς, 1990). Οι αναλύσεις των προηγούμενων περιόδων σύγκλιναν στο εξής κοινό συμπέρασμα: οι δυνατότητες των παιδιών στο σχολείο και οι επιδόσεις τους ποικίλουν και προσδιορίζονται από την κοινωνική τους προέλευση. Από το σημείο αυτό και μετά ξεκινάει η συζήτηση για την κοινωνική προέλευση ως πρωταρχικό αίτιο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Από δω και πέρα, διακρίνουμε τις προσεγγίσεις σχετικά με τις μορφωτικές ανισότητες, την αδυναμία των μαθητών να αποκωδικοποιήσουν ακόμα και την ίδια τη σχολική γλώσσα, την ιδεολογία της φυσικής δωρεάς, την ιδεολογία της σχολικής συντήρησης και της πολιτιστικής αναπαραγωγής και όλο το θεωρητικό οπλοστάσιο που θεμελιώνει και στη-

ρίζει την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Bazzul, 2012). Αυτό ακριβώς το κομβικό σημείο αποτέλεσε και το σημείο σύγκρουσης όλης της δεκαετίας του 1960, η οποία κορυφώθηκε στο Παρίσι τον Μάιο του 1968. Η ανάγκη για την περαιτέρω τεκμηρίωση σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα μας υποχρέωσε να σκύψουμε πάνω στις εργασίες δύο σημαντικών κοινωνιολόγων, του Νίκου Πουλαντζά (Πουλαντζάς, 1980) και του Pierre Bourdiier (Bourdieu, 2005).

Για τον Νίκο Πουλαντζά η έκφραση των αυταρχικών πολιτικών δεν είναι ένα απλό λάθος, μία απλή παρέκκλιση ή μία προσωρινή βλάβη πριν την επάνοδο στην κανονικότητα ή στην ολοκληρωμένη λειτουργία του συστήματος. Και βέβαια, μέσα από μία τέτοια οπτική δεν ήταν δυνατόν να μην ασχοληθεί ουσιαστικά με τον μηχανισμό της εκπαίδευσης. Για τον Νίκο Πουλαντζά το σχολικό σύστημα είναι ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των ταξικών διαφορών, κυρίως ένας μηχανισμός που κατανέμει τους συγκεκριμένους ανθρώπους ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις. Η παραστατική εικόνα στην οποία παραπέμπει αυτή η ανάλυση, έχει να κάνει με τις παραγωγικές σχέσεις σε μία κοινωνία. Αυτές προσδιορίζουν υπερτονισμένες θέσεις τις οποίες καταλαμβάνουν διαφορετικά άτομα. Στο καπιταλιστικό σύστημα διακρίνουμε δύο βασικές τοπολογίες, κατά τον Πουλαντζά: το κεφάλαιο και τη μισθωτή εργασία. Επομένως τίθεται το ερώτημα για το ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα: ποια άτομα θα γίνουν μικροαστοί, ποιοι εργάτες και ποιοι θα περάσουν στα λοιπά κοινωνικά στρώματα. Για να γίνει αυτή η κατανομή χρειάζονται ειδικοί μηχανισμοί οι οποίοι θα οριοθετούν τις κατανομές στις ανάλογες θέσεις. Δύο είναι αυτοί οι βασικοί μηχανισμοί: αφενός η οικογένεια, και αφετέρου το σχολικό σύστημα. Επιπρόσθετα, η σκέψη του Νίκου Πουλαντζά δε σταματάει στον κατανεμητικό ρόλο του σχολείου (Πουλαντζάς κ. αλ., 1980), αλλά αποτελεί συνολική πολιτική υπόθεση και αφορά και το πεδίο της ιδεολογίας. Για τον Πουλαντζά, δύο ακόμα στοιχεία καθορίζουν την ιδεολογική εγχάραξη των υπηκόων ενός κράτους:

1ο στοιχείο: Η υπερκωδίκευση η οποία «μπάζεται» στα κεφάλια όλων των υπηκόων, μέσα από υπολογισμένη διύλιση της ίδιας της γλώσσας, και

2ο στοιχείο: η αποδοχή της κατανεμητικής διαίρεσης ανάμεσα στη διανοητική και τη χειρωνακτική εργασία.

Αυτά τα δύο στοιχεία, λειτουργούσαν και εξακολουθούν να λειτουργούν ως ένα ανατύπωμα των σχέσεων εξουσίας, μεταξύ γνώσης και κράτους και αναπαράγονται μέσα στη διανοητική εργασία του σχολείου. Αποστολή επομένως ενός αυταρχικού κράτους είναι: να οργανώσει εντός της εκπαίδευσης τις «μεθόδους του λόγου» που πλάθουν την «υλικότητα της υπακοής»

του «λαού έθνους» και να δημιουργήσει μία γλώσσα υπακοής, μία γλώσσα δικαιοδοσίας των ιδεολογικών μηχανισμών, με τελικό στόχο την αποδοχή και τη συναίνεση των υπηκόων (Πουλαντζάς, 2001).

Σε διαφορετική τροχιά αλλά με ανάλογους ατραπούς, σύμφωνα με τον P.Bourdieu (Bourdieu, 1992) το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως σύστημα επιλογής που ευνοεί τις ανώτερες τάξεις σε βάρος των υπολοίπων. Αυτή η προνομιακή μεταχείριση των ανώτερων τάξεων είναι εμφανής στον τίτλο σπουδών που χορηγείται από το σχολείο. Ο χαρακτηρισμός της φοίτησης του μαθητή που αναγράφεται στον τίτλο σπουδών του είναι στην ουσία μια απονομή ιδιοτήτων στον μαθητή. Αυτή η απονομή των ιδιοτήτων (είτε είναι θετική, όπως π.χ. «απολύεται με λίαν καλώς», είτε αρνητική, όπως «απορρίπτεται» ή «παραπέμπεται», που ισούται με στιγματισμό) κατατάσσει τα άτομα σε ιεραρχημένες κοινωνικές ομάδες. Με την κατανομή τίτλων το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να καθιστά φυσικές τις κοινωνικές ανισότητες, αφού τις μετατρέπει σε ανισότητες κουλτούρας και ευφυΐας, δηλαδή μετατρέπει τα κοινωνικά προνόμια σε αξιοκρατικά κριτήρια, έτσι που κάποιοι, για παράδειγμα, να είναι «φυσικά» προορισμένοι για ανώτερες σπουδές και κάποιοι για τεχνικές και επαγγελματικές σπουδές. Σε γενικές γραμμές η άποψή του Μπουρντιέ για τη λειτουργία του σχολείου βασίζεται στην κατανόηση τριών βασικών στοιχείων:

- το πολιτιστικό κεφάλαιο και το ρόλο τους στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής,
- της λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού, και, τέλος,
- τη σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για τον Bourdieu το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι το σύνολο των πνευματικών κατά κύριο λόγο στοιχείων όπως γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που ένα νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προσέλευσης του (Bourdieu & Passeron, 1993). Η δυναμική παρουσία του πολιτιστικού κεφαλαίου για ένα άτομο εμφανίζεται για τη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τη λεκτική άνεση, την ελεύθερη κουλτούρα και το κοινωνικό κεφάλαιο. Θέλοντας να εξηγήσουμε τον όρο λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού θα λέγαμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί δύο ομάδες λειτουργιών:

α) τις εσωτερικές λειτουργίες με τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα επιβεβαιώνει τη δική του λειτουργία και εξασφαλίζει τη δική του διαιώνιση, και,

β) τις εξωτερικές λειτουργίες, με τις οποίες ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Στην πραγματικότητα το σχολείο δεν επιλέγει συνειδητά με βάση το επάγγελμα των γονέων, αλλά με βάση τις επιθυμίες που εκδηλώνουν τα παιδιά. Και οι μεν (οι γονείς) και τα δε (τα παιδιά) δημιουργούν για τον εαυτό τους συγκεκριμένες προσδοκίες και εσωτερικεύουν την κοινωνική τους θέση και τις συνήθειες που συνδέονται με αυτή, γεγονός που συχνά οδηγεί στην εκδήλωση φαινομενικής αδιαφορίας για το σχολείο, όταν αναφερόμαστε σε λαϊκά στρώματα. Βέβαια, σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να διερευνηθεί αν το περιεχόμενο των σπουδών, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η εκπαιδευτική διαδικασία ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, το θέμα της παρεχόμενης γνώσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ίσως το μεγαλύτερο διακύβευμα των σύγχρονων κοινωνιών. Η περίοδος της πανδημίας εκτράχυνε τα παραπάνω χαρακτηριστικά στον χώρο της νεολαίας, αλλά η απομόνωση και η εξαντλητική επιτήρηση πρόσθεσε ένα ακόμη στοιχείο: τη βίαιη εκτόνωση της νεολαίας ως αντίδραση σε αυτές τις περιοριστικές πολιτικές.

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΗΜΕΡΙΝΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

Μέσα από την αναστοχαστική διεργασία και την μεθοδολογία της «μετα-ανάγνωσης» των θεωρητικών επεξεργασιών για την εκπαίδευση διακρίναμε αποσπάσματα, εκφράσεις ή γνώμες, οι οποίες μπορεί να απέχουν αναλυτικά μεταξύ τους, αλλά, ανήκουν στις ίδιες θεματικές και περιγράφουν τα ίδια μοτίβα, τις ίδιες δομές και τις ίδιες παραδόσεις. Οι αναλύσεις αυτές σε καμιά εκδοχή τους δεν μας είχαν προετοιμάσει για τη σημερινή μορφή βίας όπως εμφανίζεται σήμερα στους νέους, καθώς αυτή η βία αποτελεί ένα κοινωνικό αντίκτυπο από την εφαρμογή των περιορισμών και των αποκλεισμών της περίοδο της πανδημίας και έχει εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά. Τα επιστημονικό ενδιαφέρον για τα φαινόμενα της ενδοσχολικής βίας είχε αποτυπωθεί από την προηγούμενη δεκαετία, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, τους ερευνητές των παιδαγωγικών σχολών και των κοινωνιολόγων (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, Νικολόπουλος, 2016). Η σημερινή συγκυρία έχει προσδιορίσει στα ήδη καταγεγραμμένα αρνητικά κοινωνικά φαινόμενα της παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολείο νέα χαρακτηριστικά. Οι έφηβοι και οι νέοι σήμερα έρχονται αντιμέτωποι με ένα κοινωνικό σύστημα που δε δίνει χώρο στο όνειρο για δημιουργική και αξιοπρεπή ζωή, με τη βία της εξατομίκευσης χωρίς οργανωμένους χειραφετικούς όρους αντίστασης. Οι μεγάλες

κοινωνικές ανισότητες, η διάχυτη αίσθηση της αδικίας και της ατιμωρησίας για τους δυνατούς, η αποσταθεροποίηση των σημαντικών πηγών για την ασφάλεια και την ψυχική εμπερίεξη, όπως η οικογένεια και οι θεσμοί (εκπαίδευση, Δικαιοσύνη, Υγεία κ.λπ.), επιτείνουν την απειλή για τη βιολογική και την ψυχική ύπαρξη. Η βίωση ενός δυστοπικού παρόντος και η απελπισία για ένα μέλλον που δεν τους χωράει επανατραυματίζουν, οδηγούν σε παραίτηση ή κινητοποιούν μέσω αρχαϊκών ψυχικών μηχανισμών το μίσος για τον άλλο και τη βία (Βουτυράκος 2023). Οι ανήλικοι σήμερα ζουν και δρουν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο με φθαρμένες ραφές: διαφθορά, κοινωνική ανισότητα, απουσία κοινωνικού και προνοιακού Κράτους, κακοποιητικό σύστημα παιδικής προστασίας, διακρίσεις σε βάρος των πιο ευάλωτων, κ.ά. Μέσα από αυτές τις ρωγμές και τα ραγίσματα σταθερών και ιδανικών, αναδύεται το έγκλημα. Ο φόβος και η δύναμη του ισχυρού τους χειραγωγεί και ακόμη περισσότερο, διαμορφώνει τα πρότυπα και τον ορίζοντα αξιών τους. Μέσα από την ανυπαρξία στοιχειωδών μέτρων πρόληψης, δομών παιδικής προστασίας και κατάλληλων φορέων ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, θεμελιώνεται για να απλώσει ρίζες βαθιές. Αναπόφευκτο αποτέλεσμα: οι πολύμορφες κοινωνικές βλάβες και ο μεγάλος τραυματισμός (Θεμελή, 2024). Με αυτούς τους κοινωνικούς όρους τα μορφωτικά ζητήματα μοιραία περνάνε σε δεύτερη μοίρα και εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Θεωρώντας τα ζητήματα της βίας ανάμεσα στου μαθητές και τις μαθήτριες εντός, αλλά και εκτός σχολικού περιβάλλοντος θα πρέπει να αποδεχτούμε ότι ως «σχολική κρίση» η άσκηση βίαιων συμπεριφορών μέσα στο σχολείο, δεν επηρεάζει μόνο τους μαθητές ή τις μαθήτριες. Επηρεάζει εξίσου τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί έντονο ψυχολογικό άγχος και στις δύο ομάδες, υπονομεύοντας την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα φαινόμενα κατά τα οποία κάποιες κρίσεις, λόγω της σημαντικότητας του γεγονότος που τις προξένησε, προκαλούν το ενδιαφέρον των μέσων μαζικής ενημέρωσης, έχουν αποκτήσει σταθερή συχνότητα εμφάνισης. Αυτό ακόμη και αν θεωρηθεί ότι η γνωστοποίηση των προβλημάτων του σχολείου ενέχει και θετικά στοιχεία, στο τέλος αφήνει έναν εντελώς αρνητικό αντίκτυπο, καθώς η ενημέρωση των φορέων δημιουργεί έντονη πίεση προς τη λήψη μέτρων, όχι πάντα των πλέον κατάλληλων, ούτε διασφαλίζει την επίλυση των προβλημάτων. Μια αρνητική συνέπεια, της εμπλοκής των μέσων μαζικής ενημέρωσης, είναι ότι εντείνουν το αίσθημα της ανασφάλειας και του κινδύνου στα εμπλεκόμενα μέρη, με τη συνεχή ροή πληροφόρησης, ιδιαίτερα όταν η κρίση αφορά μεγάλο μέρος της κοινωνίας (Dukgey et al., 2019).

Από τα παραπάνω τα οποία επικράτησαν ως δυσμενείς όροι στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας τα πιο σημαντικό στρατηγικά ήταν ότι, επανήλθαν ως μία ακόμη εκδοχή άσκησης βίας, οι θεωρίες γενετιστών, εμφωλευμένες στις θεωρίες περί αρίστων, περί φυσικής δωρεάς, περί γενετικών παραγόντων στη νοημοσύνη, πάντα στα πλαίσια άσκησης μίας αυταρχικής πολιτικής στην εκπαίδευση, όπως αυτή διαγράφεται στις αξιολογικούς μηχανισμούς, στην εφαρμογή της τράπεζας θεμάτων, στους «κόφτες» των πανελληνίων, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κλπ. Μέσα από όλα αυτά αναδύεται η αποστολή και το χρέος των ενεργών εκπαιδευτικών, η οποία δεν είναι μόνο η ενδοσχολική διαχείριση κρίσεων, η ανάθεση της κατάστασης της εκπαίδευσης σε «ειδικούς» ή η συντεχνιακή διεκδίκηση προνομίων. Καμία παιδαγωγική δε μπορεί να σταθεί σε καθεστώς φόβου, βίας και έλλειψη κοινωνικής προσφοράς και οράματος (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Το χρέος των εκπαιδευτικών απέναντι στις κοινωνικές κρίσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΕΡΓΑ

Στο παρόν άρθρο οριοθετήσαμε τις μεταβλητές της έρευνάς μας ώστε να καταστεί σαφές ότι η μελέτη γνωσιακού και κοινωνικού αντικτύπου από την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας απαιτεί και προϋποθέτει μια συστηματική ακολουθία αναλύσεων και μια τυπολογία για την κοινωνία και την κοινωνική σύγκρουση. Στην περίπτωση της μελέτης των συνεπειών η σύγκρουση εγγράφεται ως βία μεταξύ ανηλίκων στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, οπαδικής βίας, ξυλοδαρμών, σεξουαλικής κακοποίησης, κακοποίησης ζώων κ.λπ. Όλα αυτά τα φαινόμενα μας φέρνουν αντιμέτωπους με το θλιβερό γεγονός πως ένας μεγάλος αριθμός παιδιών εντός της ελληνικής κοινωνίας, είτε είναι τα θύματα που καλούνται να διαχειριστούν και να επουλώσουν ένα ή πολλαπλά τραύματα, είτε είναι οι θύτες που καταφεύγουν στην αγριότητα. Ως κοινω-

νική διαδικασία, ως κοινωνική διαντίδραση και ως κοινωνικές σχέσεις διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικές κοινότητες δεν είναι σε θέση όχι μόνο να ασκήσουν τον τυπικό κοινωνικό έλεγχο των μορφωτικών σταθερών τους, αλλά δεν είναι καν σε θέση να ελέγξουν τις ακραίες παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των σημερινών εφήβων. Ο εκτραχηλισμός ο οποίος επιβλήθηκε την περίοδο της πανδημίας στις ήδη γνωστές από τις προηγούμενες δεκαετίες κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, βρήκε ως στήριγμα την αξιοκρατική ιδεολογία και την ιδεολογία του ατομικού χαρίσματος. Το αντικείμενο όλης της εκπαίδευσης, η μεταμορφωτική ανάπλαση και ο κοινωνικός της ρόλος ως πεμπτουσία του παιδαγωγικού λόγου, αφορούν τον αγώνα για τη συνολική ανατροπή των αυταρχικών πολιτικών στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με την αποκατάσταση οραμάτων χειραφέτησης σε όλη την κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων* http://tinyurl.com/3pj69n74

Allaerts, W. (2021). The too obvious, uncontrolled controlling factors in the spread of COVID-19 infection: the roles of school openings and public media. *Int. J. Human. Soc. Sci. Educ.*, *8*, 8-18.

Βουτυράκος Π., (2023). Νεανική βία και παραβατικότητα: Ένα δυστοπικό σήμερα, χωρίς όνειρα και προσδοκίες. Εφημερίδα Εποχή, https://www.epohi.gr/article/48105/neanikh-via-kai-paravatikothta-ena-dystopiko-shmera-horis-oneira-kai-prosdokies

Bazzul, J. (2012). Neoliberal ideology, global capitalism, and science education: Engaging the question of subjectivity. *Cultural Studies of Science Education, 7*(4), 1001-1020.

Bourdieu, P. (2005). *Για την Επιστήμη και τις Κοινωνικές Χρήσεις της. Θεωρία-Ιδέες* (Μ. Θανοπούλου, & Ε. Βαγγελάτου, Μτφρ.). Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). Πολύτροπον.

Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας.* Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). Δελφίνι.

Bourdieu, P. (1992). *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου.* Επιμέλεια Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). (Μ. Δημητρακόπουλος, Μτφρ.). Δελφίνι.

Bourdieu, P. & Passeron, JCl. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βι-

δάλη, Μετφρ.). Καρδαμίτσας.
Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 1-126.
Δασκαλάκης, Δ., (2014), *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία,* (2η Έκδοση Βελτιωμένη). Εκδόσεις Παπαζήση.
Dungey, M., Hurn, S., Shi, S., & Volkov, V. (2019). Information Flow in Times of Crisis: The Case of the European Banking and Sovereign Sectors. Econometrics, *7*(1), 5.
Θεμελή Ο., (2024). Η αβάσταχτη ελαφρότητα «του προστατεύειν» την ανηλικότητα. Εφημερίδα ΕΠΟΧΗ, https://www.epohi.gr/article/48705/h-avastahth-elafrothta-toy-prostateyein-thn-anhlikothta
Καβαλιεράτου, Α. (2022). *Δυσκολίες των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας* (Doctoral dissertation, University of Piraeus). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
Κοτσιφάκος, Δ. (2021). Διεργασίες Ψηφιοποίησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 307-316.
Loehlin, J. C. (2013). Arthur R. Jensen, 1923–2012. *Twin Research and Human Genetics*, 16(1), 499-500. https://tinyurl.com/medp6j8w
Μακεδόνας, Χ., Χασάπης, Σ., Θώδης, Γ. Β., Διακόνου, Μ., Φανίδης, Χ., & Πουλούδη, Μ. (2021). Απόψεις των μαθητών του Προτύπου Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης σχετικά με την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση την περίοδο της Άνοιξης 2020. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *17*(2), 41-63
Νίνα-Παζαρζή, Ελ., (2012), *Κοινωνιολογία. Η μελέτη και κατανόηση των ανθρώπινων κοινωνιών*, Αυτοέκδοση.
Oakes, J. (1986). Tracking, inequality, and the rhetoric of reform: Why schools don't change. *Journal of education, 168*(1), 60-80.
Πανούσης Γιάννης (2023). Μικροδιάβολοι ή άγουροι εγκληματίες. Εφημερίδα Αυγή https://www.avgi.gr/protoselido/471375_i-aygi-tis-kyriakis-17-dekembrioy
Πουλαντζάς Ν., (2001). *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα
Πουλαντζάς Ν., (1990). *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό*, Θε-

μέλιο, Αθήνα

Πουλαντζάς Ν., (1980). *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, (Τόμοι Α & Β), Θεμέλιο. Αθήνα.

Πουλαντζάς Ν., Αλτουσέρ Λ., Μπαλιμπάρ Ε., Εντελμάν Μ., (1980). *Συζήτηση για το κράτος*, Αγώνας, Αθήνα

Reuge, N., Jenkins, R., Brossard, M., Soobrayan, B., Mizunoya, S., Ackers, J. & Taulo, W. G. (2021). Education response to COVID 19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review. *International Journal of Educational Development*, *87*, 102485.

Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2021). Όψεις της εφαρμογής της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης υπό τη σκιά του δεύτερου κύματος της πανδημίας Covid-19. *Education Sciences*, *2021*(3), 260-292.

Stanistreet, P., Elfert, M., & Atchoarena, D. (2020). Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education*, *66*, 627-633.

Φουρλά, Ε. (2023). *Ανισότητες και τηλεκπαίδευση την περίοδο του Covid 19. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών.* Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο

Ψάνη, Α., Μακρυγιάννης, Π., & Κοτσιφάκος, Δ. (2021). Η Εμπειρία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Τεχνική Εκπαίδευση σε Έκτακτες Συνθήκες. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (σσ. 317-330).

Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, *22*(1), 3-12.

Wagner, A., Matulewska, A., & Marusek, S. (2022). Pandemica panoptica: Biopolitical management of viral spread in the age of covid-19. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, *35*(3), 1081-1117.

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αξιοποίηση γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης σε παιχνίδια ρόλων επιχειρηματολογικού περιεχομένου για τη διδακτική της Ιστορίας

Παναγιώτης Αλεξόπουλος
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
premnt22001@aegean.gr

Μαρία Κλαδάκη
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
mkladaki@aegean.gr

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης
Π.*Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
k.mastrothanasis@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει τη σχέση των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης - Τεχνητής Νοημοσύνης και ειδικότερα του ChatGPT με τα ρητορικά παιχνίδια ρόλων, προκειμένου αυτά να αξιοποιηθούν στη διδακτική πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, η παιχνιδοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων φαίνεται πως μπορούν να ενισχύσουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντάς τους κίνητρα μάθησης. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται συναισθηματικά, καθώς αναβιώνουν μια κοινωνική ή ιστορική συνθήκη σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον, όπως αυτό της σχολικής τάξης. Ακόμη, τα ρητορικά παιχνίδια ρόλων, ενισχύουν τη δημιουργική, γλωσσική και κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών, καθώς ενισχύεται ο επιχειρηματολογικός τους γραμματισμός. Τους τελευταίους μήνες, από τον Νοέμβριο του 2022 η ταχεία εξάπλωση του ChatGPT, ενός γλωσσικού μοντέλου μηχανικής μάθησης, δημιούργησε στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα αρκετές προσδοκίες αναφορικά με τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει στην εκπαίδευση. Η παρούσα ευρετική μελέτη διερευνά αν μπορεί το ChatGPT να παραγάγει επιχειρηματολογικούς διαλόγους ιστορικών προσώπων, προκειμένου να αξι-

οποιηθούν διδακτικά σε παιχνίδια ρόλων για το μάθημα της Ιστορίας, καθώς και τις προϋποθέσεις – οδηγίες με τις οποίες μπορεί να προκύψουν τέτοια κείμενα από το εν λόγω «chatbot». Τέλος, στα αποτελέσματα παρουσιάζονται οι συζητήσεις που έγιναν με το ChatGPT, βάσει των οποίων μπορεί να υποστηριχθεί, ότι η εφαρμογή μπορεί να δημιουργήσει επιχειρηματολογικούς – ρητορικούς διαλόγους για παιχνίδια ρόλων, προκειμένου να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στο μάθημα της Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδια ρόλων, διδασκαλία Ιστορίας, ChatGPT, Τεχνητή Νοημοσύνη, επιχειρηματολογικός γραμματισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας στοχεύει στην ανάπτυξη της ιστορικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, μέσω της κατανόησης των ιστορικών γεγονότων και των αιτιών τους. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, προκρίνεται η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) και των εφαρμογών τους (Kotsira et al., 2021), κάτι που εκφράζεται και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2023). Πιο αναλυτικά, το μάθημα της Ιστορίας συνδέεται με τον ιστορικό γραμματισμό και την βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού γίγνεσθαι, όχι την στείρα απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων και ημερομηνιών (Τσίβας, 2011; Moniot, 1993). Ακόμη, μεταξύ των στόχων του νέου Αναλυτικού Προγράμματος, έμφαση δίνεται και στον επιχειρηματολογικό γραμματισμό των μαθητών/τριών, κάτι που διαχρονικά αποτελεί παιδαγωγικό ζητούμενο, ήδη από την αρχαιότητα (Montanari, 2010).

Ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός συνδέεται με δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η φαντασία, που αποτελούν πολύτιμο εφόδιο για τη μετέπειτα ζωή των μαθητών/τριών (Gudkova, 2021; Song et al., 2019). Ακόμη, ο επιχειρηματολογικός διάλογος στην τάξη ενισχύει εμπλοκή και την παροχή κινήτρων, με τους μαθητές/τριες να ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις, κατανοώντας ακόμη και σύνθετες έννοιες και διευρύνοντας τα εκφραστικά τους όρια (Resnick et al., 2015; Vygotsky, 1978). Η ένταξη του επιχειρηματολογικού διαλόγου στην τάξη, μπορεί να γίνει μέσω ποικίλων διαθεματικών δραστηριοτήτων, καθώς και με την αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων.

Στα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές/τριες καλούνται να υποκριθούν πρόσωπα ή καταστάσεις σε ένα ελεγχόμενο πλαίσιο αυτοσχεδιασμού (Moreno-Guerrero, 2020), ενώ πρόκειται για μια παιδαγωγική πρακτική της οποίας τα οφέλη έχουν επισημανθεί ήδη από τη δεκαετία του 1970. Πιο αναλυτι-

κά, τα παιχνίδια ρόλων συνδέονται βιβλιογραφικά με τη δημιουργία ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης που κινητοποιεί και εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kasper & Youn, 2017; Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023).

Συνεπώς, κρίνεται ωφέλιμη η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε να καλλιεργηθεί τόσο ο ιστορικός όσο και ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός των μαθητών/τριών, με παράλληλη αξιοποίηση των εφαρμογών της Τεχνητής Νοημοσύνης, που γνωρίζουν ιδιαίτερη άνθηση, λόγω της ταχείας ανάπτυξης γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης, όπως το ChatGPT, που διατέθηκε στο κοινό τον Νοέμβριο του 2022. Πρόκειται για μοντέλα επεξεργασίας της φυσικής γλώσσας που μπορούν να παράγουν με ταχύτητα κείμενο που προσομοιάζει με εκείνο του ανθρώπου (Choi et al., 2023; Ray, 2023). Επομένως, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των προϋποθέσεων με τις οποίες μπορεί το ChatGPT, το δημοφιλέστερο μοντέλο μηχανικής μάθησης, να παραγάγει διαλόγους ιστορικών προσώπων με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο, ώστε να αποτελέσουν τη βάση και να αξιοποιηθούν σε παιχνίδια ρόλων στην τάξη.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού στους μαθητές και στις μαθήτριες, στην καλλιέργεια, δηλαδή, ιστορικής σκέψης και συνείδησης, όπως αυτή διαμορφώνεται από την κατανόηση ιστορικών γεγονότων, αιτιών και συνεπειών. Για την επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αναπροσαρμόζεται και εκείνος/η αποκτά πλέον έναν καθοδηγητικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα. Στη διδακτική της Ιστορίας κεντρική θέση κατέχουν και οι ιστορικές πηγές, χάρτες, ακόμη και εικαστικά έργα που μπορούν να επικουρήσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και να ενισχύσουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών, διεγείροντας το ενδιαφέρον τους (Παληκίδης, 2007).

Προς αυτή την κατεύθυνση, επιστρατεύεται και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, στις οποίες, μάλιστα, δίνεται έμφαση στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, για τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, «οι νέες τεχνολογίες αποτελούν βασικό εργαλείο του/της εκπαιδευτικού με τις δυνατότητες και το πλήθος των πληροφοριών που του/της παρέχουν» (ΙΕΠ, 2023). Αυτή η προσπάθεια για αλλαγή στη διδακτική του μα-

θήματος εκκινεί στη χώρα μας από τις αρχές του τρέχοντος αιώνα, καθώς στο επίκεντρο πλέον τίθενται αρχές, όπως η μαθητοκεντρικότητα και η βιωματική, συμμετοχική μάθηση με χρήση εποπτικών και τεχνολογικών μέσων (Κουτσός, 2000; Σολομών, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η παραπάνω μεταστροφή αντανακλά μια ευρύτερη προσπάθεια που εστιάζει όχι μόνο στην καταγραφή γεγονότων, αλλά και στην ανάδειξη των αιτιατικών τους σχέσεων. Από τον περασμένο αιώνα, παρατηρείται μια μετατόπιση του επιστημονικού ιστορικού ενδιαφέροντος από ένα «μακρο – επίπεδο» σε ένα «μικρο – επίπεδο», δηλαδή από τα μεγάλα γεγονότα και τις σημαντικές προσωπικότητες, στο άτομο και στην καθημερινότητά του. Πρόκειται, λοιπόν, για το πέρασμα στη «Νέα Ιστορία», ενώ προς το τέλος του αιώνα έμφαση από την ιστορική επιστήμη δίνεται στο ιδεολογικό υπόβαθρο του ιστορικού γίγνεσθαι. Οι παραπάνω αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τον 20ο αιώνα επέφεραν μια αναθεώρηση και του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται στο σχολείο η Ιστορία. Οι μαθητές/τριες παύουν να θεωρούνται παθητικοί δέκτες και η ενθάρρυνση της στείρας απομνημόνευσης γεγονότων και ημερομηνιών δίνει τη θέση της σε μια ερευνητική προσέγγιση, στην αναζήτηση της γνώσης και στη διεξαγωγή προσωπικών, κριτικών συμπερασμάτων που αναδεικνύουν τις αιτιατικές σχέσεις των γεγονότων. Γι' αυτό, προάγεται στα προγράμματα σπουδών η ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης, με την επιστράτευση του διαλόγου, ερευνητικών διαθεματικών εργασιών και πολυμεσικού εποπτικού υλικού (Κόκκινος, 1998; Moniot, 1993; Τσίβας, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, η ραγδαία ανάπτυξη των ΝΤ μετασχηματίζει την εκπαίδευση και προσφέρει και στη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας σημαντικές δυνατότητες και εργαλεία που μπορούν να υπηρετήσουν τους νέους σκοπούς του μαθήματος. Ειδικότερα, η αξιοποίηση των ΝΤ κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, καθώς παρέχεται ένα πιο ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον με περισσότερα ερεθίσματα που παρέχει κίνητρα μάθησης, ενώ προσφέρεται στους/στις μαθητές/τριες μια σαφής εικόνα του εκάστοτε ιστορικού γίγνεσθαι, μέσω προσομοιώσεων αντικειμένων και χώρων. Με τον τρόπο αυτό, διεγείρεται η φαντασία των μαθητών/τριών, ενώ αυξάνεται και η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εικονικές επισκέψεις, επί παραδείγματι, σε μουσεία ή ιστορικούς χώρους, μετατρέπουν την κειμενική πληροφορία του βιβλίου σε βίωμα. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν και κατανοούν ευκολότερα, εξοικονομούν χρόνο και διαμορφώνουν μια δική τους άποψη για τα όσα πραγματεύεται, κάθε φορά, το μάθημα (Τζόκας, 2002; Tzima et al., 2019). Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαι-

ώνονται σε πλήθος ερευνών. Ενδεικτικά, σε έρευνα των Tzima et al. (2019), αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για την Επαυξημένη Πραγματικότητα και τις εφαρμογές της, σημαντικό ποσοστό (25%) ανέφερε πως αξιοποιεί τρισδιάστατα μοντέλα επαυξημένης πραγματικότητας για το μάθημα της Ιστορίας. Ανάλογες διαπιστώσεις για τον θετικό αντίκτυπο των ΝΤ στη διδακτική της Ιστορίας ανιχνεύονται και στην έρευνα των Bereczki & Kárpáti (2021). Πιο συγκεκριμένα, διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των ΝΤ σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα, υπογραμμίστηκε η συνεισφορά τους στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ οι ΝΤ συνδέθηκαν με την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης. Σε αντίστοιχη έρευνα των Backfisch et al. (2021), διαπιστώθηκε από μαρτυρίες εκπαιδευτικών, πως η εμπλοκή των ΝΤ στο μάθημα της Ιστορίας, αύξησε την εμπλοκή, την αυτονομία και την κριτική και συνθετική ικανότητα των μαθητών/τριών.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εκτός από την προαναφερθείσα εστίαση στον ιστορικό γραμματισμό, το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2023) διαπνέεται και από την επιδίωξη για ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού γραμματισμού. Η διδακτική της επιχειρηματολογίας ανάγεται από την αρχαιότητα, με χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Πλάτωνα, ο οποίος φαίνεται πως για τον σκοπό αυτό αξιοποιούσε το έργο του, *Αντιλογίαι*. Αντίστοιχα, ο Πρωταγόρας έκανε λόγο για τους *δισσούς λόγους*, δύο αντίθετες απόψεις, με τη μία εκ των δύο πιο ισχυρή έναντι της άλλης. Σύμφωνα με τα όσα υποστήριζε, ο ρήτορας καλείται να ενισχύσει με τέτοιον τρόπο την πιο αδύναμη, ώστε να την εξισώσει με την ισχυρότερη (Montanari, 2010).

Η ένταξη, λοιπόν, του επιχειρηματολογικού διαλόγου στην εκπαίδευση είναι ένα διαχρονικό ζητούμενο, το οποίο μάλιστα εντείνεται τελευταία, προκειμένου να επιτευχθεί ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και να ενισχυθεί η κριτική σκέψη και η φαντασία των μαθητών/τριών. Άλλωστε, η διατύπωση επιχειρηματολογικού λόγου αποτελεί μια δεξιότητα που εάν καλλιεργηθεί ήδη από το σχολείο, θα ακολουθήσει τους/τις μαθητές/τριες σε όλη τη διάρκεια της μετέπειτα μαθητικής, αλλά και ενήλικης ζωής τους, καθώς η διατύπωση πειστικού λόγου διαπερνά όλες τις κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις (Gudkova, 2021; Νοτοπούλου, 2022; Παναγιώτου & Κυνηγός, 2019; Song et al., 2019).

Εξάλλου, η ένταξη του επιχειρηματολογικού διαλόγου στη σχολική τάξη αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών/τριών, καθώς και την παροχή κινή-

τρων μάθησης (Resnick et al., 2015). Οι μαθητές/τριες ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, ανταλλάσσουν συζητήσεις, εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και οξύνουν την κριτική τους σκέψη. Με τον τρόπο αυτό, κατανοούν καλύτερα επιστημονικούς όρους και αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Συνεπώς, ενθαρρύνεται η αναζήτηση πρακτικών που εντάσσουν τον επιχειρηματολογικό διάλογο στη σχολική τάξη. Σε αυτό το αίτημα μπορεί να απαντήσει η διεξαγωγή αγώνων λόγου, αλλά και λοιπών διαθεματικών δραστηριοτήτων που διαπλέκουν, επί παραδείγματι, τον διάλογο με την τέχνη, μέσα από δημιουργικά παιχνίδια ρόλων και μορφές εφαρμοσμένου θεάτρου στην εκπαίδευση που αξιοποιούν την τεχνολογία (Egglezou, 2020; Εγγλέζου, 2019; Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023; Παναγιώτου & Κυνηγός, 2022; Malloy et al., 2020; Walker & Kettler, 2020; Majidi et al., 2021; Song et al., 2019; Chen et al., 2016).

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΡΟΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παιχνίδι ρόλων καλείται η συνθήκη κατά την οποία το άτομο καλείται να υποδυθεί έναν ρόλο ή να υποκριθεί μια δραστηριότητα εντός ενός καθορισμένου πλαισίου (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023). Όπως επισημαίνουν οι Moreno-Guerrero (2020), πρόκειται για μια εκπαιδευτική μέθοδο στην οποία οι μαθητές/τριες υποδύονται έναν ρόλο και αυτοσχεδιάζουν, έχοντας όμως ένα ορισμένο πλαίσιο με κατευθυντήριες οδηγίες, με στόχο να αποδώσουν μια συνθήκη με τον μεγαλύτερο δυνατό ρεαλισμό. Σύμφωνα με τους οι Moreno-Guerrero (2020), ήδη από τη δεκαετία του 1970 έχουν υπογραμμιστεί ερευνητικά τα παιδαγωγικά οφέλη αυτής της πρακτικής, καθώς η παιχνιδοποίηση και ειδικότερα το παιχνίδι ρόλων ανάγεται σε μια εξαιρετικά αποτελεσματική πρακτική για την εμπλοκή των μαθητών/τριών και την παροχή κινήτρων μάθησης. Πράγματι, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και να βιώσουν διαφορετικές συμπεριφορές εντός ενός ελεγχόμενου, ασφαλούς και διαδραστικού - αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης (Kasper & Youn, 2017). Μάλιστα, πρόκειται για μια πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν και ποικίλα υλικά και μέσα, μεταξύ των οποίων σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή των ΝΤ, ακόμη και μέσω της προβολής ενός εκπαιδευτικού βίντεο.

Τα παιχνίδια ρόλων απαντούν στην ανάγκη για ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών/τριών, με τρόπο ελεγχόμενο από τον/ την εκπαιδευτικό (Moreno-Guerrero, 2020). Όπως έδειξε έρευνα των Moreno-Guerrero (2020) σε 138

μαθητές - φοιτητές, φάνηκε πως το παιχνίδι ρόλων μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση θετικής στάσης για το εκάστοτε μάθημα, παρέχοντας κίνητρα, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την αυτονομία, με την πειραματική ομάδα να παρουσιάζει σχετικά υψηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου της έρευνας.

Αντίστοιχα, οι Grande-de-Prado et al. (2020), επισημαίνουν πως η συμβολή των παιχνιδιών ρόλων στην εκπαίδευση είναι σημαίνουσα. Προχωρώντας σε βιβλιογραφική ανασκόπηση με έμφαση στη χώρα της Ισπανίας, διαπίστωσαν πως παρά τον αυξημένο αριθμό δημοσιεύσεων για το θέμα, φαίνεται πως αυτές δε γνωρίζουν ιδιαίτερη απήχηση, μια διαπίστωση που θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως ενώ υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια ρόλων, η έρευνα δεν έχει χαρτογραφήσει πλήρως τις δυνατότητες που μπορούν αυτά να προσφέρουν στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, οι Nasr-Esfahani et al. (2019) διερεύνησαν τη συμβολή τους στην εκπαίδευση φοιτητών νοσηλευτικής (N=70), θεωρώντας ως κύριο πλεονέκτημα της εν λόγω μεθόδου, το γεγονός ότι υποχρεώνει τους μαθητές/τριες, να σκεφτούν για και σαν εκείνους/ες των οποίων τον ρόλο ενσαρκώνουν. Η αξιοποίηση του θεάτρου και των θεατρικών διαλόγων προωθεί την καλύτερη κατανόηση των μαθητών/τριών (Mastrothanasis et al., 2023; Mastrothanasis & Kladaki, 2020), ενθαρρύνει την αξιοποίησή τους και στο μάθημα της Ιστορίας, που απαιτεί τη μύηση των μαθητών/τριών στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό ιστορικό πλαίσιο, αλλά και την κατανόηση των ενεργειών και των αιτιών βάσει των οποίων κινούνται τα ιστορικά πρόσωπα. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ενώ διασκεδάζουν (Pojani & Rocco, 2020; Sun et al., 2022). Πράγματι, η προαναφερθείσα έρευνα των Nasr-Esfahani et al. (2019) κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι όταν αξιοποιούνται τα παιχνίδια ρόλων, μπορεί να βελτιωθεί η αποδοτικότητα των φοιτητών/τριών και να αποκτήσουν βελτιωμένες γνωστικές δεξιότητες. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις καταλήγουν και άλλες έρευνες για τη σύνδεση των παιχνιδιών ρόλων – προσομοιώσεων και της ιατρικής εκπαίδευσης, όπως αυτή των Okada et al. (2023). Ακόμη, η αξιοποίηση των παιχνιδιών ρόλων, μπορεί να συμβάλει και στην κατανόηση σύνθετων εννοιών από τους μαθητές/τριες, όπως είναι η Τεχνητή Νοημοσύνη [ΤΝ] και η μηχανική μάθηση, βάσει έρευνας των Henry et al. (2021) σε 82 μαθητές ηλικιών μεταξύ 10-14 ετών.

Σε βιβλιογραφική επισκόπηση του πεδίου, ο Prager (2019) σημειώνει πως, σύμφωνα με ποιοτικές, αλλά και ποσοτικές έρευνες, η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση παρέχει κίνητρα και οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις. Ειδικότερα, τα παιχνίδια ρόλων, όπως συμπεραίνει, οδηγούν σε ανάπτυξη

των δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών/τριών. Αναφορικά με τη βελτίωση των επιδόσεων, έρευνα σε φοιτητές της Χιλής (Barrera et al., 2020) ανέδειξε βαθμολογική άνοδο σε όσους/ες είχαν συμμετάσχει σε παιχνίδια ρόλων – προσομοιώσεις, ενώ ερευνητικά έχουν συνδεθεί και με ενθαρρυντικά αποτελέσματα για την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Irkinovich, 2022), αλλά και σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Asrowi et al., 2019; McGahee et al., 2021) ή και αναπηρίες, όπως μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Lee, 2020; Drossinou-Korea & Alexopoulos, 2022). Ακόμη, επισημαίνεται η ευελιξία τους, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Tiedemann & Simmenroth, 2021).

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Ο όρος «γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης» αναφέρεται σε συστήματα τα οποία δύνανται να κατανοήσουν και να συντάξουν κείμενο, αναλύοντας τις γλωσσικές δομές και επικοινωνώντας με τους/τις χρήστες/τριες με τρόπο που προσομοιάζει με εκείνον του ανθρώπου. Επί της ουσίας, η αλληλεπίδραση αυτή επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας βάσης δεδομένων «εκπαίδευσης», στην οποία στηρίζονται για να παραγάγουν «ανθρωποφανές» κείμενο (Mackenzie, 2017; Whittaker et al., 2018). Ως εκ τούτου, τα γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης εντάσσονται στις εφαρμογές της «Τεχνητής Νοημοσύνης», όρος που αντανακλά την προσομοίωση ανθρώπινων συμπεριφορών από τις μηχανές.

Το πιο δημοφιλές τέτοιο μοντέλο είναι το ChatGPT (Generative Pretrained Transformer), το οποίο διατέθηκε σε ευρεία κυκλοφορία τον Νοέμβριο του 2022 και έκτοτε έχει προκαλέσει το παγκόσμιο ερευνητικό και τεχνολογικό ενδιαφέρον, αριθμώντας εκατομμύρια χρήστες. Βασικό πλεονέκτημα του μοντέλου είναι η ικανότητά του να παράγει ταχέως αληθοφανή κείμενα κατά τις συνομιλίες του με χρήστες/τριες. Η εν λόγω εφαρμογή αποτελεί, επί της ουσίας, ένα «chatbot» που αναπτύχθηκε από την εταιρεία «OpenAI» και παρουσιάζει πλήθος δυνατοτήτων, καθώς αντλεί από μια τεράστια βάση δεδομένων, κάτι που της επιτρέπει να δίνει αληθοφανείς απαντήσεις, να αντιλαμβάνεται τις γλωσσικές «αποχρώσεις», αλλά και να προσαρμόζεται γλωσσικά στις απαιτήσεις των χρηστών/τριών (Choi et al., 2023; Ray, 2023). Μεταξύ των δυνατοτήτων του, φαίνεται πως το ChatGPT μπορεί να παράγει επιχειρηματολογικό λόγο, διαπίστωση που ενθαρρύνει την αξι-

οποίησή του στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, όπως επισημαίνεται βιβλιογραφικά, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την όξυνση των κριτικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων – απαντήσεων, στο πλαίσιο ενός διαλόγου με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο (Fauzi et al., 2023; Baidoo-Anu & Owusu-Ansah, 2023; Kasneci et al., 2023). Η ικανότητα των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης να παράγουν πειστικό και αληθοφανές κείμενο, διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Shi et al. (2020), στην οποία 790 υποκείμενα κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ ανθρώπινου λόγου και λόγου παραγόμενου από «chatbot» - δίχως να γνωρίζουν την προέλευση κάθε κειμένου. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, τα υποκείμενα της έρευνας έδειξαν ευνοϊκότερη διάθεση προς τα κείμενα που είχαν συνταχθεί από «chatbot». Σύμφωνα με τους Rahman & Watanobe (2023), το ChatGPT μπορεί να προσφέρει πολλά στην εκπαίδευση σε τομείς, όπως η εξατομίκευση, η παραγωγή αλληλεπιδραστικών συζητήσεων, η αξιολόγηση, η προετοιμασία μαθητών-καθηγητών, αλλά και η κατανόηση εννοιών.

Ωστόσο, παρά τα παραπάνω υποσχόμενα δυνητικά οφέλη των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης και ειδικότερα του ChatGPT, η βιβλιογραφία επισημαίνει και ορισμένες αδυναμίες του μοντέλου. Πιο αναλυτικά, φαίνεται πως σε συζητήσεις, το ChatGPT δυσκολευόταν να διατηρήσει τη συνοχή σε μια συζήτηση και να εμβαθύνει στο ουσιώδες έναντι του επουσιώδους. Αν και παράγει αληθοφανείς συζητήσεις με υψηλή, μάλιστα, ταχύτητα, φαίνεται πως συχνά αυτές εμπεριέχουν και λανθασμένες πληροφορίες, μια διαπίστωση που δεν εκπλήσσει, δεδομένου ότι αντλεί από μια τεράστια, αλλά σαφώς ορισμένη βάση δεδομένων και δεν αναζητά στο διαδίκτυο. Η παραπάνω αδυναμία, θα μπορούσε, εάν παραγνωριστεί, να αποφέρει αρκετούς κινδύνους σε τομείς όπως η ιατρική και η εκπαίδευση (Choi et al., 2023; Tlili et al., 2023; Gravel et al., 2023).

ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η σκοπιμότητα της παρούσας εργασίας εστιάζει στη διερεύνηση της δυνατότητας των γλωσσικών μοντέλων και συγκεκριμένα του ChatGPT να παράγει θεατρικούς διαλόγους ιστορικών προσώπων με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο, προκειμένου να μπορούν να αξιοποιηθούν σε παιχνίδια ρόλων στη διδακτική πρακτική του μαθήματος της Ιστορίας. Ως εκ τούτου, η εργασία διερευνά (1) αν το ChatGPT μπορεί να παραγάγει υποθετικούς διαλόγους ιστορικών προσώπων με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο, (2) αν οι διάλογοι αυτοί μπορούν να έχουν ιστορική ακρίβεια, καθώς και (3) ποιες

είναι προϋποθέσεις – γλωσσικές κατευθύνσεις με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί ένα τέτοιο εγχείρημα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την επίτευξη των σκοπών της παρούσας ευρετικής έρευνας (heuristic research), σκοπός της οποίας είναι η εστίαση στην προσωπική εμπειρία του ερευνητή, αναζητήθηκαν οι τρόποι και οι διατυπώσεις μέσω των οποίων μπορεί το ChatGPT να δημιουργήσει υποθετικούς θεατρικούς διαλόγους ιστορικών προσώπων με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο, προκειμένου να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά σε παιχνίδια ρόλων. Επιλέχθηκε το ChatGPT (Free Research Preview – ChatGPT September 25 Version), καθώς είναι ελεύθερο για πρόσβαση και συνεπώς μπορεί να αξιοποιηθεί ευρέως από εκπαιδευτικούς. Ακόμη, πρόκειται για τη δημοφιλέστερη εφαρμογή μηχανικής μάθησης, η οποία – ήδη από την εμφάνισή της, τον Νοέμβριο του 2022 – προσέλκυσε εκατομμύρια χρήστες/τριες και αναθέρμανε το παγκόσμιο ερευνητικό και τεχνολογικό ενδιαφέρον για τις εφαρμογές της ΤΝ (Ray, 2023). Προϋπόθεση για την επίτευξη του εν λόγω εγχειρήματος, ορίστηκε από την ερευνητική ομάδα να θεωρούνται επιτυχείς όσες απαντήσεις του ChatGPT: (1) δημιουργούν υποθετικούς διαλόγους ιστορικών προσώπων, διαλόγους δηλαδή στους οποίους συζητούν ιστορικά πρόσωπα, (2) έχουν επιχειρηματολογικό περιεχόμενο, δηλαδή τα ιστορικά πρόσωπα παραθέτουν κατά τη συζήτησή τους επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα για τις θέσεις τους και (3) περιέχουν θέσεις που έχουν ιστορική ακρίβεια.

Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκε σκόπιμο να επιλεγεί στην παρούσα μελέτη περίπτωσης των διαλόγων με το ChatGPT η ιστορική περίοδος του Δικομματισμού στην Ελλάδα, όπως αυτή αποτυπώνεται από το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας Προσανατολισμού της Γ' Λυκείου και συγκεκριμένα από τη σύγκρουση των θέσεων ανάμεσα στον Χαρίλαο Τρικούπη και στον Θεόδωρο Δηλιγιάννη. Η επιλογή της εν λόγω περιόδου και συγκεκριμένα των δύο προαναφερθέντων ιστορικών προσώπων θεωρήθηκε πρόσφορη, καθώς πρόκειται για δύο πρόσωπα με εξαιρετικά αντιτιθέμενες απόψεις και θέσεις, τις οποίες καλούνται οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να αντιπαραβάλουν. Τόσο ο Τρικούπης όσο και ο Δηλιγιάννης εναλλάσσονταν στην εξουσία, με τον πρώτο να υποστηρίζει τον εκσυγχρονισμό, ακόμη και με φορολογικές επιβαρύνσεις, και τον δεύτερο την κοινωνική δικαιοσύνη και τη μείωση των φόρων (Μαργαρίτης κ.ά., 2023).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε μια πρώτη δοκιμή, ζητήθηκε από το ChatGPT να συντάξει έναν υποθετικό διάλογο με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο ανάμεσα στον Τρικούπη και στον Δηλιγιάννη (Πίνακας 1). Όπως φάνηκε, το ChatGPT ανταποκρίθηκε με επιτυχία στο αίτημα της δημιουργίας υποθετικών θεατρικών διαλόγων, δίνοντας μάλιστα και παρενθετικές σκηνοθετικές οδηγίες. Ωστόσο, η πρωταρχική διατύπωση δε θεωρήθηκε επιτυχής, καθώς το περιεχόμενο των διαλόγων αγνοούσε τις πραγματικές ιδιότητες των δύο ιστορικών προσώπων, καθώς και το ιστορικό συγκείμενο της εποχής.

Πίνακας 1. Η πρώτη απόπειρα παραγωγής επιχειρηματολογικού θεατρικού διαλόγου

Χρήστης/τρια	ChatGPT
Δημιούργησε έναν υποθετικό επιχειρηματολογικό διάλογο ανάμεσα στον Τρικούπη και στον Δηλιγιάννη.	Τρικούπης: (Καθίστε στο γραφείο του Δηλιγιάννη) Καλημέρα, κύριε Δηλιγιάννη. Θέλω να συζητήσουμε μια ιδέα που έχω για ένα νέο επιχειρηματικό εγχείρημα. Δηλιγιάννης: Καλημέρα, κύριε Τρικούπη. Φυσικά, είμαι ανοιχτός σε νέες ιδέες. Τι έχετε στο μυαλό σας; Τρικούπης: Σκεφτόμουν να δημιουργήσουμε μια πλατφόρμα διαλόγου και ανταλλαγής γνώσεων για επαγγελματίες από διάφορους τομείς. Κάτι σαν ένα ειδικό δίκτυο, όπου οι άνθρωποι μπορούν να συζητούν ιδέες και να μοιράζονται εμπειρίες. […]

Ακολούθησε μια δεύτερη προσπάθεια διατύπωσης του αιτήματος από την ερευνητική ομάδα, κατά την οποία τέθηκαν τα πλήρη ονοματεπώνυμα των δύο προσώπων, σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί τυχόν σύγχυση από τη μηχανή σχετικά με την ιδιότητα και την ταυτότητά τους. Παρ' όλα αυτά, το ChatGPT, αν και αξιοποίησε τη δοθείσα πληροφορία, δε φάνηκε να προσαρμόζει την απάντησή του στην ιστορική πραγματικότητα. Θετικά, όμως, αξιολογήθηκε, ότι συνέχισε με επιτυχία να παράγει θεατρικούς διαλόγους (Πίνακας 2). Συνεπώς, φάνηκε πως το ChatGPT μπορεί με μια σχετικά απλή και τυχαία διατύπωση να παραγάγει υποθετικούς διαλόγους προσώ-

πων με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο, απαντώντας με καταφατικό τρόπο στα δύο εκ των τριών ερευνητικών ερεωτημάτων της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, οι διάλογοι αυτοί δεν κρίθηκαν ιστορικά ακριβείς και γι' αυτό η έρευνα και η δοκιμές συνεχίστηκαν.

Πίνακας 2. Η δεύτερη απόπειρα παραγωγής επιχειρηματολογικού θεατρικού διαλόγου

Χρήστης/τρια	ChatGPT
Δημιούργησε έναν υποθετικό επιχειρηματολογικό διάλογο ανάμεσα στον Χαρίλαο Τρικούπη και στον Θεόδωρο Δηλιγιάννη.	Χαρίλαος Τρικούπης: (Καθίστε στο γραφείο του Θεόδωρου Δηλιγιάννη) Καλημέρα, κύριε Δηλιγιάννη. Θέλω να συζητήσουμε μια νέα επιχειρηματική ιδέα που έχω στο μυαλό μου. Θεόδωρος Δηλιγιάννης: Καλημέρα, κύριε Τρικούπη. Είμαι ανοιχτός σε νέες ιδέες. Τι έχετε στο μυαλό σας; Χαρίλαος Τρικούπης: Σκέφτομαι να δημιουργήσουμε μια νέα εταιρεία που θα ειδικεύεται στην παραγωγή βιώσιμων εναλλακτικών καυσίμων. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για πιο φιλικές προς το περιβάλλον ενέργειες στον τομέα των καυσίμων. […]

Κατόπιν, σε μια τρίτη προσπάθεια διατύπωσης, επιχειρήθηκε το αίτημα να συνοδευτεί και με μια ιστορική πληροφορία, την τοποθέτηση, δηλαδή, του υποθετικού διαλόγου στο ζητούμενο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ειδικότερα, ζητήθηκε ο διάλογος να λαμβάνει χώρα κατά την περίοδο του Δικομματισμού στην Ελλάδα. Και αυτή τη φορά, όμως, το ChatGPT, αν και αξιοποίησε την κατεύθυνση που δόθηκε, φάνηκε να μην συνομιλεί με τη δέουσα ιστορική συνθήκη. Μάλιστα, φάνηκε να επινοεί ιστορικά γεγονότα και πληροφορίες, δημιουργώντας – «κατασκευάζοντας» το «Προοδευτικό Κόμμα» και τον «Εθνικό Συνασπισμό». Χαρακτηριστικό της διάθεσης του ChatGPT να επινοεί πληροφορίες όταν δε διαθέτει επαρκή στοιχεία προκειμένου να απαντήσει και μόνο στο εκάστοτε αίτημα του/της χρήστη/τριας, αποτελεί το γεγονός, πως κατά την εξέλιξη του επινοημένου διαλόγου, τα δύο πρόσωπα κατάληξαν να σχεδιάζουν πολιτική συνεργασία και «ένωση δυνάμεων για το καλό της Ελλάδας». Συνεπώς, και η παραπάνω διατύπωση κρίθηκε ανεπιτυχής. Μάλιστα, φάνηκε πως η προσπάθεια να τεθεί μια ιστο-

ρική κατεύθυνση κατά τη διατύπωση του αιτήματος οδήγησε το ChatGPT όχι μόνο να επινοήσει λανθασμένες και ανακριβείς πληροφορίες και να παραγάγει διαλόγους κενούς από επιχειρηματολογικό περιεχόμενο, κάτι που αποτέλεσε κεκτημένο των προηγούμενων διατυπώσεων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Η τρίτη απόπειρα παραγωγής επιχειρηματολογικού θεατρικού διαλόγου

Χρήστης/τρια	ChatGPT
Δημιούργησε έναν υποθετικό επιχειρηματολογικό διάλογο ανάμεσα στον Χαρίλαο Τρικούπη και στον Θεόδωρο Δηλιγιάννη κατά την περίοδο του δικομματισμού στην Ελλάδα.	Χαρίλαος Τρικούπης: (Συναντιούνται σε ένα καφέ στην Αθήνα) Καλημέρα, κύριε Δηλιγιάννη. Τι νέα ανά τους δικομματικούς μας κόλπους; Θεόδωρος Δηλιγιάννης: Καλημέρα, κύριε Τρικούπη. Είναι ακόμα έντονος ο δικομματισμός στην πολιτική μας σκηνή. Ο λαός διχάζεται, και η πολιτική συνομοσπονδία ανάμεσα στο Προοδευτικό Κόμμα και τον Εθνικό Συνασπισμό φαίνεται να είναι ένα μονόδρομος. Πρέπει να κάνουμε κάτι για να ξεπεράσουμε αυτήν την κατάσταση. […] Θεόδωρος Δηλιγιάννης: Έχω σκεφτεί κάποιες ιδέες. Τι θα λέγατε για μια ενιαία πολιτική προσέγγιση που θα επικεντρώνεται στα κοινά μας συμφέροντα, όπως η οικονομική ανάπτυξη, η ανεργία και η εκπαίδευση; […]

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω ανεπιτυχείς προσπάθειες, επιχειρήθηκε να δοθούν αναλυτικά οι ιστορικές πληροφορίες από τον/την χρήστη/τρια στο ChatGPT και κατόπιν να ζητηθεί να τις μετουσιώσει σε έναν υποθετικό διάλογο με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο. Για τον σκοπό αυτό, αντιγράφηκε και δόθηκε το πλήρες σχετικό κείμενο από το σχολικό βιβλίο στο ChatGPT και έπειτα, ζητήθηκε να παραγάγει επιχειρηματολογικούς διαλόγους. Πράγματι, η εν λόγω προσπάθεια ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Το ChatGPT αξιοποίησε τις ιστορικές πληροφορίες που του δόθηκαν, βρισκόμενο μάλιστα και σε συμφωνία με το σχολικό βιβλίο. Όμως, φάνηκε από τους παραχθέντες διαλόγους, ότι τα δύο πρόσωπα βρίσκονταν μάλλον σε σύμπνοια θέσεων, παρά σε επιχειρηματολογική αντιλογία (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Η τέταρτη απόπειρα παραγωγής επιχειρηματολογικού θεατρικού διαλόγου

Χρήστης/τρια	ChatGPT
Το τρικουπικό κόμμα ήδη από το 1875 παρουσίασε ένα συστηματικό πρόγραμμα εκσυγχρονισμού της χώρας, αρκετά κοντά στις αντιλήψεις του Κουμουνδούρου, το οποίο προέβλεπε: συγκρότηση κράτους δικαίου, εξορθολογισμό της διοίκησης, κυρίως με τον καθορισμό των προσόντων των δημοσίων υπαλλήλων, ώστε να περιοριστεί η ευνοιοκρατία. […]	Τρικούπης: (Συναντιούνται σε ένα καφενείο, κρατώντας τον καφέ τους) Καλημέρα, κύριε Δηλιγιάννη. Είναι ενδιαφέρον το πρόγραμμα εκσυγχρονισμού που παρουσίασε το τρικουπικό κόμμα το 1875. Κοιτάζοντας πίσω, τι πιστεύετε ότι ήταν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτής της προσέγγισης; Δηλιγιάννης: Καλημέρα, κύριε Τρικούπη. Είναι αλήθεια ότι το πρόγραμμα εκσυγχρονισμού του τρικουπικού κόμματος είχε φιλόδοξους στόχους για την εποχή του. Ένα από τα πλεονεκτήματα ήταν η προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα κράτος δικαίου, με κανόνες που θα διέπουν τη λειτουργία της κρατικής εξουσίας. Αυτό προσπαθούσε να εξασφαλίσει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη.
Δημιούργησε έναν υποθετικό διάλογο υποθετικό επιχειηματολογικό διάλογο Τρικούπη και Δηλιγιάννη	Τρικούπης: Συμφωνώ, η δημιουργία ενός κράτους δικαίου είναι θεμελιώδης για την επιτυχή διακυβέρνηση. Αλλά υπήρξαν και μειονεκτήματα, όπως η υπερβολική επιβάρυνση του προϋπολογισμού και η πτώχευση του κράτους το 1893. […]

Για την αντιμετώπιση της παραπάνω αστοχίας, διατυπώθηκε εκ νέου το αίτημα, δίνοντας έμφαση κατά τη διατύπωση στην επιχειρηματολογική τους διαφωνία. Όπως φάνηκε, η πέμπτη προσπάθεια κρίθηκε πλήρως επιτυχής (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Η επιτυχής απόπειρα παραγωγής επιχειρηματολογικού θεατρικού διαλόγου

Χρήστης/τρια	ChatGPT
Δημιούργησε έναν υποθετικό διάλογο υποθετικό διάλογο Τρικούπη και Δηλιγιάνη στον οποίο διαφωνούν για την πολιτική και το πρόγραμμά τους.	Τρικούπης: (Καθίστε σε ένα καφενείο, κρατώντας τον καφέ του) Καλημέρα, κύριε Δηλιγιάννη. Έχω σκεφτεί πολύ την πολιτική μας προσέγγιση και πιστεύω ότι η μεγαλύτερη προτεραιότητά μας πρέπει να είναι ο εκσυγχρονισμός της χώρας μας. Θα πρέπει να επενδύσουμε στο κράτος δικαίου, να εξορθολογήσουμε τη διοίκηση, και να ενισχύσουμε τη γεωργία και την υποδομή, κυρίως το συγκοινωνιακό δίκτυο. Δηλιγιάννης: Καλημέρα, κύριε Τρικούπη. Δεν μπορώ να συμφωνήσω πλήρως με την προσέγγισή σας. Πιστεύω ότι η βασική μας αποστολή πρέπει να είναι η προστασία των πιο ευάλωτων μελών της κοινωνίας. Ο εκσυγχρονισμός είναι σημαντικός, αλλά πρέπει να προστατεύσουμε τα δικαιώματα των ανθρώπων και να μειώσουμε τη φορολόγηση. Τρικούπης: Κατανοώ την ανησυχία σας για τη φορολόγηση, αλλά πιστεύω ότι ο εκσυγχρονισμός είναι ο μόνος τρόπος να εξασφαλίσουμε την μελλοντική ευημερία της χώρας μας. Πρέπει να αντιμετωπίσουμε την ευνοιοκρατία και να δημιουργήσουμε ένα αποτελεσματικό κράτος. […]

Ύστερα από την αρχική επιτυχή έκβαση, επιχειρήθηκε να ελεγχθούν για δεύτερη φορά τα αποτελέσματα, σε μια πλήρως νέα συζήτηση με το ChatGPT. Τα αποτελέσματα επαναλήφθηκαν με την ίδια επιτυχία. Σε μια τρίτη προσπάθεια ελέγχου των αποτελεσμάτων, δόθηκε διαφορετική ιστορική περίοδος, πρόσωπα και πληροφορίες, με τη μηχανή να ανταποκρίνεται με την ίδια επιτυχία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προέκυψε από τις δοκιμές που επιχειρήθηκαν, το ChatGPT (Free Research Preview – ChatGPT September 25 Version) μπορεί να παραγάγει υποθετικούς επιχειρηματολογικούς διαλόγους ιστορικών προσώπων με ιστορική ακρίβεια. Αναφορικά με τις προϋποθέσεις – γλωσσικές κατευ-

θύνσεις με τις οποίες μπορεί να υλοποιηθεί επιτυχώς το εν λόγω εγχείρημα, προκρίθηκε η συνοδεία του αιτήματος με σχετικό κείμενο στο οποίο περιλαμβάνονται οι απαραίτητες ιστορικές πληροφορίες, ώστε να τις αξιοποιήσει κατά τη δημιουργία των διαλόγων το ChatGPT. Σε διαφορετική περίπτωση, απαντά με διαλόγους ασαφείς, εντός των οποίων περιλαμβάνονται λανθασμένες πληροφορίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως συμφωνούν με τη μελέτη των Currie et al. (2023), στην οποία επισημαίνεται η ικανότητα του ChatGPT να μετέχει σε υποθετικά σενάρια – διαλόγους. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα των δοκιμών που επιχειρήθηκαν, επιβεβαιώνουν τις αναφορές της βιβλιογραφίας που συνδέουν το ChatGPT με την παραπληροφόρηση και την παροχή λανθασμένων πληροφοριών (Tlili et al., 2023; Trust et al., 2023; Elbanna & Armstrong, 2023). Όπως σημειώνουν οι Elbanna & Armstrong (2023), η εν λόγω αδυναμία του μοντέλου μπορεί να αποδοθεί στην περιορισμένη βάση δεδομένων που διαθέτει. Καθώς δεν αναζητά στο διαδίκτυο και αντλεί μόνο από ορισμένη βάση, συχνά καταφεύγει στην παραγωγή αληθοφανούς, αλλά επιστημονικά ανακριβούς κειμένου.

Αναφορικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των παραχθέντων θεατρικών διαλόγων με επιχειρηματολογικό περιεχόμενο σε παιχνίδια ρόλων, η έρευνα συμφωνεί με εκείνη των Guo et al. (2023) για τη συνδρομή των «chatbot» σε παιχνίδια – αγώνες επιχειρηματολογικού χαρακτήρα στην εκπαίδευση. Συνεπώς, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ενθαρρύνουν την αξιοποίησή του στη διδακτική της Ιστορίας. Ωστόσο, επισημαίνεται πως η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να γνωρίζει τον κίνδυνο παραγωγής ανακριβών ιστορικών πληροφοριών, κάτι που θα μπορούσε να προκαλέσει σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες. Από την άλλη, εάν αυτή η αδυναμία του μοντέλου να παράγει αναληθείς πληροφορίες αξιοποιηθεί παιδαγωγικά μέσω μιας διαδικασίας ανεύρεσης τυχόν λαθών και ιστορικών ανακριβειών και έπειτα αξιοποίησης των θεατρικών κειμένων σε παιχνίδια ρόλων, τότε θα μπορούσαν να υπάρξουν δυνητικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένης της σημασίας των παιχνιδιών ρόλων αλλά και των μορφών/εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (Mastrothanasis et al., 2023; Zervoudakis et al., 2020), όπως αυτή έχει επισημανθεί από τη βιβλιογραφία.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Επισημαίνεται ότι η έρευνα περιορίστηκε αποκλειστικά στο ChatGPT, το πιο δημοφιλές ελεύθερης πρόσβασης γλωσσικό μοντέλο μηχανικής μά-

θησης, και στη δυνατότητά του να δημιουργεί επιχειρηματολογικούς διαλόγους για παιχνίδια ρόλων στην ελληνική γλώσσα. Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλα αντίστοιχα εργαλεία και γλώσσες. Παράλληλα, ενθαρρύνεται η αξιοποίηση του ChatGPT στην τάξη, προκειμένου να διερευνηθούν τα πιθανά παιδαγωγικά οφέλη σε παιχνίδια ρόλων με επιχειρηματολογικό χαρακτήρα στο μάθημα της Ιστορίας. Ακόμη, σημειώνεται ότι η έρευνα διεξήχθη με ορισμένη έκδοση της εφαρμογής (ChatGPT 3.5 – Free Research Preview – ChatGPT September 25 Version). Καθώς η εφαρμογή λαμβάνει αναβαθμίσεις, κρίνεται σκόπιμο να αντιμετωπίζονται τα παρόντα αποτελέσματα με επιφύλαξη και να ελέγχονται τακτικά για την επαναληψιμότητά τους. Τέλος, επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα προέκυψαν από δοκιμαστικές εκφραστικές διατυπώσεις, αφού ακολουθήθηκε η ευρετική μέθοδος η οποία εστιάζει αποκλειστικά στη διερεύνηση της εμπειρίας του ερευνητή. Συνεπώς, ενδέχεται διαφορετικές διατυπώσεις να είχαν παραγάγει και διαφορετικά αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Asrowi, Gunarhadi, & Hanif, M. (2019). The power of role-playing in counseling children with learning difficulties in inclusive schools of Indonesia. *International Journal of Education and Practice*, *7*(4), 324–333. https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.74.324.333

Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility! *Computers & Education*, *166*, 104159. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104159

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4337484

Barrera, F., Venegas-Muggli, J. I., & Nuñez, O. (2020). The impact of role-playing simulation activities on Higher Education Students' academic results. *Innovations in Education and Teaching International*, *58*(3), 305–315. https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1740101

Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2021). Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers' beliefs and practices. *Thinking Skills and Creativity*, *39*, 100791. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100791

Chen, Y.-C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining elementary students' development of oral and written argumentation practices through argument-based inquiry. *Science & Education*, *25*(3–4), 277–320. https://doi.org/10.1007/s11191-016-9811-0

Choi, J. H., Hickman, K. E., Monahan, A., & Schwarcz, D. B. (2023). Chatgpt goes to law school. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4335905

Currie, G., Singh, C., Nelson, T., Nabasenja, C., Al-Hayek, Y., & Spuur, K. (2023). CHATGPT in Medical Imaging Higher Education. *Radiography*, *29*(4), 792–799. https://doi.org/10.1016/j.radi.2023.05.011

Drossinou-Korea, M., & Alexopoulos, P. (2022). Teaching social skills interventions with digital cognitive and language machines to a student with autism. *International Journal of Social Science and Human Research, 05*(11), 5234-5241. doi:10.47191/ijsshr/v5-i11-55

Εγγλέζου, Φ. (2019). Oxford Debates για νέους στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Στο Βαρδάκη, Μ., & Εγγλέζου, Φ. (Επιμ.), *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας*, 69-78, Αθήνα.

Egglezou, F. (2020). Debate at the edge of critical pedagogy and rhetorical paedeia: Cultivating active citizens. *Solsko Polje, Letnik xxx, številka 5*(6), 101-119.

Elbanna, S., & Armstrong, L. (2023). Exploring the integration of CHATGPT in education: Adapting for the future. *Management & Sustainability: An Arab Review*. https://doi.org/10.1108/msar-03-2023-0016

Fauzi, F., Tuhuteru, L., Sampe, F., Ausat, A. M. A., & Rahmania, H. (2023). Analysing the role of ChatGPT in improving student productivity in higher education. *Journal on Education, 5*(4), 14886-14891.

Grande-de-Prado, M., Baelo, R., García-Martín, S., & Abella-García, V. (2020). Mapping role-playing games in ibero-america: An educational review. *Sustainability*, *12*(16), 6298. https://doi.org/10.3390/su12166298

Gravel, J., D'Amours-Gravel, M., & Osmanlliu, E. (2023). Learning to fake it: Limited responses and fabricated references provided by CHATGPT for medical questions. *Mayo Clinic: Digital Health*, *1*(3), 226–234. https://doi.org/10.1016/j.mcpdig.2023.05.004

Gudkova, K. V. (2021). Developing argumentative literacy and skills in ESP students. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes,* 229-237. doi:10.22190/jtesap2102229g

Guo, K., Zhong, Y., Li, D., & Chu, S. K. (2023). Effects of chatbot-assisted in-class debates on students' argumentation skills and task motivation. *Computers & Education*, *203*, 104862. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104862

Henry, J., Hernalesteen, A., & Collard, A.-S. (2021). Teaching artificial intelligence to K-12 through a role-playing game questioning the Intelligence Concept. *KI - Künstliche Intelligenz*, *35*(2), 171–179. https://doi.org/10.1007/s13218-021-00733-7

ΙΕΠ (2023). *Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Δημοτικού & Γυμνασίου*.

Irkinovich, N. R. (2022). The Importance of Role-Playing Game in Teaching English in a Non-Linguistic University. *International Journal of Pedagogics, 2*(09), 29–32. https://doi.org/10.37547/ijp/Volume02Issue09-07

Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (Επιμ.). (2023). *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα*. Gutenberg.

Κόκκινος Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσός, Μ. (2000). *Διδακτική της Ιστορίας*. Ζήτης.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). Chatgpt for good? on opportunities and challenges of large language models for Education. *Learning and Individual Differences*, *103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kasper, G., & Youn, S. J. (2017). Transforming instruction to activity: Roleplay in language assessment. *Applied Linguistics Review*, *9*(4), 589–616. https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0020

Kotsira, M., Ntalianis, K., Kikili, V., Ntalianis, F. & Mastorakis, N. (2021). New Technologies in the Instruction of History in Primary Education. *International Journal of Education and Information Technologies*, 15, 21-27.

Lee, I. J. (2020). Kinect-for-windows with augmented reality in an interactive roleplay system for children with an autism spectrum disorder. *Interactive Learning Environments*, *29*(4), 688–704. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1710851

Μαργαρίτης, Β., Αζέλης, Α., Ανδριώτης, Ν., Δετοράκης, Θ., Φωτιάδης, Κ. (2023). *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογι-

στών & Εκδόσεων «Διόφαντος».

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). *Η παιδαγωγική του θεάτρου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη*. Διάδραση.

Mackenzie, A. (2017). *Machine Learners: Archaeology of a Data Practice*. MIT Press.

Majidi, A. el, Janssen, D., & de Graaff, R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in Second language education. *System*, *101*, 102576. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102576

Malloy, J. A., Tracy, K. N., Scales, R. Q., Menickelli, K., & Scales, W. D. (2020). It's not about being right: Developing argument through debate. *Journal of Literacy Research*, *52*(1), 79–100. https://doi.org/10.1177/1086296x19896495

Mastrothanasis, K., & Kladaki, M. (2020). The Involvement of Children in the Arts during Their Leisure Time. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies, 3*(2), 10-19.

Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, *4*, 100243. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100243

Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., Kladaki, M., & Tsafarakis, S. (2023). A bio-inspired computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies*, *28*(9), 11027–11050. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4

McGahee, D. W., King-Sears, M. E., & Evmenova, A. S. (2021). High school students with learning disabilities: Requesting accommodations in role-play. *Learning Disabilities Research & Practice*, *36*(2), 82–95. https://doi.org/10.1111/ldrp.12243

Moniot, H. (1993). *Η διδακτική της Ιστορίας* (Έ. Κάννερ, Μετ.). Μεταίχμιο.

Montanari, F. (2010). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας – Από τον 8ο π.Χ. έως τον 6ο μ.Χ*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Moreno-Guerrero, A.-J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, *12*(6), 2558. https://doi.org/10.3390/su12062558

Νοτοπούλου, Β. (2022). *Επιμορφωτικά προγράμματα και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Σταμούλης.

Nasr-Esfahani, M., Yazdannik, A., & Mohamadiriz, S. (2019). Development of nursing students' performance in advanced cardiopulmonary

resuscitation through role-playing learning model. *J Educ Health Promot*, *8*(151). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_125_18

Okada, S., Kondo, K., Yamaguchi, N., Ichinose, C., & Yanagita, T. (2023). Practices and challenges of joint education at two medical schools utilizing online pharmacology role-playing. *Folia Pharmacologica Japonica*, *158*(2), 134–137. https://doi.org/10.1254/fpj.22069

Παληκίδης, Α. (2007). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 321-362). Μεταίχμιο.

Παναγιώτου, Ε., & Κυνηγός, Χρ. (2019). "Escapeplan": Σχεδιασμός και ανάπτυξη παιχνιδιού για την καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού γραμματισμού στο σχεδιαστικό περιβάλλον ChoiCo. Στο Κουτρομάνος, Γ., & Γαλάνη Λ. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 616-626, Αθήνα.

Pojani, D., & Rocco, R. (2020). Edutainment: Role-playing versus serious gaming in planning education. *Journal of Planning Education and Research*, *43*(3), 585–597. https://doi.org/10.1177/0739456x20902251

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

Rahman, M.M. & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, *13*(9), 5783. https://doi.org/10.3390/app13095783

Ray, P. P. (2023). CHATGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, *3*, 121–154. https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003

Resnick, L., Asterhan, C., & Clark, S., (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. American Educational Research Association.

Σολομών, Ι. (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει;. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (σσ.17-27). Μεταίχμιο.

Shi, W., Wang, X., Oh, Y.J., Zhang, J., Sahay, S., Yu, Z., 2020. Effects of Persuasive Dialogues: Testing Bot Identities and Inquiry Strategies. In: *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM, New York, pp. 1–13. https://doi.org/10.1145/3313831.3376843.

Song, Y., Chen, X., Hao, T., Liu, Z., & Lan, Z. (2019). Exploring two decades of research on classroom dialogue by using bibliometric analysis. *Computers & Education, 137*, 12-31. doi:10.1016/j.compedu.2019.04.002

Sun, X., Zhang, X., & Lei, L. (2022). The effects of online role-play teaching practice on learners' availability for resources. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(05), 4–18. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i05.30575

Τζόκας, Σ. (2002). Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας. Σαββάλας.

Τσίβας, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευσης, 4*(1-3), 151-164.

Tiedemann, E., & Simmenroth, A. (2021). Teaching alcohol and smoking counselling in times of COVID-19 to 6th-semester medical students: experiences with a digital-only and a blended learning teaching approach using role-play and feedback. *GMS J Med Educ, 38*(7). https://doi.org/10.3205/zma001513

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: Chatgpt as a case study of using Chatbots in education. *Smart Learning Environments*, *10*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 23*(1), 1-23.

Tzima, S., Styliaras, G., & Bassounas, A. (2019). Augmented reality applications in education: Teachers point of view. *Education Sciences*, *9*(2), 99. https://doi.org/10.3390/educsci9020099

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Walker, A., & Kettler, T. (2020). Developing critical thinking skills in high ability adolescents: Effects of a debate and Argument Analysis Curriculum. *Talent*, *10*(1), 21–39. https://doi.org/10.46893/talent.758473

Whittaker, M., Crawford , K., Dobbe, R., Fried, G., Kaziunas, E., Mathur, V., West, S. M., Richardson, R., Schultz, J., & Schwartz, O. (2018). *AI Now Report 2018*. AI Now Institute.

Zervoudakis, K., Mastrothanasis, K., & Tsafarakis, S. (2020). Forming automatic groups of learners using particle swarm optimization for applications of differentiated instruction. *Computer Applications in Engineering Education*, *28*(2), 282–292. https://doi.org/10.1002/cae.22191

1, 2, 3… άναψε φως!

Μπούκλα Ελένη
Μ.Ed Νηπιαγωγός: 9ο Νηπιαγωγείο Περαίας
mpouklaeleni@gmail.com

Οικονόμου Ευαγγελία
Μ.Ed Νηπιαγωγός: 7ο Νηπιαγωγείο Πυλαίας
sch.bikioikonomou@gmail.com

Καραδήμα Βασιλική
Μ.Ed Νηπιαγωγός: 5ο Νηπιαγωγείο Θέρμης
vicky.karadima1@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με το Ν.Π.Σ. τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν ήδη αναπτύξει φυσική περιέργεια για τον κόσμο που τα περιβάλλει, ενώ παράλληλα δομούν την αντίληψη και την κατανόησή τους για το περιβάλλον αξιοποιώντας ιδέες και πρακτικές που αφορούν την παρατήρηση και ερμηνεία του φυσικού και τεχνητού κόσμου. Οι πρώιμες αυτές ιδέες και αναπαραστάσεις των παιδιών, που σχημάτισαν βιωματικά, αποτέλεσαν τη βάση για τη μελέτη και τη σταδιακή ανάπτυξη των εννοιών και των διαδικασιών στο σχεδιασμό του σεναρίου για την κατανόηση της λειτουργίας του ηλεκτρικού κυκλώματος στο Θεματικό Πεδίο των Φυσικών επιστημών. Η συγκεκριμένη παρουσίαση αφορά στη σχεδίαση και στην υλοποίηση εκπαιδευτικού σεναρίου, το οποίο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια επιμόρφωσης για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, και εφαρμόστηκε σε τρία διαφορετικά τμήματα Νηπιαγωγείων της Θεσσαλονίκης σε σύνολο 46 νηπίων και προνηπίων. Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά τη λειτουργία και τη συνδεσιμότητα του απλού ηλεκτρικού κυκλώματος. Πραγματοποιήθηκαν ποικίλες δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί ως προς το γνωστικό αντικείμενο, τη χρήση νέων τεχνολογιών και την μαθησιακή διαδικασία. Η σχεδίαση του εκπαιδευτικού σεναρίου έγινε με χρήση των λογισμικών φυλλομετρητή, φορητών συσκευών

αφής (Tablet και κινητών τηλεφώνων), του προγραμματιστικού περιβάλλοντος Scratch 3.0, του ανοιχτού λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης Coggle.it, των διαδραστικών προσομοιώσεων Phet.Colorado.edu και του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας ψηφιακού βιβλίου Storyjumper. Μέσω κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και με τη συμβολή των ΤΠΕ, δημιουργήθηκαν αυθεντικές και αναπτυξιακά κατάλληλες στρατηγικές, που στηρίζονται στη διερευνητική μάθηση και αξιοποιούν το παιχνίδι, προσφέροντας ευκαιρίες στα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις, εξηγήσεις και σχέσεις αιτιότητας για τη λειτουργία του ηλεκτρικού κυκλώματος έτσι ώστε να οικοδομήσουν την ορθή επιστημονική σκέψη. Η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης έδειξε ότι η των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία βοήθησε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τα εργαλεία, να λαμβάνουν άμεση ανάδραση για τα αποτελέσματα των αλλαγών που έχουν κάνει. Αυτό δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες να διερευνήσουν σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος και να απαντήσουν σε επιστημονικές ερωτήσεις μέσω της εξερεύνησης και της οικοδόμησης της νέας γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσικές Επιστήμες, Ηλεκτρικό Κύκλωμα, ΤΠΕ, Νηπιαγωγείο

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Σύμφωνα με το Ν.Π.Σ. τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν ήδη αναπτύξει φυσική περιέργεια για τον κόσμο που τα περιβάλλει, ενώ παράλληλα δομούν την αντίληψη και την κατανόησή τους για το περιβάλλον αξιοποιώντας ιδέες και πρακτικές που αφορούν την παρατήρηση και ερμηνεία του φυσικού και τεχνητού κόσμου. Οι πρώιμες αυτές ιδέες και αναπαραστάσεις των παιδιών, που σχημάτισαν βιωματικά, αποτέλεσαν τη βάση για τη μελέτη και τη σταδιακή ανάπτυξη των εννοιών και των διαδικασιών στο σχεδιασμό του σεναρίου για την κατανόηση της λειτουργίας του ηλεκτρικού κυκλώματος στο Θεματικό Πεδίο των Θετικών Επιστημών (Πεντέρη κ.α., 2022).

Μέσω κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και με τη συμβολή των ΤΠΕ, δημιουργούνται αυθεντικές και αναπτυξιακά κατάλληλες στρατηγικές, που στηρίζονται στη διερευνητική μάθηση και αξιοποιούν το παιχνίδι, προσφέροντας ευκαιρίες στα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις, εξηγήσεις και σχέσεις αιτιότητας για τη λειτουργία του ηλεκτρικού κυκλώματος έτσι ώστε να οικοδομήσουν την ορθή επιστημονική σκέψη (Δημητρίου, 2012).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Σε πολλές έρευνες παρουσιάζεται ότι υπάρχουν πολλές δυσκολίες στην αντίληψη των παιδιών για την κατανόηση της φύσης του φωτός, οι οποίες βρίσκονται σε ουσιαστική απόκλιση από τις αντίστοιχες επιστημονικές. Η κυματική (ή και σωματιδιακή) φύση του φωτός είναι πολύ έξω από τις εμπειρίες που θα μπορούσαν να έχουν τα παιδιά με αποτέλεσμα να απαντούν συνήθως με ταυτολογίες στη σχετική ερώτηση, βάση της αισθητηριακής εμπειρίας τους (Χαλκιά, 2012).

Επιπλέον, η εξήγηση την οποία δίνει ο Piaget (1973) στο πρόβλημα αυτό, σχετίζεται με τη διαπίστωση της έλλειψης νοητικής συγκρότησης μεταβατικού συλλογισμού, με βάση τον οποίο αναγνωρίζονται οι διαδικασίες μετάβασης των φυσικών οντοτήτων από τις πηγές στις οποίες παράγονται, προς τις περιοχές στις οποίες καταλήγουν. Επίσης παρατηρείται ότι οι παρανοήσεις αυτές συνδέονται άμεσα με την ηλικία του παιδιού. Όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο ισχυρότερο καταγράφεται στην σκέψη τους ένα συγκεκριμένο εμπόδιο (Ραβάνης, 2005). Οι απόψεις των παιδιών για τη φύση του φωτός συχνά θεωρούνται γνωστές, γι' αυτό ο μοναδικός ορισμός που δίνεται κατά τη διδασκαλία της έννοιας αυτής είναι ότι το φως είναι «μία μορφή ενέργειας». Συνεπώς όπως υποστηρίζει και ο Watts "οι νεαροί μαθητές είναι σε θέση να οικοδομήσουν ιδέες για το τι είναι φως εξερευνώντας τις ιδιότητές του" (Driver, 2000).

Στην έρευνα των Ραβάνη και Βουτσινά η οποία πραγματοποιήθηκε σε 34 παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών, τέθηκαν δύο ερωτήσεις σχετικές με την αντίληψη του φωτός. Η πρώτη ερώτηση ήταν «Τι κάνει το φως», στόχος του οποίου ήταν να προσδιοριστεί εάν η βιωματική εμπειρία τα οδηγεί στη διαισθητική ανίχνευση του φωτός στο περιβάλλον τους με βάση τα ορατά κυρίως αποτελέσματα ή εάν τα παιδιά είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν κάποιους συλλογισμούς για τη συμπεριφορά του φωτός ως φυσικής οντότητας ανεξάρτητη από τις φωτεινές πηγές. Η δεύτερη ερώτηση καλούσε να υποδείξουν τα παιδιά μέσα στο χώρο του δωματίου τρία σημεία στα οποία υπάρχει φως, με σκοπό να ανιχνευτούν σε ποιες περιοχές ενός φυσικού χώρου καθημερινής διαβίωσης αναγνωρίζεται η ύπαρξη φωτός. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν ως κατά των πλείστων ανεπαρκείς, με 28 από τα 34 παιδιά να απαντούν λανθασμένα στην πρώτη ερώτηση και 29 στην δεύτερη, καθώς τα παιδιά αυτά εντόπιζαν το φως μόνο στις φωτεινές πηγές (όπως αναφέρεται από την Δασκάλου, 2018).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Σολομωνίδου και Κακανά (όπως ανα-

φέρεται από την Ψαρομηλίγκου, 2019) με στόχο τη διερεύνηση των ιδεών και αναπαραστάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις ηλεκτρικές συσκευές και τη λειτουργία τους, καθώς και για το ηλεκτρικό ρεύμα και τις ιδιότητές του, έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά αναγνωρίζουν τις ηλεκτρικές συσκευές με τις οποίες είναι εξοικειωμένα, αν και συχνά χρησιμοποιούν περιγραφικούς τρόπους για να τις ονομάσουν. Εντοπίζουν τη λειτουργία των ηλεκτρικών συσκευών κυρίως στο διακόπτη, πολύ συχνά στην πρίζα και αρκετές φορές στο καλώδιο, γεγονός που υποδεικνύει ότι η σκέψη τους χαρακτηρίζεται από γραμμικό αιτιακό συλλογισμό. Κανένα παιδί δεν απέδωσε τη λειτουργία των συσκευών στο ηλεκτρικό ρεύμα (Solomonidou & Kakana, 2000). Πολλά παιδιά θεωρούν ότι το ηλεκτρικό ρεύμα είναι συσσωρευμένο στο εσωτερικό των συσκευών και αγοράζεται με τις συσκευές, φανερώνοντας την απουσία από τη σκέψη των παιδιών μιας δυναμικής αναπαράστασης για τον ηλεκτρισμό (Solomonidou & Kakana, 2000).

Με άξονα τη βιβλιογραφική επισκόπηση εκμαιεύσαμε τις πρότερες γνώσεις των παιδιών για το ηλεκτρικό ρεύμα με την αποτύπωση τους σε ελεύθερο φύλλο εργασίας (ιχνογράφημα). Με τις ιδέες τους και τα ιχνογραφήματά τους δημιουργήθηκε εννοιολογικός χάρτης για την καταγραφή των πρότερων εμπειριών τους και των γνωστικών δυσκολιών τους. Με τα αποτελέσματα που πήραμε σχεδιάσαμε τη δραστηριότητα που αφορά στη συνδεσιμότητα του ηλεκτρικού κυκλώματος για να μάθουμε "Πώς έχει φως η λάμπα στην τάξη μας".

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών όσον αφορά τις ΤΠΕ είναι:

- Να γνωρίζουν το χειρισμό του ποντικιού (σύρε και άσε).
- Το χειρισμό των κινητών τηλεφώνων και των Tablet για να μπορούν να χρησιμοποιούν τη φωτογραφική μηχανή.

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Πεντέρη, κ.α., 2022)

Α΄Θεματικό πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία:

Α.1. Γλώσσα

Α.2. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Γ΄ Θεματικό πεδίο:Παιδί και Θετικές Επιστήμες - Φυσικές Επιστήμες

Αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης για την κατανόηση του φυσικού και τεχνολογικού κόσμου.

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο και τα φαινόμενα και δρουν στην καθημερινότητά

τους. Επιπλέον, η Θεματική Ενότητα Τεχνολογία Κατασκευών αποτελεί την πρακτική εφαρμογή των Φυσικών Επιστημών, καθώς αυτές οι δύο μαθησιακές περιοχές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Οι γνώσεις και δεξιότητες που απορρέουν από τον συνδυασμό τους παρέχουν στα παιδιά τις βάσεις, τα απαραίτητα εφόδια και τις ευκαιρίες που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στον σύνθετο και απαιτητικό σύγχρονο κόσμο ως επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες (Πεντέρη κ.α., 2022: 13).

Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών

Οι απόψεις των μαθητών για τη διάκριση του φυσικού και τεχνητού φωτός ήταν ορθές και αυτό συνέβαλε στο να εισέλθουμε στην διερεύνηση των εναλλακτικών αντιλήψεων τους για τη λειτουργία του κλειστού ηλεκτρικού κυκλώματος. Επίσης γνώριζαν τη χρήση του ηλεκτρικού ρεύματος στην καθημερινή ζωή καθώς και ποιες συσκευές χρειάζονται ηλεκτρικό ρεύμα για να λειτουργήσουν και ποιες όχι.

Οι ατελείς γνώσεις των παιδιών που λήφθηκαν υπόψη ήταν ότι το ρεύμα υπάρχει στις πρίζες χωρίς να γνωρίζουν το πως αλλά και τι συμβαίνει με το διακόπτη και έχει φως η λάμπα. Για την πρόκληση κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης, έτσι ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση σε συνεργασία με τους συνομηλίκους τους, υλοποιήσαμε τη δράση με το ανοιχτό λογισμικό Scratch στη συνδεσιμότητα ηλεκτρικών κυκλωμάτων.

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, έχουν σχηματίσει συγκεκριμένες αντιλήψεις για έννοιες που σχετίζονται με το φαινόμενο. Προέρχονται κυρίως από την καθημερινή εμπειρία τους στο σπίτι, όπου χειρίζονται ηλεκτρικές συσκευές και συγκροτούν τις πρώτες «εικόνες» των παιδιών για τα ηλεκτρικά φαινόμενα. Ωστόσο, τα φαινόμενα που σχετίζονται με τον ηλεκτρισμό στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αφανή καθώς οι μηχανισμοί που τα διέπουν δεν είναι άμεσα ορατοί, παρά μόνο τα αποτελέσματά τους, όπως η φωτοβολία μιας λάμπας. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά να μην έχουν σαφή και ξεκάθαρη άποψη για την έννοια «ηλεκτρικό ρεύμα» και να εμφανίζουν δυσκολίες στη σύνδεση των στοιχείων που αποτελούν ένα ηλεκτρικό κύκλωμα, στην περιγραφή της ροής του ηλεκτρικού ρεύματος σε αυτό και στη διαφοροποίηση των εννοιών του ηλεκτρισμού, αποτυπώνοντας πλήθος εννοιολογικών μοντέλων, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα φαινόμενα που σχετίζονται με αυτές τις έννοιες (Ζαχαρής,κ.α., 2021).

Οι Kada και Ravanis (2016) διεξήγαγαν έρευνα σε παιδιά ηλικίας μεταξύ 5 και 6 ετών με στόχο τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των παιδιών σχετικά με το ηλεκτρικό κύκλωμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευ-

νας, τα παιδιά δυσκολεύονται να αποδώσουν την φωτοβολία της λάμπας στο κύκλωμα σαν σύνολο, αλλά επικεντρώνουν τη σκέψη τους σε συγκεκριμένα στοιχεία του ηλεκτρικού κυκλώματος.

Δυσκολίες παράλληλα, συναντούν στην ερμηνεία βασικών εννοιών του ηλεκτρισμού που δεν είναι άμεσα ορατές, ενώ κάνουν αδιάκριτη χρήση των όρων «ηλεκτρισμός», «ρεύμα», ή «ενέργεια». Προκειμένου συνεπώς τα παιδιά να μπορέσουν να εξηγήσουν διαφορετικά ηλεκτρικά φαινόμενα, θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν και να διακρίνουν με σαφήνεια αφηρημένες έννοιες, όπως το ηλεκτρικό ρεύμα, η ηλεκτρική ενέργεια, ηλεκτρόνια.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Σκοπός:

Να κατανοήσουν τα παιδιά τη λειτουργία και τη συνδεσιμότητα του κλειστού ηλεκτρικού κυκλώματος.

Στόχοι:

1.Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

1.α. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Α.1.1i

1.β. Να χρησιμοποιούν επιστημονικούς όρους

1.γ. Να κατανοήσουν την προσανατολισμένη κίνηση ηλεκτρικών φορτίων ή φορέων ηλεκτρικού φορτίου, κατά μήκος ενός ηλεκτροφόρου αγωγού.

1.δ. Να εκτιμούν τη σημασία της ενέργειας στην καθημερινή ζωή Γ.2.2iii

1.ε. Να κατανοήσουν την κίνηση των ηλεκτρονίων στο απλό ηλεκτρικό κύκλωμα και να κάνουν σύνδεση με την καθημερινή ζωή π.χ. όταν ανοίγουμε ή κλείνουμε το διακόπτη.

2.Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

2.α. Εξοικείωση με ανοιχτά λογισμικά όπως το Scratch, Phet.colarado, τα οποία είναι λογισμικά που υποστηρίζουν τη μάθηση μέσω Ανακάλυψης, Διερεύνησης και Οικοδόμησης και στηρίζονται σε εποικοδομιστικές και κοινωνικού εποικοδομισμού θεωρίες μάθησης. Α.2.2iv

2.β. Εξοικείωση με το Coggle.it, λογισμικό για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών ως τρόπος αναπαράστασης κάποιου πεδίου γνώσεων. Α.2.2ii

2.γ. Στην επίλυση προβλημάτων με λογισμικά ειδικών κατηγοριών (π.χ.Scratch, Phet.Colorado) Α.2.2ii

2.δ. Τη χρήση της φορητής συσκευής αφής (Tablet) ή κινητών τηλεφώνων για τη λήψη φωτογραφιών.

3.Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

3.α. Να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τη στοχαστική λήψη αποφάσεων

3.β. Να αναπτύσσουν ικανότητες επίλυσης προβλήματος

3.γ. Να έρθουν σε επαφή με την καινοτομία

3.δ. Να καλλιεργήσουν τη σχεδιαστική και κατασκευαστική τους ικανότητα

3.ε. Να αναπτύξουν την ικανότητα τους για επικοινωνία και συνεργασία για να αποκτήσουν ενημερότητα για τις μεταγνωστικές τους διεργασίες.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε τρία δημόσια νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης (τα δύο στην αστική περιοχή και το άλλο στην ευρύτερη) σε 46 παιδιά νήπια και προνήπια. Τρεις νηπιαγωγοί με πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας το σχεδίασαν στα πλαίσια της επιμόρφωσης τους για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, σε διάστημα δύο μηνών Απρίλιο - Μάιο 2023.

Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- Υλικοτεχνική υποδομή
- Φυλλομετρητής
- Διαδραστικός Πίνακας (ιδανικά)
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- Σύνδεση στο Ίντερνετ
- Φορητές συσκευές αφής (Tablet) ή κινητό τηλέφωνο
- Το ανοικτό λογισμικό Coggle.it για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών.
- Το ανοικτό λογισμικό Scratch, ως εργαλείο δυναμικού χειρισμού και αναπαράστασης δεδομένων.
- Το ανοιχτό λογισμικό προσομοίωσης Phet.colorado, ως εργαλείο μελέτης και αναδόμησης των εναλλακτικών αναπαραστάσεων των μαθητών.
- Το Storyjumper, ένα Web2.0 εργαλείο για τη δημιουργία και διαμοιρασμό των έργων των μαθητών.
- Όλα τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι συστήματα μάθησης μέσω της ανακάλυψης, της διερεύνησης και της οικοδόμησης της γνώσης.

- Διδακτικό υλικό
- Εικόνες από ηλεκτρικές συσκευές, από μπαταρίες και κυκλώματα.
- Φωτογραφίες των παιδιών με κινητό τηλέφωνο ή με συσκευή Tablet.
- Μπαταρία, καλώδια, λαμπτήρας, διακόπτης.
- Φύλλα εργασίας.
- Χάρτινα καπελάκια με εικόνες από (μπαταρία, ηλεκτρόνια, λάμπα), κορδέλα και ταμπουρίνο.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

- Θεωρητική προσέγγιση
- Εποικοδομητισμός και Κοινωνιογνωστική Θεωρία μάθησης
- Μεθοδολογική προσέγγιση
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Επίλυση προβλήματος - Οι μαθητές μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον τους καθώς τα προβλήματα αποτελούν το κίνητρο και την πηγή της γνώσης
- Διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ
- Κοινωνιογνωστική σύγκρουση
- Στρατηγική αυτοκαθοδηγούμενης ανακάλυψης

Οι διδακτικές στρατηγικές της ανακαλυπτικής μάθησης υποστηριζόμενες με συνεργατικές δραστηριότητες εναρμονισμένες με το στόχο και τις ανάγκες των μαθητών, οι οποίες δημιουργούν καταστάσεις κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης, στηρίχθηκαν στις πληροφορίες που πήραμε από τις πρότερες γνώσεις τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας: αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.

Διάκριση φυσικού και τεχνητού φωτός

Σύνδεση με τους στόχους: 1.α, 1.δ, 2.β, 2.δ, 3.α, 3.β, 3.ε.

Δημιουργήθηκε μια συνθήκη διακοπής ρεύματος στην τάξη. Ξαφνικά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, "έγινε" διακοπή ρεύματος, "έσβησαν" τα φώτα και "σταμάτησε" η μουσική. Τα παιδιά, όπως ήταν αναμενόμενο, αναστατώθηκαν και να αναρωτήθηκαν τι συμβαίνει. Αυτό δημιούργησε ένα έναυσμα για να ξεκινήσει μια συζήτηση για ένα "πραγματικό πρόβλη-

μα" που προέκυψε. Ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών συμφωνήθηκε να μάθουμε περισσότερα πράγματα για το φως και τη λειτουργία του.

Κατόπιν τέθηκαν ερωτήσεις στα παιδιά για να εκμαιεύσουμε τις εναλλακτικές ιδέες τους για το ηλεκτρικό ρεύμα. Επικουρικά δημιουργήθηκε εννοιολογικός χάρτης για την καταγραφή των πρότερων εμπειριών τους και των γνωστικών δυσκολιών τους, για τη διάκριση του φωτός (φυσικό - τεχνητό). Χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Coggle.it καθώς είναι ανοικτού τύπου, καλαίσθητο, εύχρηστο και επιτρέπει να τον εμπλουτισμό με φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά σε μικρές ομάδες με κινητό τηλέφωνο ή με φορητή συσκευή αφής Tablet. Τα κύρια σημεία που εστιάσαμε ήταν:

- Αν αντιλαμβάνονται τη διάκριση τεχνητών και φυσικών πηγών φωτός.

-Αν αντιλαμβάνονται ότι το φως είναι ανεξάρτητη οντότητα από τις φωτεινές πηγές από τις οποίες αυτό παράγεται.

-Αν αναγνωρίζουν ότι το φως είναι μια οντότητα που διαδίδεται, υπάρχει στο χώρο και αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα που συναντά.

Ερωτήσεις:

-Πού υπάρχει φως μέσα στην τάξη; Και πού έξω από την τάξη;

-Από πού προέρχεται αυτό το φως και στις δύο περιπτώσεις;

-Ο ήλιος έχει το ίδιο φως που έχει η λάμπα; Αν όχι ποια η διαφορά τους;

-Αν κλείσουμε το διακόπτη θα έχει φως η λάμπα; Αν όχι γιατί;

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

1η Δραστηριότητα - Ανίχνευση ιδεών

Σύνδεση με τους στόχους: 1.α, 1.β,1.δ, 2.α, 2.β, 3.α, 3.β, 3.γ, 3.δ, 3.ε.

1.1- Τα παιδιά ιχνογράφησαν ατομικά το Φύλλο Εργασίας 1 (Βλ. Παράρτημα) απαντώντας:

Ερώτηση 1:

α) Έχεις ακούσει τις λέξεις "ηλεκτρικό ρεύμα";

β) Τι ξέρεις γι' αυτό; (εικ. 1)

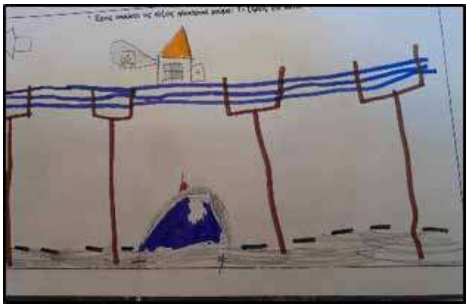
1.2- Κατόπιν δημιουργήθηκε εννοιολογικός χάρτης στην ολομέλεια με τις απαντήσεις των παιδιών για την καταγραφή των πρότερων εμπειριών τους και των γνωστικών δυσκολιών τους (καταιγισμός ιδεών με το λογισμικό Coggle.it), με κεντρική έννοια το ηλεκτρικό ρεύμα. (εικ. 2)

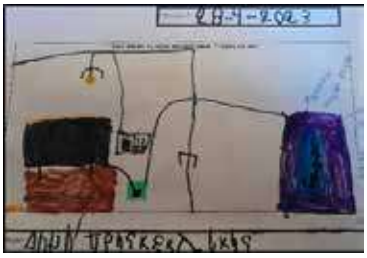
1.3- Δείξαμε εικόνες από τα αντικείμενα: Ψυγείο -Τζάκι -Φακός- Ηλεκτρικό σίδερο - Ηλεκτρική σκούπα -Βρύση- Αυτοκινητάκι -Πατίνι με χειρολαβή στα παιδιά. Τους ζητήθηκε να ομαδοποιήσουν τις εικόνες με τα αντικείμενα που χρειάζονται ηλεκτρικό ρεύμα για να λειτουργήσουν και τα αντικεί-

μενα που δε χρειάζονται ηλεκτρικό ρεύμα.

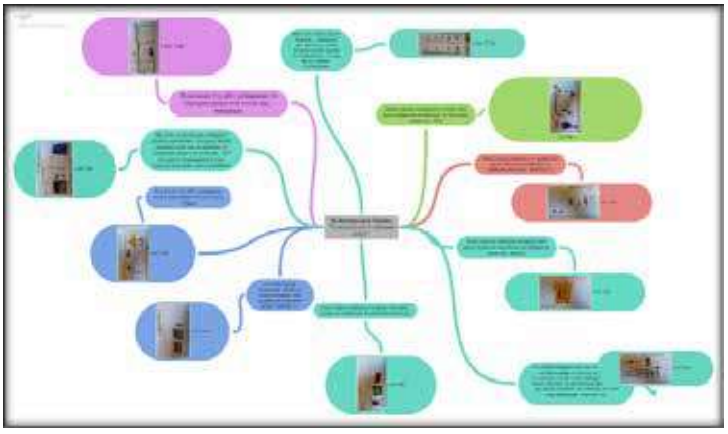
Ερώτηση 2 (Εισαγωγική)

"Από τις εικόνες αυτές διάλεξε τα αντικείμενα, που χρειάζονται ηλεκτρικό ρεύμα για να λειτουργήσουν".





Εικόνα 1: Ανίχνευση εναλλακτικών ιδεών για το ηλεκτρικό ρεύμα



Εικόνα 2: Εννοιολογικός χάρτης "το ηλεκτρικό ρεύμα"

2η Δραστηριότητα

Δόθηκε στα παιδιά το Φ.Ε.3, με εικόνες μιας μπαταρίας, μιας λάμπας και καλωδίων και σημειώσαμε τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις (Ψαρομηλίγκου, 2019): Τι είναι αυτό; / (Αν δεν απαντήσουν:) Το έχεις ξαναδεί αυτό; Πού; Πώς το λένε; Ξέρεις το όνομά του; Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτά τα αντικείμενα; (Αν δεν απαντήσουν:) Θα μπορούσαμε να κάνουμε τη λάμπα να ανάψει; Πώς; (Αν δυσκολεύονται:) Αν τα συνδέσουμε, θα μπορούσαμε να κάνουμε τη λάμπα να ανάψει;

Εικόνα 3: Φύλλο εργασίας 3

3η Δραστηριότητα

Δόθηκε στα παιδιά το Φ.Ε.4 και κλήθηκαν να επιλέξουν ποια πιστεύουν ότι είναι τη σωστή σύνδεση του κυκλώματος. Έκαναν την επιλογή τους και την αιτιολογούσαν. Η εκπαιδευτικός σημείωνε τις απαντήσεις τους θέτοντας τις ερωτήσεις:

Ποια εικόνα δείχνει, πώς πρέπει να συνδέσουμε τα αντικείμενα αυτά, για να ανάψει το λαμπάκι;

Γιατί; προσπαθούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με επιστημονικούς όρους.

4η Δραστηριότητα

Σύνδεση με τους στόχους:1.γ,1.ε,2.γ, 3.β, 3.γ, 3.δ, 3.ε

Τα παιδιά θα μεταφέρθηκαν σε περιβάλλον Scratch για να ελέγξουν την ορθότητα της επιλογής τους κατά την 3η δραστηριότητα. Υπήρχε στη διάθεση τους και το Φ.Ε.5 με τις οδηγίες εκκίνησης της εφαρμογής. Τα παιδιά εργάστηκαν ομαδικά ανά δύο. Το κάθε παιδί επέλεγε τη σύνδεση που είχε σημειώσει στη 3η δραστηριότητα. Συζητούσαν με το συνεργάτη αν είχαν επιλέξει την ίδια συνδεσιμότητα ή όχι και στη συνέχεια προχωρούσαν στην επαλήθευση της επιλογής τους. Αν η επιλογή τους ήταν λανθασμένη συνεχίζουν με επόμενη δοκιμή, όπως δίνεται και η οδηγία από το παιχνίδι. Μετά άλλαζαν ρόλους. (Εικ. 4)

Εικόνα 4

https://scratch.mit.edu/projects/314568717/
fullscreen/(Ψαρομηλίγκου, 2019)

5η Δραστηριότητα

Χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό Scratch 3.0 Λαμπάκι, άναψε!! 3 copy copy on Scratch (mit.edu) (Ψαρομηλίγκου, 2019) για τα αντιληφθούν τη ροή των ηλεκτρονίων του ηλεκτρικού ρεύματος μέσα στο κύκλωμα. Τα παιδιά για να δουν πώς λειτουργεί το κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα έπρεπε να πατήσουν στο μεγεθυντικό φακό. Στη συνέχεια να επιλέξουν έναν πιθανό τρόπο σύνδεσης, για να δούνε την κίνηση των ηλεκτρονίων σ' αυτόν. Το προγραμματιστικό περιβάλλον του Scratch 3.0, έχει χαρακτήρα καθοδηγούμενης ανακάλυψης. (Εικ. 5)

Εικόνα 5: Δραστηριότητα για την κατανόηση της ροής των ηλεκτρονίων

Δραστηριότητες εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Σύνδεση με τους στόχους: 1.α, 1.β, 1.γ, 1.ε, 2.α, 2.γ, 3.α, 3.β, 3.γ, 3.δ, 3.ε

1η Δραστηριότητα

Οργανώθηκε ενσώματη δραστηριότητα, καθώς η κίνηση αρέσει πολύ στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Είχαμε εκτυπώσει εικόνες με τα στοιχεία που αποτελούν το ηλεκτρικό κύκλωμα και τα κολλήσαμε πάνω σε χάρτινα καπελάκια. Τα παιδιά πιάνονται σε κύκλο φορώντας στο κεφάλι τους καπελάκια που απεικονίζουν ηλεκτρόνια. Ένα παιδί φορούσε στο κεφάλι του καπέλο με την εικόνα της μπαταρίας και στα χέρια του κρατούσε κορδέλες που αναπαριστούν τα καλώδια. Ένα άλλο την εικόνα του διακόπτη ή κρατούσε τον διακόπτη (γλωσοπίεστρο) και ένα παιδί είχε το ρόλο της λάμπας. Όταν το κύκλωμα ήταν κλειστό, το παιδί θα φορά καπελάκι με μία λάμπα αναμμένη, ενώ όταν το κύκλωμα ήταν ανοιχτό φορούσε το καπελάκι με τη σβηστή λάμπα. Έτσι δημιουργήθηκε ένα κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα. Η εκπαιδευτικός χτυπούσε το ταμπουρίνο και τα παιδιά, μπαταρία, ηλεκτρόνια, διακόπτης και λάμπα, γύριζαν στον κύκλο. Όταν το ταμπουρίνο σταματούσε να χτυπά το παιδί διακόπτης άνοιγε το κύκλωμα, άφηνε το ένα χέρι του από την αλυσίδα του κύκλου-ηλεκτρικού κυκλώματος και τα παιδιά- ηλεκτρόνια σταματούσαν να γυρνούν στον κύκλο , ενώ το παιδί-λάμπα άλλαζε καπελάκι. (Εικ. 6)

Εικόνα 6: Ενσώματη δραστηριότητα

2η Δραστηριότητα

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες η πρώτη ομάδα ανέλαβε να σχεδιάσει τις καλωδιώσεις του ηλεκτρικού ρεύματος. Η δεύτερη ομάδα να ζωγραφίσει τον διακόπτη και τη λάμπα. Η τρίτη ομάδα να ζωγραφίσει-κολλήσει τα ηλεκτρόνια όπως αυτά κινούνται μέσα στα καλώδια ώστε να έχει φως η λάμπα. Κατόπιν η αφίσα αναρτήθηκε στο διάδρομο του σχολείου. (Εικ. 7)

Εικόνα 7: Ομαδική αφίσα "Το ηλεκτρικό κύκλωμα"

3η Δραστηριότητα

Από το λογισμικό Phet.collorado, με την εφαρμογή https://phet.colorado.edu/el/simulations/signal-circuit έγινε προσομοίωση της λειτουργίας του ηλεκτρικού κυκλώματος. Παρέχεται η δυνατότητα να δημιουργήσουν διασυνδέσεις με τον πραγματικό κόσμο δίνοντας στους μαθητές έμμεση καθο-

δήγηση για παραγωγική εξερεύνηση. Επίσης μπορούν να μετατρέπουν το αόρατο σε ορατό. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά κατανόησαν ότι όταν είναι ανοιχτός ο διακόπτης τα ηλεκτρόνια δεν κινούνται και η λάμπα δεν ανάβει. Ενώ όταν είναι κλειστός ο διακόπτης τα ηλεκτρόνια κινούνται και η λάμπα ανάβει. Ουσιαστικά ενώ λέμε "άνοιξε το φως" το κύκλωμα κλείνει. (Εικ. 8)

Εικόνα 8: Προσομοίωση της λειτουργίας του ηλεκτρικού κυκλώματος

Δραστηριότητες αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

1η Δραστηριότητα

Από το λογισμικό Phet.collorado, με την εφαρμογή https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc/latest/circuit-construction-kit-dc_el.html - Εργαστήριο-Εργαλειοθήκη, τα παιδιά πειραματίστηκαν για να κατασκευάσουν ένα απλό κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα. Τυχαία ανακαλύπτουν το βραχυκύκλωμα. (Εικ. 9)

Εικόνα 9: Τα παιδιά κατασκευάζουν στον προσομοιωτή το ηλεκτρικό κύκλωμα

2η Δραστηριότητα

Φέραμε στην τάξη τα υλικά για τη δημιουργία ενός κλειστού ηλεκτρικού κυκλώματος (μπαταρία, λαμπάκι, καλώδια, διακόπτη) και σε συνεργασία με τα παιδιά κατασκευάσαμε την σωστή συνδεσιμότητα ώστε να διαπιστωθεί εάν κατέκτησαν τη νέα γνώση.

Ζητήσαμε από τα παιδιά πριν πατήσουν τον διακόπτη, να προβλέψουν τι νομίζουν ότι θα συμβεί. Το ίδιο επαναλαμβάνεται για όλα τα παιδιά. (Εικ.10)

Εικόνα 10: Κατασκευή ηλεκτρικού κυκλώματος

3η δραστηριότητα

Κατασκευάσαμε μια ατομική κάρτα σε χαρτόνι όπου υπάρχει τυπωμένος ένας φάρος εξωτερικά και εσωτερικά είναι σχεδιασμένο ένα κύκλωμα. Τα υλικά που δόθηκαν: πλακέ μπαταρία 3V, λαμπάκι Led και αυτοκόλλητη χαλκοταινία. Στην μέσα πλευρά, πάνω στις μαύρες γραμμές τα παιδιά κόλλησαν τη χαλκοταινία, τοποθέτησαν το λαμπάκι και κόλλησαν την μπαταρία ώστε όταν η κάρτα κλείνει και πιέσουμε στο σωστό σημείο όπου το κύκλωμα κλείνει, θα ανάβει το λαμπάκι του φάρου. (Εικ. 11)

Εικόνα 11: Κατασκευή κυκλώματος σε χαρτί

Μεταγνωστικές δραστηριότητες

Ολοκληρώσαμε τη διδακτική παρέμβαση του σεναρίου με δραστηριότητες μεταγνώσης.

1η Δραστηριότητα

Τα παιδιά ζωγράφισαν τις νέες γνώσεις που απέκτησαν για το ηλεκτρικό κύκλωμα, τις αντιπαρέβαλαν και τις συνέκριναν με τις αρχικές ιδέες και αναπαραστάσεις τους εκφράζοντας τα συναισθήματά τους για την πορεία και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στα παιδιά δόθηκε ανοιχτό φύλλο εργασίας με το ερώτημα " Τι έμαθες για το ηλεκτρικό κύκλωμα; Πως έχει φως η λάμπα;". Στη συνέχεια τα αρχικά έργα των παιδιών (δραστηριότητα ανίχνευσης) και τα τελικά έργα τους ενσωματώθηκαν σε ένα ψηφιακό βιβλίο με το διαδικτυακό εργαλείο Storyjumper. Το κάθε παιδί έβλεπε τα έργα του σε αντιπαραβολή και εξηγούσε στην εκπαιδευτικό την πορεία που ακολούθησε για την απόκτηση της νέας γνώσης, τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισε, ποια δραστηριότητα του άρεσε πιο πολύ και ποια συναισθήματα ένιωσε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές οι μεταγνωστικές εμπειρίες των παιδιών ηχογραφήθηκαν και ενσωματώθηκαν στο Ψηφιακό βιβλίο.

2η Δραστηριότητα

Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη όπου τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Τι γνωρίζεις για το ρεύμα; Πώς το έμαθες; Τι σου άρεσε περισσότερο; Γιατί; Σε δυσκόλεψε κάτι; Τι; Ποια δραστηριότητα σου έκανε εντύπωση; Γιατί; Με τι άλλο θα θέλατε να ασχοληθούμε;

Σε επόμενη θεματική μπορούμε να επεκταθούμε στους τρόπους προφύλαξης από το ηλεκτρικό ρεύμα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όλοι οι στόχοι ήταν συμβατοί με τις γνωστικές περιοχές, λάβαμε υπόψη τις πρότερες, ατελείς γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών, καθώς και τις ιδιαιτερότητες της τάξης.

Οι μαθητές μας εργαζόμενοι σε ομάδες, όπως υποστηρίζουν οι θεωρίες του Vygotsky, είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν σε μεγάλο βαθμό με τους συμμαθητές τους, να αντιμετωπίσουν κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις και έτσι να αναγκαστούν να διατυπώσουν τη γνώμη τους, να εκφράσουν απόψεις, να επιχειρηματολογήσουν, να διαφωνήσουν και να εμπλουτίσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις.

Παρομοίως με τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν τα παιδιά διατύπωναν υποθέσεις, προέβαιναν σε πειραματικό έλεγχο, και οδηγούνταν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Δημιουργήθηκαν κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις και υποστήριξαν την αυτοκαθοδηγούμενη ανακάλυψη της γνώσης και της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Το λογισμικό Scratch, ένα σύστημα σύνδεσης με το περιβάλλον, βοήθησε τους μαθητές να πειραματιστούν, να αλληλεπιδράσουν και να οδηγηθούν στην επίλυση του προβλήματος. Ο προγραμματισμός με το Scratch λειτουργεί προβλεπτικά της συμπεριφοράς και διορθωτικά του αποτελέσματος. Έτσι επιτρέπει στο μαθητή να μαθαίνει ακόμη κι από τα λάθη του. Οικοδομούν τις γνώσεις τους ανιχνεύοντας, διερευνώντας και αλληλεπιδρώντας με το προγραμματιστικό περιβάλλον και με τα μέλη της ομάδας (κοινωνικός εποικοδομητισμός). Παρέχοντας δυνατότητες δημιουργίας ελκυστικών προσομοιώσεων στοχαστικών συστημάτων, εκτέλεσης πλήθους πειραμάτων τύχης, σύνοψης και ανάλυσης των δεδομένων, παροχής ανάδρασης και ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ των χρηστών, κρίθηκε κατάλληλο για την υλοποίηση στοχαστικών δραστηριοτήτων.

Το λογισμικό Coggle.it είναι λογισμικό ανοικτού τύπου δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών, συνεργατικό, ευκολόχρηστο και καλαίσθητο..

Το λογισμικό Phet.colorado είναι λογισμικό προσομοιώσεων που βοηθά τους μαθητές να παροτρύνονται για επιστημονική διερεύνηση. Επίσης τους παρέχονται οι δυνατότητες:

- Να λειτουργούν διαδραστικά
- Να μετατρέπουν το αόρατο σε ορατό
- Να δημιουργούν πολλαπλές αναπαραστάσεις
- Να δημιουργούν διασυνδέσεις με τον πραγματικό κόσμο
- Έμμεσης καθοδήγησης στους χρήστες για παραγωγική εξερεύνηση
- Να δημιουργούνται προσομοιώσεις που να μπορεί να προσαρμοστεί η χρήση τους για διαφορετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Να χειρίζονται παραμέτρους για το θέμα που διερευνούν και να οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης

Όλα τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν δημιούργησαν το κατάλληλο περιβάλλον για να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά, να διευρύνουν το λεξιλόγιο τους και με κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις να κατακτήσουν τη γνώση.

Η ροή των δραστηριοτήτων ήταν συνεχής, σύμφωνη με την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση και όλα τα μέρη του σεναρίου ήταν συνεπή και αποτελούν συστατικά ενός ενιαίου συνόλου. Όλες οι δραστηριότητες ήταν πολύ εποικοδομητικές γιατί με τις διδακτικές στρατηγικές που επιλέ-

χθηκαν και με τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ευκαιρίες για πειραματισμό, ανακάλυψη, επικοινωνία και πρόκλησης του ενδιαφέροντος.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν οργανωτικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, διευκολυντικός και συντονιστικός. Οι διδακτικές βοήθειες παρέχονταν προς τα παιδιά μέσω ερωτήσεων, που τους βοηθούσαν να παρουσιάσουν τις πρότερες γνώσεις τους με σκοπό να αναδομήσουν και να κατακτήσουν τη νέα γνώση, τα φύλλα εργασίας με την ημιδομημένη συνέντευξη.

Οι διδακτικές αλληλεπιδράσεις οργανώθηκαν και ενισχύθηκαν μέσω συζητήσεων και της χρήσης λογισμικών καθώς τα παιδιά αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, τόσο μέσα σε μικτές ομάδες αλλά και στην ολομέλεια στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης.

Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Phet. collorado, εργαστήριο - εργαλειοθήκη όπου τα παιδιά έπρεπε μόνα τους να επιλέξουν τα σωστά αντικείμενα αλλά και τον τρόπο σύνδεσής τους για να δημιουργήσουν ένα κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα και να δουν εάν λειτουργεί. Εάν έκαναν σωστά τη σύνδεση το λαμπάκι άναβε, εάν δεν έκαναν σωστά τη σύνδεση το κύκλωμα έπαιρνε φωτιά.

Στη συνέχεια και αφού τα παιδιά πειραματίστηκαν με το ψηφιακό υλικό, δημιούργησαν με πραγματικά υλικά ένα κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα και κύκλωμα στο χαρτί.

Για τη δραστηριότητα μεταγνώσης χρησιμοποιήθηκε το Storyjumper, ένα Web 2.0 εργαλείο που παρείχε τη διαδικτυακή υπηρεσία δημιουργίας και διαμοιρασμού των έργων των μαθητών δίνοντας τους τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και κατανόησης της εννοιολογικής αλλαγής στην οποία οδηγήθηκαν μέσα από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου.

Στις δραστηριότητες αξιολόγησης, εμπέδωσης και μεταγνώσης τα παιδιά προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν την επιστημονική ορολογία για την περιγραφή του ηλεκτρικού κυκλώματος ως αποτέλεσμα του εμπλουτισμού του λεξιλογίου τους.

Συνοπτικά, η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης αρχική, διαμορφωτική και τελική, έδειξε ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία ήταν καταλυτική καθώς βοήθησε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθόλη τη διάρκεια της υλοποίησης και να λαμβάνουν άμεση ανάδραση για τα αποτελέσματα των αλλαγών που έχουν κάνει. Αυτό δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες να διερευνήσουν σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος και να απαντήσουν σε επιστημονικές ερωτήσεις μέσω της εξερεύνησης και επομένως συνέβαλαν καθοριστικά στην

οικοδόμησης της νέας γνώσης. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν διάχυτος σε όλες τις δραστηριότητες και κυρίως στα πειράματα και στις προσομοιώσεις, γεγονός που επιβεβαίωσε την επιτυχημένη δομή του σεναρίου.

Συμπερασματικά η υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου φάνηκε να επιδρά θετικά για τα παιδιά αλλά και τις εκπαιδευτικούς καθώς ήταν στοχευμένο και ολοκληρωμένο. Μέσα από τις δομημένες και οργανωμένες δραστηριότητες ενσώματες, εμπράγματες και αόριστες σε συνδυασμό με τις Τ.Π.Ε., δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές: α) να εμπλουτίσουν το γνωστικό τους πεδίο σχετικά με την κατανόηση του φυσικού και τεχνολογικού κόσμου. β) να κατανοήσουν την έννοια και τη συνδεσιμότητα του ηλεκτρικού κυκλώματος γ) να καλλιεργήσουν τις ήπιες (4Cs) και ψηφιακές δεξιότητες τους. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικούς: α) δόθηκε η ευκαιρία αξιοποίησης του Ν.Π.Σ. εμπλουτίζοντας το γνωστικό τους πεδίο ειδικά στο θεματικό πεδίο των Φυσικών Επιστημών β) εφάρμοσαν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γ) απέκτησαν δεξιότητες καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και δ) η επιμόρφωση στις ΤΠΕ και η υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου, συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανέλιξη διαμορφώνοντας νέες στάσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης καθώς και παρουσιάζοντας το στα πλαίσια της διάχυσης των καλών πρακτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ– ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Δασκάλου, Αι. (2018). *Ανίχνευση και Διδακτική Παρέμβαση στις Νοητικές αναπαραστάσεις*

παιδιών ηλικίας 9-12 ετών: Φως και Χρώμα. https://ikee.lib.auth.gr/record/299373/files/GRI-2018-22403.pdf

Δημητρίου, Α.(2012, Οκτωβρίου 19-21), Ο ρόλος των φυσικών επιστημών στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Διαπιστώσεις και προοπτικές. *7ο Πανελλήνιο συνέδριο "Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο", Φλώρινα*. https://www.researchgate.net/publication/303919986_7o_PANELLENIO_SYNEDRIO_-_OI_PHYSIKES_EPISTEMES_STO_NEPIAGOGEIO_Praktika_tou_Synedriou_e-book_Epimeleia_ekdoses_Petros_Kariotoglou_-_Penelope_Papadopoulou

Ζαχαρής, Γ., Ψαρομηλίγκου, Ζ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2021). Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με τη χρήση Έξυπνων Φορητών Συσκευών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Εφαρμογή του Scratch 3.0 για την επίτευξη γνωστικών συγκρούσεων σχετικά με τη λειτουργία του απλού ηλεκτρι-

κού κυκλώματος. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη, 81*, 8-49. http://www.lib.uoi.gr/serp/

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). 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.

Ραβάνης, Κ. (2005), *Εισαγωγή στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες: θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις.* Πατάκη.

Ψαρομηλίγκου , Ζ. (2019). *Χρήση φορητών συσκευών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Ηλικία: Εφαρμογή του Scratch 3.0 για την αντιμετώπιση των αντιλήψεων των μικρών παιδιών σχετικά με τη λειτουργία του απλού κυκλώματος.* (Διπλωματική εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. https://apothesis.eap.gr/archive/item/155149

Driver, R. (2000). *Οικο-Δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: μια Παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. Τυπωθήτω.

Kada, V., & Ravanis, K. (2016). Creating a simple electric circuit with children between the ages of five and six. *South African Journal of Education, 36*(2), 1-9.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education.*

Solomonidou, S., & Kakana, D.-M. (2000). Preschool children's conceptions about electric current and the functioning of electric appliances. *European Early Childhood Education*, *Research Journal, 8*(1), 95-111.

Παράρτημα - Φύλλα Εργασίας

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1kzh1uzCJytoL88t-jtLC-ZWs7CSspOgB

Ψηφιακή αφήγηση στο δημοτικό σχολείο: Διδακτική παρέμβαση για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο

Δομηνίκη-Μαρκησία Ρουγγέρη
Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc,
MSc ΕΑΠ-ΠΔΜ «Δημιουργική Γραφή»
drouggeri@gmail.com

Μενέλαος Τζιφόπουλος
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΔΜ
mtzifopoulos@uowm.gr

Ροβέρτος Φιλιππούσης
ΕΠΑΣ-ΔΥΠΑ
fils_rob@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ολοένα και περισσότερο, οι ψηφιακές αφηγήσεις εντάσσονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προσφέροντας πολλά οφέλη τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό, οι μαθητές οικοδομούν γνώσεις, εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνουν, παράλληλα, τα δικά τους «προϊόντα» μάθησης με βιωματικό τρόπο. Συγκεκριμένα, μέσα από διαδικτυακά και ψηφιακά εργαλεία αφήγησης, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν κείμενο, μουσική, ηχητικά εφέ, βίντεο για να δημιουργήσουν μια παρουσίαση πολυμέσων που τους συνδέει με τον κόσμο πέρα από την τάξη. Η ψηφιακή αφήγηση, συνεπώς, αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο γνώσης, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και έρευνας για τους μαθητές. Στο πλαίσιο της δημοσίευσης αυτής θα παρουσιαστεί μία διδακτική παρέμβαση με τη συμβολή εργαλείων ψηφιακής αφήγησης στο πεδίο της διδακτικής ενότητας του ΙΕΠ «5. Ψηφιακές τεχνολογίες και κοινωνία», στο μάθημα ΤΠΕ και Πληροφορικής. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε μια ψηφιακή ιστορία με θέμα «Ασφάλεια στο διαδίκτυο: Το διαδικτυακό ταξίδι του Οδυσσέα», μέσα από την οποία ο ήρωας, ο Οδυσσέας εξηγεί τι είναι το δι-

αδίκτυο, τους κινδύνους του και την ασφαλή πλοήγηση. Η παρέμβαση αυτή έγινε σε μαθητές και μαθήτριες της Β΄ και Γ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Αττικής, στη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-23, με το ψηφιακό εργαλείο 'Animatron'. Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης, ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στην οικοδόμηση εννοιών, στην ουσιαστική κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές και τις μαθήτριες και πόσο ωφελεί τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα στηρίχθηκε στην πειραματική μέθοδο (experimental research) και εφαρμόστηκε με δύο διαφορετικά ερεθίσματα, ενώ διεξήχθη μεταξύ της πειραματικής ομάδας (experiment group), όπου παρουσιάστηκε η ψηφιακή ιστορία και της ομάδας ελέγχου (control group), που διδάχθηκε το γνωστικό αντικείμενο με έναν συμβατικό τρόπο. Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων, μέσω ερωτηματολογίων, κατά την προπειραματική διαδικασία (Pretest), τη μεταπειραματική διαδικασία (Posttest), το ερωτηματολόγιο αποτίμησης της πειραματικής ομάδας και του ποιοτικού ελέγχου, μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Πολλαπλά φάνηκε να είναι τα οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με την εξοικείωσή τους για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, με έναν πιο αλληλεπιδραστικό τρόπο, μέσω της πολυτροπικής προσέγγισης υλικού.

Λέξεις-κλειδιά: Ασφάλεια στο διαδίκτυο, ψηφιακή αφήγηση, πειραματική μέθοδος, μαθητές δημοτικού σχολείου, διδακτική παρέμβαση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η προφορική ή γραπτή μορφή αφήγησης αποτελεί τεχνική ή και μέθοδο εκπαίδευσης γνωστικών αντικειμένων προς τους/τις μαθητές/τριες, ενισχύοντας την ικανότητά τους να οικοδομούν γνώσεις και να προσλαμβάνουν πληροφορίες. Για πολλά χρόνια, η αφήγηση υπήρξε ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο (Pedersen, 1995), μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες διδάσκονταν βασικές αρχές (Brady, 1997· MacDonald, 1998), ταξινομούσαν τις εμπειρίες τους, κατανοούσαν το βαθύτερο νόημά τους και μάθαιναν ανακαλύπτοντας (Bruner, 1990).

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού (Web 2.0.), έδωσαν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να αξιοποιούν ελεύθερα ψηφιακά εργαλεία για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία από τις καινοτό-

μες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μπορεί να τους εμπλέξει σε αποτελεσματική και ουσιαστική μάθηση (McLellan, 2007· Robin, 2008· Di Blas et al., 2010· Smeda et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση έναντι της παραδοσιακής μάθησης, ως εργαλείο διδασκαλίας, παρουσιάζοντας ένα αντικείμενο ή μια νέα ιδέα με πιο ελκυστικό τρόπο (Robin, 2008). Χρησιμοποιώντας ιστορίες, μεταφορές, κατάλληλες λέξεις (εμπλουτισμένο λεξιλόγιο) και αφήγηση, οι ακροατές (εν προκειμένω οι μαθητές/τριες) μπορούν να εμπλακούν και να διεγείρουν τα συναισθήματα και τη φαντασία τους (Μπράτιτσης, 2013α), ενώ, παράλληλα, διευκολύνεται η αλληλεπίδραση και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark, 2004).

Οι μαθητές/τριες, ακόμα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν κείμενο, μουσική, ηχητικά εφέ, βίντεο κ.ά. για να δημιουργήσουν μια παρουσίαση πολυμέσων που τους συνδέει με τον κόσμο πέρα από την τάξη (Frazel, 2010). Η δραστηριότητα αυτή προκαλεί το ενδιαφέρον τους, δίνοντάς τους κίνητρα να ερευνήσουν το θέμα, να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραφής τους, να κάνουν ερωτήσεις, να οργανώσουν και να εκφράσουν τις ιδέες, τις σκέψεις και τις απόψεις τους, καθώς κατασκευάζουν τη δική τους συνεργατική αφήγηση (Robin, 2006· Coventry, 2008), ενώ μπορούν να τη διαμοιράσουν σε ένα ευρύτερο κοινό (Gakhar & Thompson, 2007). Οι ψηφιακές ιστορίες, τούς ωθούν να γίνουν δημιουργοί περιεχομένου, ενισχύοντας παράλληλα ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013), γνωστών ως «δεξιότητες του 21ου αιώνα» (Microsoft, 2010). Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν σε όλους τους τομείς περιεχομένου και σε όλα τα επίπεδα βαθμίδας, ενσωματώνοντας παράλληλα τις «δεξιότητες του 21ου αιώνα» (Τζιφόπουλος, 2023) για δημιουργία, επικοινωνία και συνεργασία (Morra, 2013).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΠΕ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το 2007, συνέταξε έναν πιλοτικό οδηγό του νέου Προγράμματος Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ονομάζοντας αυτό το εγχείρημα «Νέο σχολείο – Σχολείο 21ου αιώνα». Η Πληροφορική και οι ΤΠΕ απέκτησαν ιδιαίτερη βαρύτητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς αντιμετωπίστηκαν ως γνωστικό αντικείμενο ίσης αξίας με άλλα τέσσερα θεμελιώδη μαθήματα: τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και τη Δημιουργία και Έκφραση (Μπράτιτσης, 2013β).

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος ΤΠΕ και Πληροφορικής υιοθετείται η φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) από την Προσχολική Εκπαίδευση έως και το Λύκειο (ΙΕΠ, 2022). Το ΙΕΠ καθόρισε τα κύρια θεματικά πεδία και τις πρακτικές που αναμένεται να ακολουθήσουν οι μαθητές/τριες για να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους στην Πληροφορική (2022).

Στο πέμπτο θεματικό πεδίο -που αφορά στις «Ψηφιακές τεχνολογίες και κοινωνία»- καθορίζεται η αρχή που διέπει τις επιπτώσεις της Πληροφορικής και των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην κοινωνία. Σκοπός της είναι οι μαθητές/τριες να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να εξοικειώνονται με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, καθώς επίσης και να κατανοούν -με κριτικό τρόπο- τις επιδράσεις της στη σύγχρονη κοινωνία και να συμπεριφέρονται δεοντολογικά, με υπευθυνότητα και με ασφάλεια στο Διαδίκτυο (ΙΕΠ, 2022). Καθώς οι ψηφιακές τεχνολογίες ενσωματώνονται στην καθημερινότητα των παιδιών […] κρίνεται αναγκαία η προετοιμασία τους, ώστε να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά, με ασφάλεια, με ενσυναίσθηση της πολυπολιτισμικότητας του μέσου, σεβόμενοι/ες τα πνευματικά δικαιώματα και τα προσωπικά δεδομένα (ΙΕΠ, 2022). Στην ενότητα *«5.2. Επίδραση της Πληροφορικής και των ψηφιακών τεχνολογιών στην κοινωνία και τον πολιτισμό»* εντάσσεται η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο».

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών, ο Ψηφιακός Γραμματισμός (ΨΓ) (Digital Literacy) θεωρείται γνωστικό-μαθησιακό αντικείμενο αντίστοιχης σπουδαιότητας με το γλωσσικό γραμματισμό, τα μαθηματικά και τον επιστημονικό γραμματισμό, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της θέσης των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο (ΙΕΠ, 2022). Ο ΨΓ αφορά σε όλο το εύρος των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές/τριες και σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ (Τζιφόπουλος, 2010) για: α) την αναζήτηση, συλλογή, αξιολόγηση και διαχείριση της πληροφορίας από ποικίλα μέσα και πηγές, β) τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου και νέων πληροφοριών, και γ) την επικοινωνία και διαμοίραση πληροφοριών με άλλους με στόχο την οικοδόμηση γνώσεων και την επίλυση προβλημάτων (ΙΕΠ, 2022).

Η ένταξη της ψηφιακής ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν σύγχρονο τρόπο έκφρασης, δημιουργίας και ενίσχυσης των ικανοτήτων γραμματισμού, ενώ σχετίζεται άμεσα με την πολυτροπικότητα και

τους γραμματισμούς που συνδέονται με αυτήν, όπως ο ΨΓ, ο Παγκόσμιος Γραμματισμός (Global Literacy), ο Οπτικός Γραμματισμός (Visual Literacy), ο Τεχνολογικός Γραμματισμός (Technology Literacy) και ο Πληροφοριακός Γραμματισμός (Information Literacy) (Brown et al., 2005· Robin, 2006· Nguyen, 2011).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Τεχνολογικό περιβάλλον

Η ψηφιακή ιστορία με τίτλο «Ασφάλεια στο διαδίκτυο: Το διαδικτυακό ταξίδι του Οδυσσέα», δημιουργήθηκε, με το online ψηφιακό εργαλείο 'Animatron', για να εξηγήσει στους/στις μαθητές/τριες, με απλό τρόπο:

- πώς να διαχειρίζονται τους κινδύνους που ενδέχεται να διατρέξουν κατά τη χρήση του διαδικτύου,
- τους κανόνες ορθής διαδικτυακής συμπεριφοράς,
- τους τρόπους για την ασφαλή πλοήγηση.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν και πώς η εισαγωγή της ψηφιακής ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν, καλύτερα, το διαδικτυακό περιβάλλον. Ενώ, διδακτικός στόχος ήταν οι ίδιοι να είναι σε θέση να αξιολογούν τους κινδύνους, να προλαμβάνουν και να λειτουργούν με άμεσα αντανακλαστικά, αποκλείοντας περιπτώσεις παρενόχλησης από τρίτους και, συνακόλουθα, να επιτυγχάνουν την ασφαλή πλοήγησή τους στο διαδίκτυο.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα ήταν αν μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να ωφελήσει τους/τις μαθητές/τριες στην κατανόηση ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού. Επιμέρους ερωτήματα διερευνήθηκαν αναφορικά με την επίδρασή της στους/στις μαθητές/τριες:

- Μπορεί μια ψηφιακή ιστορία να προσελκύσει και να διατηρήσει, αμείωτο, το ενδιαφέρον τους για το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται;
- Μπορεί μία ψηφιακή ιστορία να τους βοηθήσει να κατανοήσουν ευκολότερα έννοιες; (π.χ. διαδίκτυο, προσωπικά δεδομένα),
- Μπορεί μια ψηφιακή ιστορία να τους βοηθήσει να αντιληφθούν καλύτερα τρόπους αποκλεισμού των κινδύνων που, ενδεχομένως, δια-

τρέχουν στο διαδίκτυο; (π.χ. δημιουργία ισχυρών κωδικών πρόσβασης ή διαχείριση παρενοχλήσεων από τρίτους).
- Μπορεί μια ψηφιακή ιστορία να τους εμπλέξει συναισθηματικά με τον ήρωα, ώστε μέσω της ταύτισης και της μίμησης να οδηγηθούν σε επιλογές ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο;
- Μπορεί μια ψηφιακή ιστορία να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό στο έργο του/της και να αποτελέσει κίνητρο άμεσης μάθησης για τους/τις μαθητές/τριές;

Δείγμα

Στην έρευνα, που διεξήχθη από τον Απρίλιο έως και τον Μάιο του 2023, συμμετείχαν 143 μαθητές/τριες της Β΄ και Γ΄ τάξης Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου και 3 εκπαιδευτικοί. Η έρευνα αξιοποιεί το κλασικό πειραματικό σχέδιο (experimental research) (Bryman, 2016, σσ. 74–76). Αναλυτικότερα:

Τάξη	**Σύνολο μαθητών/τριών Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.)**	**Τμήματα Π.Ο.**	**Σύνολο μαθητών/τριών Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.)**	**Τμήματα Ο.Ε.**
Β'	39	Β2, Β3	37	Β1, Β4
Γ'	49	Γ1, Γ2	18	Γ3

Στη συνέχεια, 81 μαθητές/τριες της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) (experiment group) αξιολόγησαν την ψηφιακή ιστορία που παρακολούθησαν. Τέλος, ακολούθησε ο ποιοτικός έλεγχος στον οποίο συμμετείχαν 3 εκπαιδευτικοί.

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ φάση: Διερευνητική διαδικασία

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες απάντησαν ένα προπειραματικό ερωτηματολόγιο (Pretest), μέσω 'Google forms', ώστε να προκύψει μία σαφής εικόνα του τί γνωρίζουν ήδη για το διαδίκτυο, τους κινδύνους και την ασφαλή πλοήγηση.

Β΄ φάση: Διδακτική προσέγγιση

Η Π.Ο. διδάχθηκε την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο μέσω της ψηφιακής ιστορίας. Αντίστοιχα, η Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) (control group) διδάχθη-

κε τη θεματολογία με τον συμβατικό/«παραδοσιακό» τρόπο διδασκαλίας.

Γ΄ φάση: Αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων και συγκριτικά αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα, μετά από τις διαφορετικές διδασκαλίες, αποτυπώθηκαν στο μεταπειραματικό ερωτηματολόγιο (Posttest), μέσω 'Google forms', ώστε να διερευνηθεί αν η ψηφιακή ιστορία ή η «παραδοσιακή» διδασκαλία συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση και οικοδόμηση της γνώσης. Μετά τη συγκριτική μελέτη των δύο ερωτηματολογίων, Pretest και Posttest, ακολούθησε η εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων.

Δ΄ φάση: Αποτίμηση – Αξιολόγηση της ψηφιακής ιστορίας

Στην Π.Ο. δόθηκε ένα τρίτο ερωτηματολόγιο αποτίμησης-αξιολόγησης της ψηφιακής ιστορίας, ώστε να κατανοηθεί αν η διδακτική παρέμβαση είχε θετικό ή αρνητικό αντίκρισμα. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν σε ένα αρχείο Excel που δημιουργήθηκε αυτόματα μέσω 'Google forms'.

Ε΄ φάση: Ποιοτικός έλεγχος εισαγωγής ψηφιακής ιστορίας στο μάθημα της Πληροφορικής μέσω συνεντεύξεων

Συμμετείχαν ο εκπαιδευτικός Πληροφορικής στο μάθημα του οποίου πραγματοποιήθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία και δύο ακόμα εκπαιδευτικοί Πληροφορικής ιδιωτικών δημοτικών σχολείων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη χρήση και ένταξη της ψηφιακής ιστορίας στη διδασκαλία και στα οφέλη που, ενδεχομένως, αποκομίζουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί. Αφορούσαν, ακόμα, στην αξιολόγηση της παρούσας ψηφιακής ιστορίας και στις προσωπικές τους προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος Πληροφορικής με την αξιοποίηση ψηφιακών αφηγήσεων.

ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Α΄ φάση: Αποτελέσματα διερευνητικής διαδικασίας ανά τάξη

Β΄ Τάξη: 74 συμμετέχοντες/ουσες (Β1: 22, Β2: 20, Β3: 17 και Β4: 15). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το ¼ (Β1, Β2, Β4) και ½ των μαθητών/τριών (Β3) πιστεύουν πως όλες οι πληροφορίες στο διαδίκτυο μάς λένε την αλήθεια. Το ½ (Β1) και $^{1}/_{5}$ (Β2, Β3, Β4) θεωρούν πως δεν μπορεί οποιοσδήποτε να ανεβάζει βίντεο, φωτογραφίες και πληροφορίες στο Διαδίκτυο. Περίπου το ½ (Β1, Β4) και τα $^{2}/_{5}$ (Β2, Β3) γνώριζαν τί είναι οι κωδικοί πρόσβασης και σε τί χρησιμεύουν. Το 10% θεωρεί ότι ένας κωδικός πρόσβασης δεν θα πρέ-

πει να είναι ισχυρός και μυστικός, ενώ το 20%-30% δεν αναγνώρισε, από τρεις προτεινόμενους, τον πιο ισχυρό κωδικό. Περίπου το $^1/_3$ (Β1) πιστεύει ότι το διαδίκτυο δεν είναι επικίνδυνο. Το 23% (Β1), 35% (Β2), 53% (Β3) και 20% (Β4) δεν γνωρίζουν τί είναι τα προσωπικά δεδομένα. Ένα μεγάλο ποσοστό πιστεύει ότι μπορεί να ανεβάζει στο διαδίκτυο φωτογραφίες του με φίλους χωρίς την έγκρισή τους. Επίσης, ένα υψηλό ποσοστό αποδέχεται οποιοδήποτε αίτημα φιλίας από αγνώστους. Ενώ περίπου το 15% θεωρεί πως όσα υπάρχουν στο διαδίκτυο είναι κατάλληλα για την ηλικία του.

Γ΄ Τάξη: 66 συμμετέχοντες/ουσες (Γ1: 26, Γ2: 23 και Γ3:17). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών γνώριζε τί είναι το διαδίκτυο με εξαίρεση το 30% του Γ3, ενώ το 35% (Γ2, Γ3) δήλωσε ότι δεν το χρησιμοποιεί. Σχεδόν όλοι γνώριζαν ότι οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο δεν μας λένε πάντοτε την αλήθεια. Το 12% (Γ1), 43% (Γ2) και 47% (Γ3) δεν γνώριζε ότι οποιοσδήποτε μπορεί να ανεβάζει βίντεο, φωτογραφίες, πληροφορίες στο Διαδίκτυο. Το 19% (Γ1), 9% (Γ2) και 41% (Γ3) δεν γνώριζαν τί είναι οι κωδικοί πρόσβασης και σε τί χρησιμεύουν. Το 12% (Γ1), 4% (Γ2) και 18% (Γ3) δήλωσαν πως ένας κωδικός πρόσβασης δεν θα πρέπει να είναι ισχυρός και μυστικός, ενώ το 4%-16% του συνόλου δεν αναγνώρισε τον σωστό ισχυρό κωδικό από τους τρεις που τους δόθηκαν. Πλειοψηφικά, αναγνωρίζουν την επικινδυνότητα του διαδικτύου. Το 13% (Γ2) και 41% (Γ3) δεν γνώριζε τί είναι τα προσωπικά δεδομένα. Το 12% (Γ1), 17% (Γ2) και 18% (Γ3) απάντησαν πως μπορούν να ανεβάζουν στο διαδίκτυο φωτογραφίες τους με φίλους χωρίς την έγκρισή τους. Ενώ, το 4% (Γ1), 22% (Γ2) και 24% (Γ3) απάντησαν πως μπορούν να αποδέχονται οποιοδήποτε αίτημα φιλίας. Τέλος, η πλειονότητα γνώριζε πως όλα όσα υπάρχουν στο διαδίκτυο δεν είναι κατάλληλα για την ηλικία τους.

Β΄ φάση: Διδακτική προσέγγιση

Η Π.Ο. -μετά την ψηφιακή ιστορία- έδειξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συζήτηση και περαιτέρω ατομική ενασχόληση με το θέμα συγκριτικά με την Ο.Ε. που διδάχθηκαν με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Με την ψηφιακή ιστορία ελαττώθηκε ο χρόνος διδασκαλίας επιμέρους θεμάτων, ενώ παρατηρήθηκε καλύτερη πρόσληψη από τους/τις μαθητές/τριες της Π.Ο.

Γ΄ φάση: Αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων και συγκριτικά αποτελέσματα

Β΄ Τάξη: Ανεξάρτητα από την ομάδα και τη μέθοδο διδασκαλίας, όλοι αντιλήφθηκαν τί είναι το διαδίκτυο και σε τί χρησιμεύει. Η Π.Ο. (Β2, Β3) κατα-

νόησε τη χρήση του διαδικτύου κατά 82%–100%, ενώ η Ο.Ε. (Β1, Β4) κατά 56%–100%. Στη συνέχεια, η Π.Ο. κατανόησε, πλήρως, ότι οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο δεν μας λένε πάντοτε την αλήθεια, σε αντίθεση με το 12,5%–21,1% της Ο.Ε. Στην ερώτηση «Καθένας μπορεί να ανεβάζει βίντεο, φωτογραφίες, πληροφορίες στο Διαδίκτυο», το 9,1%–11,8% της Π.Ο. έδωσε λανθασμένη απάντηση, ενώ στην Ο.Ε. (Β4) οι απαντήσεις παρέμειναν σταθερές και το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων (Β1) διαμορφώθηκε στο 57,9%. Το Β3, της Π.Ο., κατανόησε πλήρως τι είναι οι κωδικοί πρόσβασης και σε τι χρησιμεύουν, ενώ το 13,6% (Β2) εξακολούθησε να μην γνωρίζει. Αντίστοιχα, στην Ο.Ε., το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (Β1) μειώθηκε στο 31,6% (από 50%), ενώ οι μαθητές/τριες του Β4 κατανόησαν σχεδόν πλήρως. Και οι δύο ομάδες δήλωσαν ότι οι κωδικοί πρόσβασης θα πρέπει να είναι ισχυροί και μυστικοί. Ειδικότερα, η Π.Ο. (Β2, Β3) αναγνώρισε, πλήρως, τον πιο ισχυρό κωδικό εκ των τριών δοθέντων, ενώ στην Ο.Ε., το 21,1% (Β1) και 18,8% (Β4) δεν τον αναγνώρισε.

Και οι δύο ομάδες συμφώνησαν με την επικινδυνότητα του διαδικτύου σε περίπτωση απρόσεκτης χρήσης με εξαίρεση το Β1, της Ο.Ε., όπου το 15,8% (από 27,3%) εξακολουθούσε να έχει αντίθετη γνώμη. Παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην κατανόηση του όρου «Προσωπικά δεδομένα» από την Π.Ο., με εξαίρεση το 18,2% (Β2). Αντίστοιχα, στην Ο.Ε., το ποσοστό ορθής κατανόησης έφτασε στο 93,8% (Β4), ενώ στο τμήμα Β1 υπήρξε μια αυξητική πορεία του ποσοστού (από 22,7% στο 26,3%) που δεν κατανόησε. Οι μαθητές/τριες της Π.Ο. και του Β1 της Ο.Ε., αντιλήφθηκαν, πλήρως, πώς δεν μπορούν να ανεβάζουν φωτογραφίες και βίντεο στο διαδίκτυο με τους φίλους τους χωρίς την έγκρισή τους, σε αντίθεση με το Β4 όπου υπήρξε μια μικρή βελτίωση (8,7%). Στα παρακάτω γραφήματα παρατηρούμε μία πιο σαφή εικόνα αντίδρασης της Π.Ο. στην αποδοχή ή μη αποδοχή κάποιου αιτήματος φιλίας από άγνωστο σε αντίθεση με την Ο.Ε. Τέλος, και οι δύο ομάδες κατανόησαν πως όσα υπάρχουν στο διαδίκτυο δεν είναι πάντα κατάλληλα για την ηλικία τους.

Πειραματική Ομάδα

Ομάδα Ελέγχου

Συγκριτικό Β΄ τάξης: Διαδίκτυο – Αιτήματα φιλίας από αγνώστους.

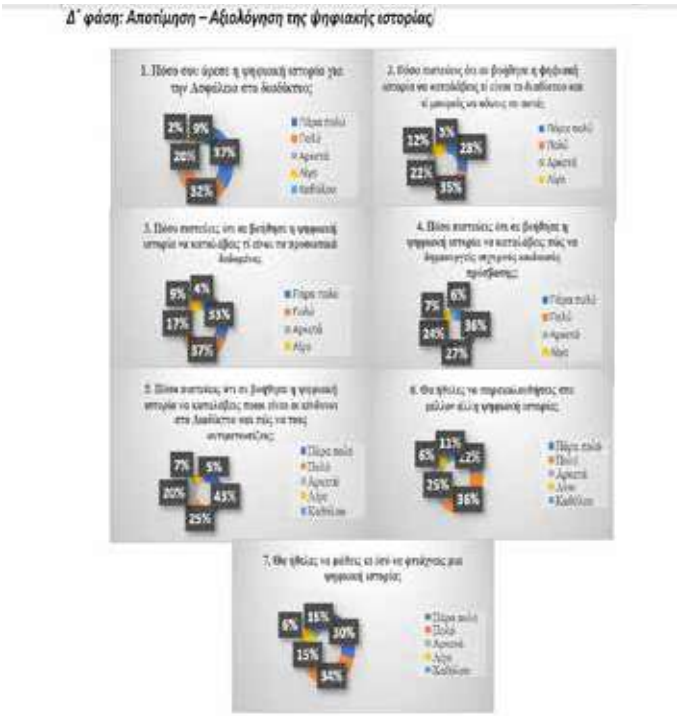
Γ΄ Τάξη: Η Π.Ο. (Γ1, Γ2) γνώριζε εκ των προτέρων τί είναι το διαδίκτυο σε αντίθεση με το $^{1}/_{3}$ της Ο.Ε. (Γ3). Το 44,4% (Γ3) δήλωσε (Pretest-Posttest), πως δεν γνωρίζει τί είναι το διαδίκτυο και ότι δεν το χρησιμοποιεί. Το 80%–100% της Π.Ο. απάντησε σωστά στην ερώτηση «τι μπορείς να κάνεις στο διαδίκτυο». Το ποσοστό σωστών απαντήσεων της Ο.Ε. ήταν χαμηλότερο (33,3%–77,8%) και υψηλότερο των λανθασμένων (5,6%–16,7%), ενώ μειώθηκε κατά το $^{1}/_{2}$ η επιλογή της απάντησης «Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ». Στην Ο.Ε. υπήρξε αύξηση λανθασμένων απαντήσεων σχετικά με το αν οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο μας λένε πάντοτε την αλήθεια. Η πλειονότητα της Π.Ο. (Γ1, Γ2) κατανόησε, πλήρως, πώς οποιοσδήποτε μπορεί να ανεβάζει φωτογραφίες, βίντεο και πληροφορίες στο διαδίκτυο σε αντίθεση με το 38,9% της Ο.Ε. (Γ3). Αντίστοιχα, η Π.Ο. κατανόησε, πλήρως, τι είναι οι κωδικοί πρόσβασης και σε τι χρησιμεύουν σε αντίθεση με το 33,3% του Γ3. Και οι δύο ομάδες δήλωσαν πως ένας κωδικός πρέπει να είναι ισχυρός και μυστικός. Η Π.Ο. αναγνώρισε σε πολύ μεγάλο ποσοστό τον ισχυρό κωδικό ενώ η Ο.Ε. επέλεξε κατά 77,8% τον πιο ισχυρό κωδικό και κατά 22,2% τον λιγότερο ισχυρό. Όλοι αναγνώρισαν την επικινδυνότητα του διαδικτύου. Μετά την μεταπειραματική διαδικασία (Posttest), το σύνολο των μαθητών/τριών (Γ1, Γ2), πλην δύο, κατάλαβαν τί είναι τα προσωπικά δεδομένα, ενώ σταθερές παρέμειναν οι αρνητικές απαντήσεις της Ο.Ε. (Γ3). Υψηλά ήταν τα ποσοστά σωστών απαντήσεων (82,6%–100%) της Π.Ο. (Γ1) και 100% (Γ2), για τα προσωπικά δεδομένα, ενώ στην Ο.Ε. (Γ3) παρατηρήσαμε χαμηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων (66,7%–72,2%), υψηλότερα ποσοστά λανθασμένων (11,1%–22,2%), ενώ το 22,2% επέλεξε ή/και την απάντηση «Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ».

Η Π.Ο. κατανόησε ότι χρειάζεται η έγκριση των φίλων τους για να ανεβάσουν στο διαδίκτυο φωτογραφίες τους. Αντιθέτως, στην Ο.Ε. το ποσοστό αρνητικών απαντήσεων διπλασιάστηκε. Η Π.Ο. κατανόησε, πλήρως,

πως δεν αποδεχόμαστε αίτημα φιλίας από αγνώστους σε αντίθεση με την Ο.Ε. (Γ3), στην οποία το 33,3% πιστεύει πως δεν είναι επικίνδυνο. Η Π.Ο. δήλωσε ότι όσα υπάρχουν στο διαδίκτυο δεν είναι κατάλληλα για την ηλικία τους, αντίθετα στην Ο.Ε. (Γ3) το ποσοστό των μαθητών/τριών που δήλωσαν πως όλα είναι κατάλληλα αυξήθηκε μετά την «παραδοσιακή» διδασκαλία και κυμάνθηκε στο 27,7%. Τέλος, στην ερώτηση «Όταν χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο είναι ασφαλές…», οι σωστές απαντήσεις της Π.Ο. κυμάνθηκαν μεταξύ του 95,7%–100%. Στην Ο.Ε. εξακολούθησαν να υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις ή η απάντηση «Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ». Αυξήθηκαν επίσης, οι απαντήσεις μαθητών/τριών που δήλωσαν ότι είναι ασφαλές να γνωστοποιούμε τα προσωπικά μας δεδομένα, ενώ τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων κυμάνθηκαν μεταξύ του 50%–72,2%.

Δ΄φάση: Αποτίμηση – Αξιολόγηση της ψηφιακής ιστορίας

Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής απεικονίζονται σε ποσοστιαία συγκεντρωτικά γραφήματα ανά ερώτηση:



Στις ερωτήσεις ανάπτυξης (8, 9) δημιουργήθηκαν δύο πίνακες ενδεικτικών απαντήσεων (πίν. 1, 3: διαφορετικές, πίν. 2, 4: κοινές). Απαντήσεις που εκφράστηκαν με διαφορετικό τρόπο, π.χ. «Μου άρεσαν όλα», «Όλα», «Όλα μου άρεσαν», «Εμένα μου άρεσαν όλα», «Δεν ξεχώρισα κάτι ιδιαίτερα», «Δεν υπήρξε κάτι που ξεχώρισα» κ.ά. συγχωνεύτηκαν στην απάντηση «Μου άρεσαν όλα», που τις εμπεριέχει.

Πίνακας διαφορετικών απαντήσεων 8ης ερώτησης: «Τί σας άρεσε περισσότερο στην ψηφιακή ιστορία που παρακολουθήσατε;»		
Με βοήθησε να καταλάβω τι είναι το διαδίκτυο και τους κινδύνους με ωραίο τρόπο	Όταν ο Οδυσσέας ανέβασε τη φωτογραφία με τους φίλους του στο διαδίκτυο χωρίς να τους ρωτήσει και μετά τους ζήτησε συγγνώμη	Το σημείο με τους ισχυρούς κωδικούς και τα προσωπικά δεδομένα
Ότι μας έδειχνε για τους κωδικούς πρόσβασης	Να μαθαίνω πράγματα	Όταν ο Οδυσσέας μας είπε ότι χτύπησε το πόδι του
Ότι μας μίλαγε για τους κινδύνους στο διαδίκτυο	Οι εικόνες με τα λόγια	Οι εικόνες, η αφήγηση και γενικά όσα μας είπε ο Οδυσσέας
Η ιδέα του Οδυσσέα να μας μιλήσει για το διαδίκτυο	Που μας είπε ο Οδυσσέας τόσα πράγματα σε λίγο χρόνο	Είχε μια σειρά
Τα προσωπικά δεδομένα	Τα μισά	Λίγα

Πίνακας 1: Ερώτηση Αποτίμησης:
8η ερώτηση – Διαφορετικές Απαντήσεις

Πίνακας ταυτόσημων απαντήσεων 8ης ερώτησης: «Τί σας άρεσε περισσότερο στην ψηφιακή ιστορία που παρακολουθήσατε;»	
Απαντήσεις μαθητών/τριών	**Συχνότητα**
Μου άρεσαν όλα	37 μαθητές/τριες
Τίποτα	5 μαθητές/τριες
Που ρωτούσε τη μαμά του	3 μαθητές/τριες
Οι εικόνες	3 μαθητές/τριες
Τα παιχνίδια	3 μαθητές/τριες
Οι κωδικοί πρόσβασης	3 μαθητές/τριες
Που μας έλεγε πώς να αντιμετωπίζουμε τους κινδύνους	3 μαθητές/τριες
Δεν μου άρεσε καθόλου	2 μαθητές/τριες
Δεν ξέρω	2 μαθητές/τριες
Που έμαθα για το διαδίκτυο	2 μαθητές/τριες

Πίνακας 2: Ερώτηση Αποτίμησης:
8η ερώτηση – Κοινές απαντήσεις

Πίνακας διαφορετικών απαντήσεων 9ης ερώτησης: «Τί σας άρεσε λιγότερο στην ψηφιακή ιστορία που παρακολουθήσατε;»		
Οι αναρτήσεις των φωτογραφιών και των βίντεο στο διαδίκτυο	Αν ήταν καλό που δεν πήγε για ποδόσφαιρο και συζητήσαμε	Δεν μου άρεσε που οι κλέφτες έβρισκαν τους κωδικούς
Δεν μου άρεσε ότι μπορούν να μας μπλοκάρουν	Είχε απότομες αλλαγές	Που έλεγε συχνά ίδια πράγματα
Οι κίνδυνοι	Οι κωδικοί πρόσβασης	Τα προσωπικά δεδομένα
Ε, λίγα πράγματα	Οι κλέφτες	Σχεδόν όλα
Αρκετά		

Πίνακας 3: Ερώτηση Αποτίμησης:
9η ερώτηση – Διαφορετικές Απαντήσεις

Πίνακας ταυτόσημων απαντήσεων 9ης ερώτησης: «Τί σας άρεσε λιγότερο στην ψηφιακή ιστορία που παρακολουθήσατε;»	
Απαντήσεις μαθητών/τριών	**Συχνότητα**
Μου άρεσαν όλα	31 μαθητές/τριες
Τίποτα	8 μαθητές/τριες
Η μαύρη κυρία που έγραφε στο γραφείο της ότι είναι ο Γιάννης και ενοχλούσε τα παιδιά	7 μαθητές/τριες
Δεν ξέρω	6 μαθητές/τριες
Δεν μου άρεσε πολύ που χτύπησε το πόδι του	4 μαθητές/τριες
Λίγο με κούρασε	3 μαθητές/τριες
Η ζωγραφική	3 μαθητές/τριες
Τα βιντεοπαιχνίδια	2 μαθητές/τριες
Ήθελα να διαρκεί περισσότερο	2 μαθητές/τριες
Ήταν βαρετές οι ιστορίες	2 μαθητές/τριες

Πίνακας 4: Ερώτηση Αποτίμησης:
9η ερώτηση – Κοινές απαντήσεις

Ε΄ φάση: Αποτελέσματα ποιοτικού ελέγχου

Αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται με ποικίλους τρόπους:

«[…] για να μάθουν οι μαθητές/τριες προγραμματισμό και χρήση υπολογιστών» (Θ. Κ.), ή, *«[…]πως να τις χρησιμοποιούν»* (Ε. Μ.), ή, *«για να εισάγω νέες έννοιες, να επαναλάβω κάποιο μάθημα ή να αξιολογήσω και να πάρω ανατροφοδότηση για τις γνώσεις που δίδαξα»* (Ζ. Σ.).

Αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών – παραδείγματα

Παρατηρήθηκε η χρήση κοινών εργαλείων, προγραμμάτων και εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία: *«Στο κομμάτι του προγραμματισμού […]»* (Θ. Κ.) π.χ. το Scratch/Scratch jr, το code.org, το Python, ώστε να μάθουν οι μαθητές/τριες να δημιουργούν *«[…] παιχνίδια […]»* (Ε. Μ.). Το Movie Maker ή το PowerPoint, για *«[…] παρουσιάσεις και ταινίες μικρού μήκους»* (Ε. Μ.) ή *«βίντεο»* (Θ. Κ.) ή την πλατφόρμα εφαρμογών της Microsoft Office (Θ. Κ.; Ζ. Σ.). Τέλος, *«Ως αφόρμηση δραστηριοτήτων [..]»* η Ζ. Σ. χρησιμοποιεί μια παρουσίαση που έχει *«[…] δημιουργήσει η ίδια ή έτοιμη από το διαδίκτυο ή κάποιο βίντεο»*, φροντίζοντας οι δραστηριότητες να υλοποιούνται από τα παιδιά,

με την χρήση Η/Υ και κάποιας εφαρμογής, χωρίς τη βοήθειά της, δίνοντας ανατροφοδότηση στο τελικό αποτέλεσμα.

Αξιοποίηση εφαρμογών ψηφιακής αφήγησης στην τάξη

Χρησιμοποιούνται ανάλογα με την περίσταση: *«[…] όχι με την έννοια ότι θα φτιάξουν τα παιδιά κάτι ολοκληρωμένο για προβολή ή οι εκπαιδευτικοί για να τους διδάξουν κάποια θεματολογία […] παρά μόνο για εκπαιδευτικούς λόγους ώστε να μάθουν να τις χειρίζονται.»* (Θ.Κ.), *«[..]ειδικότερα σε τάξεις όπως Α΄– Γ΄ Δημοτικού»* (Ζ. Σ., Ε. Μ.).

Τρόποι αξιοποίησης εφαρμογών ψηφιακής αφήγησης στην τάξη

Χρησιμοποιούν: *«[…] το Animatron ή άλλα εργαλεία για να φτιάξουν οι μαθητές/τριες κινούμενα σχέδια ή κάποια πιο εντυπωσιακά animation, έχοντας ως στόχο να μάθουν να τις χειρίζονται»* (Θ.Κ.), *«[…]εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης με προβολή παρουσιάσεων ή βίντεο ως εναλλακτικό τρόπο παράδοσης μαθήματος με σκοπό την επίλυση κάποιας άσκησης»* (Ε. Μ.), *«Ψηφιακή ιστορία: που θα προκαλέσει συζήτηση πάνω στο διδασκόμενο θέμα, ως εκφώνηση δραστηριότητας, που συμμετέχουν, ή/και το δημιουργούν μαθητές/τριες, σε θέμα που επιλέγουν οι ίδιοι/ες π.χ. οδηγίες κανόνων ψηφιακού παιχνιδιού ή οδηγίες για ψηφιακό χάρτη με υποτίτλους για ΑΜΕΑ, βίντεο με θέμα πχ. phishing, fake news, κ.α.»* (Ζ. Κ.).

Οφέλη από την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και των εργαλείων αφήγησης στην εκπαίδευση

Ποικίλα είναι τα οφέλη για τους /τις μαθητές/τριες κατά την αξιοποίησή τους, καθώς: *«…κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο, διαδραστικό και βοηθητικό στην κατανόηση ακόμα και για μαθητές/τριες με διαφοροποιημένο τύπο μάθησης»* (Ε. Μ.), όταν *«[…] εμπλέκονται οι ίδιοι/ες με ενεργό και συνάμα δημιουργικό τρόπο τούς βοηθά τόσο στην κατάκτηση, όσο και στην εμπέδωση της νέας γνώσης»* (Ζ. Σ.), *«[…] φτιάχνοντας τη δική τους ιστορία, […] μαθαίνουν τόσο το εργαλείο, όσο και πώς να έχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα»*. Παράλληλα, *«[…] ως εργαλείο παράδοσης κάποιου θέματος είναι πιο ελκυστικό καθώς στην καθημερινότητά τους έχουν συνηθίσει να βλέπουν κινούμενα σχέδια ενώ σε συνδυασμό με ένα εκπαιδευτικό υλικό τούς δίνουμε τη δυνατότητα να μάθουν κάτι επιπλέον»*. (Θ. Κ.).

Ένταξη της ψηφιακής ιστορίας, της διδακτικής παρέμβασης, στη διδασκαλία του μαθήματος τους

Ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα την χρησιμοποιούσαν *«[…] καθώς το συγκεκριμένο βίντεο άρεσε στα παιδιά […]»* (Θ. Κ.) και θα *«[…] ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον»* (Ζ. Σ.) *«[…] στο πλαίσιο της εβδομάδας ασφαλούς πλοήγησης»* (Ε. Μ.).

Αξιολόγηση ψηφιακής ιστορίας και σημαντικά σημεία

Τα σημαντικότερα σημεία που επισήμαναν είναι ότι: *«[…] υποθέματα […] και πληροφορίες, ήταν συμπυκνωμένα σε ένα 6λεπτο βίντεο και σαφή, χωρίς να είναι ταυτόχρονα βαρύ»* (Θ. Κ.), *«[…] εμφυσούσε την προσοχή για τα δεδομένα που δεν μοιραζόμαστε στο διαδίκτυο»* (Ε. Μ.), *«οι εικόνες του animation ήταν απόλυτα συνυφασμένες με την αφήγηση οπότε κέρδιζαν την προσοχή τους στο μέγιστο βαθμό»* (Ζ. Σ.).

Ψηφιακή ιστορία – Προσθήκες

«Συνοδευτικές δραστηριότητες για το συγκεκριμένο υλικό» (Θ. Κ.), *«[…] για τις μεγαλύτερες ηλικίες, θα μπορούσε να προστεθεί ένα κομμάτι της ασφάλειας για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καθώς τα χρησιμοποιούν καθημερινά»* (Θ. Κ., Ε. Μ.). *«[…] και άλλες πληροφορίες για το κυρίως θέμα της αφήγησης, που είναι το διαδίκτυο»*, ενώ *«[...] σαν animation […] είναι άψογο»* (Ζ. Σ.).

Προτάσεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση ψηφιακών αφηγήσεων στο μάθημα της Πληροφορικής

«[…] θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη χρησιμότητα του κώδικα» (Θ. Κ.), *«Τί υπάρχει στον υπολογιστή μας, π.χ. είναι ένα κουτί που έχει διάφορα πράγματα μέσα, με διάφορες λειτουργίες»* (Θ. Κ.), *«Η ιστορία της τεχνολογίας από τα αρχαία χρόνια έως και σήμερα»* (Θ. Κ.), *«Παγκόσμια χρήση των υπολογιστών (αναπτυγμένες χώρες και ψηφιακές τεχνολογίες σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους με σκοπό την εξέλιξή τους, π.χ. στην τεχνητή νοημοσύνη […] ένα βίντεο, σε ψηφιακή αφήγηση, θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τί είναι»* (Θ. Κ.), Ενεργή εμπλοκή των παιδιών για ένα ενδιαφέρον θέμα που θα επέλεγαν ο ίδιοι/ες, *π.χ. «βίντεο με θέμα το cyber bullying»* (Ε. Μ.), *«[…] καθώς είναι κάτι που κάνουμε ήδη ως project, συμμετέχοντας σε διαγωνισμούς και τους αρέσει»* (Ζ. Σ.).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η ψηφιακή αφήγηση, όπως αναφέρει και ο Burmark (2004), ωφελεί τους/τις μαθητές/τριες στην καλύτερη κατανόηση όρων και εννοιών. Αποκτούν κριτική σκέψη και βρίσκουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων (ΙΕΠ, 2012). Οι εκπαιδευτικοί, επιτυγχάνουν τους στόχους τους (Alismail, 2015), καθώς η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει μια πιο στοχευμένη μάθηση με ελκυστικό τρόπο (Robin, 2008), ενώ περνούν τα δικά τους νοήματα, αναπτύσσοντας και παρουσιάζοντας τις ιδέες τους (Chung, 2007).

Ειδικότερα, απαντώντας στα παραπάνω Ερευνητικά Ερωτήματα, γίνεται αντιληπτό ότι: 1) Η ψηφιακή ιστορία προσελκύει και διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το αντικείμενο που πραγματεύεται καθώς, όπως παρατηρήσαμε στην παρούσα έρευνα, έδωσε στους/στις μαθητές/τριες της Π.Ο. το κίνητρο για περαιτέρω συζήτηση, ενασχόληση και έρευνα, 2) Η ψηφιακή ιστορία βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν ευκολότερα έννοιες, όπως, για παράδειγμα, τί είναι το διαδίκτυο και πώς να πλοηγούνται σε αυτό με ασφάλεια, πώς να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα προσωπικά τους δεδομένα, ώστε να μην τα κοινοποιούν σε τρίτους και πώς να αντιλαμβάνονται αν οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο είναι αληθινές ή δεν είναι αληθινές, 3) Μέσω της ψηφιακής ιστορίας οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται -καλύτερα- τρόπους αποκλεισμού των κινδύνων που διατρέχουν στο διαδίκτυο. Ειδικότερα, έμαθαν ευκολότερα πώς να διαχειρίζονται παρενοχλήσεις από τρίτους και πώς να δημιουργούν ισχυρούς κωδικούς πρόσβασης, 4) Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών με τον ήρωα, που προκύπτει μέσα από μία ψηφιακή ιστορία, οδηγεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες, μέσω της ταύτισης και της μίμησης, σε καλύτερες επιλογές ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο, 5) Η αξιοποίηση των ψηφιακών αφηγήσεων στη διδασκαλία επιμέρους θεμάτων των διδασκόμενων μαθημάτων, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται καθώς, με τη χρήση της, ο χρόνος διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου συμπυκνώνεται και αφήνει περιθώρια για περαιτέρω προσωπική ενασχόληση των μαθητών/τριών τόσο με το γνωστικό αντικείμενο όσο και με την εκμάθηση και διαχείριση άλλων ψηφιακών εφαρμογών. Τέλος, μέσα από αυτή τη διαδικασία, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, καλλιεργούν γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.

Αναλυτικότερα, μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται (Robin, 2008). Συνδυάζει, γρήγορη δράση, σε χρονολογική ή νοηματική σειρά, επενδυμένη με εικόνες, ήχο και αφήγηση και σύντομη διάρκεια, που κάνει το θέμα της ιστορίας πιο στοχευμένο και κατανοητό (Burmark, 2004). Τα γραφικά, η εναλλαγή των εικόνων, η αφήγηση, η μουσική ή οι ήχοι που χρησιμοποιούνται αν είναι εναρμονισμένα -σωστά μεταξύ τους- δίνουν το έναυσμα ή το κίνητρο να παρακολουθήσουν την ψηφιακή ιστορία και να αντιληφθούν το περιεχόμενό της. Επιπλέον, μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να εμπλέξει συναισθηματικά τους/τις μαθητές/τριες με τον ήρωα (Τσολοπάνη & Μπράτιτσης, 2015) και να ταυτιστούν μαζί του.

Όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες ωφελούνται από την εισαγωγή μίας ψηφιακής εκπαιδευτικής ιστορίας στην εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου. Το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό, ευχάριστο και διαδραστικό, ενώ δίνει κι ένα κίνητρο εμπλοκής τους. Ψάχνοντας σχετικές πληροφορίες ή δημιουργώντας συνεργατικές ιστορίες με ψηφιακά εργαλεία, μαθαίνουν παράλληλα το γνωστικό αντικείμενο και τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου. Αντίστοιχα, όμως, ωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί, καθώς η ψηφιακή αφήγηση, σε σύντομο χρονικό διάστημα, πραγματεύεται μια μεγάλη θεματολογική γκάμα πληροφοριών που προσλαμβάνεται εύκολα από τους/τις μαθητές/τριες και αφήνει το περιθώριο στον εκπαιδευτικό να εντάξει στο μάθημα περισσότερες δραστηριότητες εμπλοκής τους ώστε να κατανοήσουν, καλύτερα, το γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, μέσω της ψηφιακής ιστορίας, τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί, καλλιεργούν πολλαπλές δεξιότητες γραμματισμού (Bratitsis, 2014· Robin, 2006), όπως κοινωνικές, γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες (Di blas et al., 2010· Γουρδούπη et al., 2021).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alismail, H.A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, *6*(9), 126-129.

Brady, M. K. (1997). Ethnic folklore. In T. A. Green (Ed.), *Folklore: An encyclopedia of beliefs, customs, tales, music, and art* (pp. 237-244). ABC-CLIO.

Bratitsis, T. (2014). Experiences from digital storytelling seminars for educators. The case of Greece. *9th Panhellenic Conference "ICTs in Education"*. University of Crete, Rethymno.

Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Μτφ.: Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.

Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate, 1(3)*.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press

Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, *40*(6), 4–5.

Chung, S. K. (2007). Art educational technology: Digital storytelling. *Art Education 60*(2), 17-23.

Coventry, M. (2008) Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education, 7*(2) (pp. 205-219).

Di Blas, N., Paolini, P., & Sabiescu, A. (2010). Collective Digital Storytelling at School as a Whole-Class Interaction. *In Proceedings of IDC 2010. The 9th International Conference on Interaction Design and Children,* Barcelona, Spain (pp. 11-19).

Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washinton, DC: International Society for technology in Education.

Gakhar, S., & Thompson, A. (2007) Digital Storytelling: Engaging, communicating, and collaborating, in C. Crawford et al. (Eds) (pp. 607-612). Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007. AACE.

MacDonald, M. R. (Ed.) (1998). *Traditional storytelling today: An international sourcebook*. Fitzroy Dearborn.

McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, *19*(1), 65–79.

Microsoft (2010). *Tell a story, become a lifelong learner.* Retrieved April 21, 2023, from microsoft.pdf (learning-v.jp).

Morra, S (2013). *8 Steps to Great Digital Storytelling*. Retrieved April 21, 2023 from 8 Steps To Great Digital Storytelling – Transform Learning ~ written by Samantha Morra.

Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students. Dissertation (Ed.)*, University of Houston.

Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum, 33*(1).

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). AACE.

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful technology tool for the

21st century classroom, *Theory Into Practice, 47(3), 220-228*.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learn. Environ. 1*(6).

Γουρδούπη, Β., Καρατράντου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2021). Αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης από εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 12ου Πανελλήνιου/Διεθνούς Συνεδρίου "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση"* (σσ. 299-306). Φλώρινα: ΕΤΠΕ.

ΙΕΠ, (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Πληροφορική και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) Δημοτικού*. Ανακτήθηκε 22 Μάϊου, 2023, από Νέα ΠΣ – Προβολή – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (iep.edu.gr).

Μουταφίδου, Α., & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή Αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής,* Αθήνα 4-6 Οκτωβρίου 2013. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2023, από moutafidou_bratitsis_article.pdf (uowm.gr).

Μπράτιτσης, Θ. (2013α). *Δελτίο Τύπου T-story, Ιούνιος 2013, v.1*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου, 2023, από Microsoft Word - newsletter_greek_june_2013.doc (sch.gr).

Μπράτιτσης, Θ. (2013β). Η Πληροφορική στο Ελληνικό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές. *Περιοδικό Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση – Ειδικό αφιέρωμα: «Διδάσκοντας Πληροφορική στο Ελληνικό Ψηφιακό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές»*, *6*(3), 111-115. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου, 2023, από Η Πληροφορική στο Ελληνικό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές | Μπράτιτσης | Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (uoi.gr).

Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψήφιων εκπαιδευτικών. Συνθήκες και προοπτικές.* Κυριακίδης.

Τζιφόπουλος, Μ. (2023). *Δεξιότητες στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Θεωρία, έρευνα, παραδείγματα και εφαρμογές*. Ζυγός.

Τσολοπάνη, Ι. & Μπράτιτσης, Θ. (2015). Αυτοπροσδιορισμός της θέσης του μαθητή στην τάξη του μέσω της ψηφιακής αφηγηματικής υποβοήθησης. *2η Επιμορφωτική Ημερίδα «Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο σχολείο»*. 4 Δεκεμβρίου 2015, Φλώρινα.

Ιστοεξερευνώντας τον Καβάφη

Θεοδώρα Παπαγεωργίου
Ανώτατη Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) tpapageorgiou@aspete.gr

Ιωσήφ Φραγκούλης
Ανώτατη Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
sfaka@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διδακτική πρόταση στόχος είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον ποιητή Καβάφη και το έργο του μέσα από την εφαρμογή ιστοεξερεύνησης (webquest) και να αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες, όπως συνεργασία, δεξιότητες προφορικής και γραπτής έκφρασης, αφαιρετική σκέψη, επιλογή, σύνθεση, ψηφιακές δεξιότητες κ.α.

Ως ιστοεξερεύνηση περιγράφεται μια δομή εποικοδομητικού μαθήματος για διερευνητική μάθηση βασισμένη στο διαδίκτυο (Dodge, 1995). Το webquest είναι μέθοδος διδασκαλίας που επιτρέπει στον μαθητή να αλληλεπιδρά με το μαθησιακό υλικό μέσω διαδικτυακών πηγών. Η συγκεκριμένη ιστοεξερεύνηση προτείνουμε να υλοποιηθεί στην Α' Λυκείου, στην οποία οι μαθητές διδάσκονται την Αθηναϊκή Σχολή και εκπροσώπους της, ένας από τους οποίους είναι ο Καβάφης («Φωνές», «Όσο μπορείς», «Στα 200 π.Χ.»). Η διάρκεια της διδακτικής πρότασης προτείνεται να είναι έξι ώρες, από τις οποίες ένας αριθμός θα αφιερωθεί σε δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας και κάποιες στο εργαστήριο Πληροφορικής. Ως εκ τούτου για την υλοποίηση του σεναρίου χρειαζόμαστε εργαστήριο Πληροφορικής και πρόσβαση στο διαδίκτυο για κάθε ομάδα μαθητών. Οι μαθητές θα ασκηθούν στη διερευνητική μάθηση και ταυτόχρονα στη χρήση του διαδικτύου και των λογισμικών του υπολογιστή. Θα εργαστούν σε μικρές ομάδες των τριών-τεσσάρων ατόμων για να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας, ακολουθώντας τα βήματα του webquest. Αξιοποιώντας τις διαδικτυακές πηγές θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες και να σχηματίσουν ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα που επε-

ξεργάζονται. Στα οφέλη που θα προκύψουν για τους μαθητές από την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι το υλικό έχει τη μορφή πολυτροπικού κειμένου, μέσα από την αξιοποίηση φωτογραφιών, βίντεο, απαγγελίας κ.α.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Καβάφης, διερευνητική μάθηση, δεξιότητες, ψηφιακά εργαλεία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το webquest είναι μια δομή εποικοδομητικού μαθήματος για διερευνητική μάθηση που όλες οι πληροφορίες ή οι περισσότερες πληροφορίες προέρχονται από το διαδίκτυο (Dodge, 1995). Σύμφωνα με την έρευνα, το webquest είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για διερευνητική και συνεργατική μάθηση, με θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή τους (Vanguri & Sunal,2004)

Το webquest στηρίζεται στην τεχνολογία αξιοποιώντας πηγές του διαδικτύου και με στόχο τη μαθητοκεντρική μάθηση βασισμένη σε δραστηριότητες που διενεργούνται από τον ίδιο το μαθητή. Οι Sunal και Haas (2002) ορίζουν το webquest ως δραστηριότητες βασισμένες στην επίλυση προβλήματος που στηρίζονται στο διαδίκτυο, αξιοποιούν υπολογιστικά εργαλεία και πηγές του διαδικτύου. Ένα web quest αποτελεί μια δραστηριότητα κατευθυνόμενης διερεύνησης κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν να λύσουν ένα πρόβλημα και αξιοποιούν το διαδίκτυο ως βασική πηγή πληροφορίας αλλά συχνά όχι ως μοναδική (Ματσαγγούρας, 2001; Βοσνιάδου, 2001). Η πληροφορία αποτελεί το πρωτογενές υλικό προς επεξεργασία και οικοδόμηση της νέας γνώσης. Κατά τον σχεδιασμό του η έμφαση δίνεται στον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες και όχι τόσο στην έρευνα, με στόχο να αξιοποιηθεί δημιουργικά ο χρόνος και να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες των μαθητών.

Οι Sima et al. (2020) τονίζουν ότι οι άνθρωποι, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αλλαγές που συντελούνται, χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως δημιουργικότητα, πειραματισμό, αξιολόγηση, σχεδιασμό κ.α. Η χρήση, μάλιστα, ψηφιακών εργαλείων αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα για τον σύγχρονο άνθρωπο, δεδομένου πως θα πρέπει να είναι σε θέση να επεξεργάζεται πληροφορίες από πολλές πηγές, να αξιολογεί την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των πληροφοριών και να εξάγει συμπεράσματα (Sima et al., 2020). Επιπλέον, είναι σημαντικό οι άνθρωποι να αναπτύξουν

ήπιες/ προσωπικές δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση πληροφοριών, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Strauch, 2016; Kergroach, 2017).

Ως δεξιότητα, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2019,16), ορίζεται «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις αποκτηθείσες γνώσεις με υπεύθυνο τρόπο, προκειμένου να επιτύχει έναν σκοπό». «Δεξιότητα» είναι η ικανότητα να εκτελεί κάποιος εργασίες και να επιλύει προβλήματα (CEDEFOP, 2010). Για τους Rychen και Tiana (2004) οι «δεξιότητες» αποτελούν συστατικά των ικανοτήτων και η ύπαρξή τους είναι προϋπόθεση για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας. «Δεξιότητα» είναι η ικανότητα να ανταποκρίνεται κάποιος στις απαιτήσεις σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο ή να εκτελεί μια εργασία που αναλαμβάνει (Gresham&Elliott, 1987).

Σε κείμενο του ΟΟΣΑ συναντάμε τρεις διαφορετικούς τύπους ομαδοποίησης των βασικών, γενικών δεξιοτήτων/ ικανοτήτων (Haste, 2018, OECD, 2018):

- τις γνωστικές δεξιότητες/ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη χρήση της γλώσσας και των αριθμών και της διαδικασίας των αναγκαίων συλλογισμών για την απόκτηση της γνώσης και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (αναγνώριση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών μας και περιλαμβάνουν την κριτική και δημιουργική σκέψη, τη μάθηση για τη μάθηση και την αυτορρύθμιση).
- τις κοινωνικές και συναισθηματικές που αποτελούν το σύνολο των ατομικών ικανοτήτων και δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, όπως, υπευθυνότητα, συνεργασία, αλληλοκατανόηση, ομαδικό πνεύμα κ.α και
- τις πρακτικές και φυσικές: χρήση αντικειμένων για την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών.

Στόχος, με την υλοποίηση webquest οι μαθητές είναι να αναπτύξουν γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές/ επικοινωνιακές δεξιότητες, ακολουθώντας τα συγκεκριμένα στάδια.

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ WEB QUEST

Ένα web quest έχει την ακόλουθη δομή (Dodge, 1995):

Εισαγωγή (introduction): Στην εισαγωγή δίνεται το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν οι μαθητές. Φροντίζουμε ώστε ο τρόπος εισαγωγής στο θέμα να είναι ενδιαφέρων και να κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους.

Ανάθεση εργασίας (task): Δίνονται οι εργασίες και παρουσιάζεται ο τρό-

πος με τον οποίο θα ολοκληρωθεί το web quest.

Διαδικασία (process): Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει αναλυτικά τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές, για να ολοκληρώσουν την εργασία.

Πηγές (resources): Δίνεται στους μαθητές το υλικό που πρέπει να αξιοποιήσουν. Συγκεκριμένα, τους δίνονται διαδικτυακοί τόποι, ιστοσελίδες που θα πρέπει να ερευνήσουν για να ολοκληρώσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί.

Αξιολόγηση (evaluation): Αξιολογούνται οι στόχοι και καθορίζονται τα κριτήρια περιεχομένου και επίδοσης της τελικής εργασίας.

Αποτέλεσμα (conclusion): Γενικά συμπεράσματα των μαθητών. Οι μαθητές καταθέτουν την άποψή τους συνολικά για το web quest, για τις εντυπώσεις τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τις γνώσεις που απέκτησαν, τον τρόπο που έμαθαν και εργάστηκαν κ.α.

ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΣΜΟΣ (CONSTRUCTIVISM)

Ο Εποικοδομητισμός (Constructivism) είναι η θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία οικοδομούμε τη νέα γνώση, αλληλεπιδρώντας με δεδομένα των εμπειριών μας. Σύμφωνα με τον Piaget (1972) η ανθρώπινη μάθηση δεν είναι το αποτέλεσμα της μετάδοσης γνώσης αλλά μια ενεργητική διαδικασία κατασκευής γνώσης που βασίζεται στις εμπειρίες που αποκτώνται από τον πραγματικό κόσμο και συνδέονται με τις προσωπικές γνώσεις του ατόμου. Για την κατασκευή της νέας γνώσης χρειάζεται πάντα μια προβληματική κατάσταση, την οποία οι γνώσεις που κατέχει το άτομο δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν. Αυτή η ασυμφωνία και αστάθεια οδηγεί τον άνθρωπο σε ενεργοποίηση των ήδη υπαρχουσών γνωστικών δομών, σε τροποποίησή τους και σε κατασκευή νέων γνώσεων, προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα.

Στον κονστρουκτιβισμό:

α) Οι μαθητές επινοούν μεθόδους επίλυσης προβλημάτων,

β) Η μάθηση συντελείται μέσα από την επίλυση προβλημάτων,

γ) Η ομάδα έχει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός).

Οι βασικές ιδέες του κονστρουκτιβισμού, οι οποίες βασίζονται εν μέρει στην ανάλυση του Taber (2006) συνοψίζονται στα ακόλουθα:

1. Η γνώση κατασκευάζεται ενεργά από τον μαθητή.
2. Οι μαθητές εισέρχονται στη μαθησιακή κατάσταση έχοντας ήδη ιδέες

για πολλά φαινόμενα. Από αυτές μερικές μπορεί να είναι ad hoc και αστα-θείς, άλλες βαθιά ριζωμένες και αναπτυγμένες.

3. Ο μαθητής έχει τις δικές του ιδέες για τον κόσμο, ωστόσο υπάρχουν και ομοιότητες και κοινά μοτίβα στις ιδέες τους. Μερικές από αυτές είναι κοι-νωνικές και πολιτιστικά αποδεκτές, και συχνά αποτελούν μέρος της γλώσ-σας και λειτουργούν ως εργαλεία για την κατανόηση πολλών φαινομένων.

4. Αυτές οι ιδέες συχνά έρχονται σε αντίθεση με τις αποδεκτές επιστη-μονικές αλήθειες, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο κάποιος να τις αλλάξει.

5. Η γνώση αναπαρίσταται στον εγκέφαλο ως εννοιολογικές δομές και μπορεί να μοντελοποιηθεί και να περιγραφεί λεπτομερώς.

6. Στη διδασκαλία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι υπάρχουσες ιδέες του μαθητή.

7. Αν και η γνώση κατά μία έννοια είναι προσωπική, οι μαθητές κατασκευ-άζουν τις γνώσεις τους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τον φυσικό κόσμο, συνεργατικά σε κοινωνικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

Στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές προτιμούν να επινοούν και να κατασκευάζουν δικούς τους τρόπους επίλυ-σης προβλημάτων, παρά να ακολουθούν τις οδηγίες των διδασκόντων. Οι καταστάσεις που προκαλούν προβληματισμό στους μαθητές κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους. Τέλος, στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (κοινωνι-κού κονστρουκτιβισμού) η έμφαση δίνεται στον ρόλο και τη συμβολή της ομάδας στην κατασκευή της γνώσης. Η διαφορά των απόψεων των μελών της ομάδας δημιουργεί αστάθεια, προκαλώντας αναδιοργάνωση της προ-ηγούμενης γνώσης και κατάκτηση της νέας μέσα σε κλίμα συνεργασίας.

Βασικός στόχος της διδασκαλίας, σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρου-κτιβισμού, είναι η ενθάρρυνση του μαθητή να κατασκευάζει ο ίδιος τη γνώ-ση μέσω της έρευνας, του σχηματισμού υποθέσεων, της επιχειρηματολογί-ας, της αιτιολόγησης κ.α. Η γνώση είναι μια ανθρώπινη κατασκευή και ανα-φέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος οργανώνει τον κόσμο των εμπειριών του. Η δομή της γνώσης των μαθητών μπορεί να διερευνηθεί και να αναπτυχθεί μέσω του webquest.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ WEBQUEST

Στηριζόμενοι, στη θεωρία του webquest σχεδιάσαμε διδακτική πρόταση στο μάθημα της λογοτεχνίας, στην ποίηση του Καβάφη. Η διδακτική πρό-ταση/σενάριο web quest μπορεί να υλοποιηθεί σε μαθητές Α΄ Λυκείου και με μικρές διαφοροποιήσεις σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου ή άλλων τάξεων. Το

webquest ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), αλλά ταυτόχρονα προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργήσουν με ελευθερία, να συνεργαστούν να αναπτύξουν, την κριτική σκέψη τους και τη δημιουργικότητά τους.

Οι μαθητές έχουν διδαχτεί την αθηναϊκή σχολή και τα γνωρίσματά της και έχουν αποκτήσει μια πρώτη επαφή με τον Καβάφη και την ποίησή του. Πριν από τη μετάβαση στο εργαστήριο θα προηγηθεί συζήτηση στην τάξη.

Τάξη: Α' Λυκείου, στην οποία οι μαθητές διδάσκονται τη Ν. Αθηναϊκή Σχολή και εκπροσώπους της, ένας από τους οποίους είναι ο Καβάφης («Η σατραπεία», «Περιμένοντας τους βαρβάρους», «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον» κ.α).

Διάρκεια: έξι (6) ώρες από τις οποίες τρεις (3) ώρες θα αφιερωθούν σε δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας και τρεις (3) ώρες στο εργαστήριο Πληροφορικής.

Εργαστήριο Πληροφορικής: εφοδιασμένο με το πρόγραμμα Microsoft Office και power point (ppt) καθώς και πρόσβαση στο διαδίκτυο για κάθε ομάδα μαθητών.

Θα διαμοιραστεί φύλλο εργασίας σε ομάδες τριών-τεσσάρων ατόμων.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

1.Γενικά χαρακτηριστικά αθηναϊκής σχολής και ιδιαιτερότητες της καβαφικής ποίησης.

2. Περίοδοι της νεοελληνικής λογοτεχνίας

3. Χρήση διαδικτύου

Για διεξαγωγή του μαθήματος χρειαζόμαστε:

1. Εργαστήριο πληροφορικής εφοδιασμένο με το πρόγραμμα Microsoft office.

2. Πρόσβαση στο διαδίκτυο

3. Επιμόρφωση διδάσκοντα στις νέες τεχνολογίες και χωρισμός των μαθητών σε ομάδες με κριτήριο την ύπαρξη τουλάχιστον ενός μαθητή με δεξιότητες στη χρήση επεξεργαστή κειμένου, ίντερνετ και power point.

Στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αξιοποιήσουν εξωκειμενικά στοιχεία για την αποτελεσματική μελέτη του ποιητή και του έργου του.
- Μέσα από τη σύγκριση των ποιημάτων του Καβάφη να διατυπώσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της καβαφικής ποίησης.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Απαιτούνται τρεις (3) διδακτικές ώρες, από τις οποίες η μία (1) θα διατεθεί για συζήτηση στην τάξη και οι υπόλοιπες για εργασία στο εργαστήριο Πληροφορικής. Στην τάξη θα προηγηθεί συζήτηση και θα δοθούν οδηγίες και επεξηγήσεις. Η ολομέλεια της τάξης θα χωριστεί σε ομάδες των τριών –τεσσάρων ατόμων και τα μέλη της κάθε ομάδας θα αναλάβουν ρόλους, όπως τον ρόλο του γραμματέα, του εκπροσώπου κ.α. Ο χωρισμός σε ομάδες θα γίνει από τον εκπαιδευτικό με βάση το κοινωνιόγραμμα της τάξης και τις δεξιότητες των μαθητών στη χρήση υπολογιστών. Για να σχεδιάσουμε τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση ακολουθήσαμε τη δομή των webquest, όπως τη βρήκαμε στην ιστοσελίδα http://zunal.com/

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Μοιράζουμε στους μαθητές φύλλο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις ακολουθώντας τη δομή του web quest. Στο στάδιο της εισαγωγής κάνουμε εισαγωγή στον Καβάφη και την ποίησή του, φροντίζοντας να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών.

Θέτουμε το ερώτημα/προβληματισμό:

> «Ο Καβάφης συγκαταλέγεται στους κορυφαίους ποιητές της νεοελληνικής λογοτεχνίας με διεθνή απήχηση.
> Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι ο Καβάφης συγκαταλέγεται στους μεγαλύτερους νεοέλληνες λογοτέχνες; Σε ποιες κατηγορίες διακρίνονται τα ποιήματά του και με ποιο κριτήριο; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ποίησής του που την κάνουν ιδιότυπη;»

Ακολουθεί η φάση της εργασίας, όπου παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πρέπει να ολοκληρώσουν. Στο φύλλο εργασίας περιλαμβάνονται τα εξής:

Στο διαδίκτυο υπάρχουν αξιόπιστες και έγκυρες διευθύνσεις για τη ζωή και το έργο του Καβάφη, στις οποίες μπορείτε να περιηγηθείτε. Μέσα από την περιήγησή σας καλείσθε να απαντήσετε στις ακόλουθες δραστηριότητες:

1. Προσπαθήστε να συνθέσετε μια σύντομη βιογραφία του Καβάφη.

2. Να περιγράψετε τα χαρακτηριστικά της αθηναϊκής σχολής και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της ποίησης του Καβάφη.

3. Προσπαθήστε να ερμηνεύσετε το ποίημα «» και να το συσχετίσετε με τα ποιήματα «Σατραπεία» και το «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον». Μέσα από

αυτή τη διαδικασία προσπαθήστε να εξάγετε συμπεράσματα για το σύστημα αξιών και τη φιλοσοφική διάθεση του ποιητή.

4.Προσπαθήστε να προσεγγίσετε αισθητικά την καβαφική γλώσσα μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές.

5. Καταγράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας που μέσα από την ακρόαση ποιημάτων του Καβάφη (https://www.youtube.com/watch?v=TS905qBqv98).

6. Μελετήστε τα χειρόγραφα του Καβάφη και προσπαθήστε με βάση αυτά και το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής να κατηγοριοποιήσετε τα ποιήματά του.

Στη φάση της διαδικασίας δίνονται αναλυτικά τα βήματα που πρέπει να εκτελεσθούν, για να ολοκληρώσουν την εργασία.

Παιδαγωγικά στοχεύουμε στην ομαδική εργασία και στην ανατροφοδότηση των μαθητών μέσα από πληροφορίες και αξιολογικές κρίσεις που παρέχονται από την ίδια την ομάδα. Ένας από τους κύριους στόχους μας είναι κι αυτός γιατί θέλουμε να συνεργαστείτε, να επικοινωνήσετε και να ανταλλάξετε απόψεις. Θα χωριστείτε σε ομάδες των τριών ατόμων και θα αναλάβετε ρόλους, όπως εσείς κρίνετε.

Χωριστείτε σε ομάδες των τριών ατόμων.

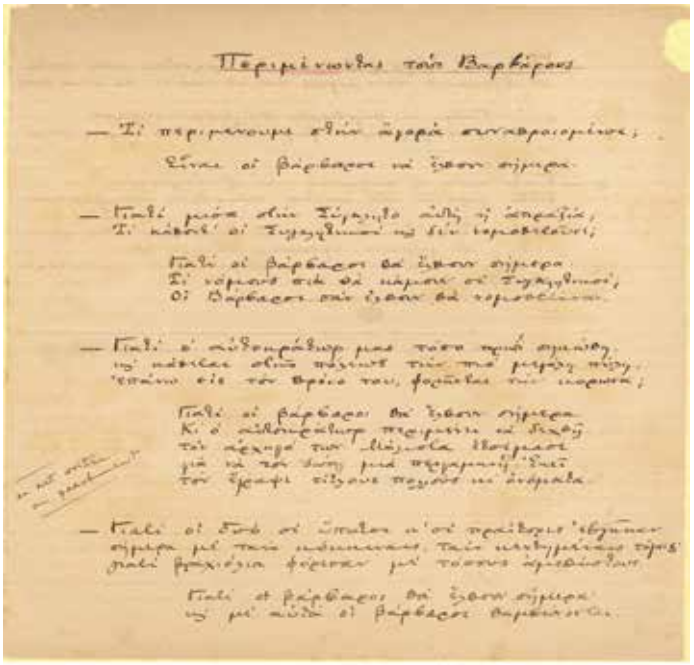
Περιηγηθείτε στο υλικό των φωτογραφιών του https://cavafy.onassis.org/el/object/d66t-p6ya-abhr/ και συνθέστε ένα βιογραφικό σημείωμα του ποιητή.

2. Επισκεφτείτε τη σελίδα https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon και διαβάστε τα ποιήματα «Σατραπεία», «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον» και «Περιμένοντας τους βαρβάρους». Μέσα από αυτή τη διαδικασία προσπαθήστε να συνθέσετε τον αξιακό κώδικα και τη φιλοσοφική στάση ζωής του ποιητή.

3. Με τη βοήθεια του κόμβου της νεοελληνικής γλώσσας προσπαθήστε να ερμηνεύσετε αισθητικά τις λέξεις «Αλεξάνδρεια, πόλι, σατραπεία, βάρβαροι».

4. Τι παρατηρείτε για τη γλώσσα του Καβάφη; Διαβάστε από την ιστοσελίδα της Εκπαιδευτικής Πύλης για την ελληνική γλώσσα (https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html) και καταγράψτε τις απόψεις σας.

5.Περιηγηθείτε στο σπουδαστήριο του νέου ελληνισμού (https://cavafy.onassis.org/el/object/d66t-p6ya-abhr/), και δείτε το χειρόγραφο του ποιήματος «Περιμένοντας τους βαρβάρους». Μπορεί ένα χειρόγραφο να μας δώσει πρόσθετες πληροφορίες κι αν ναι, τι είδους πληροφορίες μπορεί να μας δώσει;


Περιμένοντας τους Βαρβάρους

— Τί περιμένουμε στην αγορά συναθροισμένοι;
Είναι οι βάρβαροι να έχουν σήμερα.

— Γιατί μέσα στη Σύγκλητο κάθη η απραξία;
Τι κάθενται οι Συγκλητικοί και δεν νομοθετούν;
Γιατί οι βάρβαροι θα έχουν σήμερα.
Τι νόμους πια θα κάμουν οι Συγκλητικοί;
Οι βάρβαροι σαν έλθουν θα νομοθετήσουν.

— Γιατί ο αυτοκράτωρ μας τόσο πρωί σηκώθη,
κι απ' τες πύλες στη πόλη τες πιο μεγάλες πύλη
έχει στο θρόνο του, φορώντας τη στολή;

Γιατί οι βάρβαροι θα έχουν σήμερα.
Κι ο αυτοκράτωρ περιμένει να δεχθή
τον αρχηγό των. Μάλιστα ετοίμασε
μα τα δώση μια περγαμηνή. Έχει
τον γραφτεί τίτλους πολλούς κι ονόματα.

— Γιατί οι δυό οι ύπατοι κ' οι πραίτορες έβγήκαν
σήμερα με τες κόκκινες, τες κεντημένες τόγες
και βραχιόλια φόρεσαν με τόσους αμεθύστους

Γιατί οι βάρβαροι θα έχουν σήμερα
κι' μ' αυτά οι βάρβαροι θαμπώνουν.

CC BY-SA 4.0 Cavafy Archive Onassis Foundation

6. Να επισκεφθείτε τη σελίδα του σπουδαστηρίου νέου ελληνισμού (http://www.snhell.gr/archive/writer.asp?id=1) και να εντοπίσετε τις κατηγορίες στις οποίες χωρίζονται τα ποιήματα του Καβάφη. Στη συνέχεια να κατατάξετε τα ποιήματα: «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον», «Περιμένοντας τους βαρβάρους» και «Σατραπεία» στην κατηγορία που κρίνετε και να αιτιολογήσετε την επιλογή σας.

7. Στο πλαίσιο της ομάδας σας, αξιοποιώντας τις γνώσεις και την εμπειρία σας από την επαφή σας με τις πηγές, να συνθέσετε ένα κείμενο, στο οποίο θα διατυπώσετε τις απόψεις σας σχετικά με τη διαχρονική αξία και τη συμβολή του ποιητή στην ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία.

Οι μαθητές θα καταγράψουν τις απαντήσεις τους στον επεξεργαστή κείμενου ή σε power point. Ο εκπρόσωπος της ομάδας θα ανακοινώσει τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης και θα ακολουθήσει συζήτηση.

Στη φάση της αξιολόγησης θα αξιολογηθούν τέσσερα κριτήρια, η βιογραφία, το ιστορικό πλαίσιο, η ανάλυση, η έκφραση και η ανατροφοδότηση. Στη βιογραφία θα αξιολογήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της αθηναϊκής σχολής και της καβαφικής ποίησης. Στην ανάλυση θα αξιολογήσουμε την ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το συγκεκρι-

μένο ποίημα. Στην έκφραση θα αξιολογήσουμε τον τρόπο έκφρασης (λεξιλόγιο, ορθή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού). Στην ανατροφοδότηση θα αξιολογήσουμε την ικανότητα οι μαθητές να διατυπώνουν επιχειρήματα, να εφαρμόζουν στρατηγικές, να αυτοαξιολογούνται κ.α. Η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών θα γίνει με χρήση ρούμπρικας και εννοιολογικού χάρτη.

ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει webquest που θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, επιλέγοντας τις κατάλληλες πηγές βάσει των στόχων που έχει θέσει. Ο σχεδιασμός θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά, ώστε να αποφεύγονται προβλήματα που σχετίζονται με τον αποπροσανατολισμό των μαθητών από τον μεγάλο όγκο πληροφοριών του διαδικτύου.

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός αφού θέσει τους στόχους, εισάγει τους μαθητές στον τρόπο εργασίας, σχεδιάζει δραστηριότητες και περιγράφει αναλυτικά τον τρόπο αξιολόγησής τους. Αναμφισβήτητα, ο προβληματισμός για διερεύνηση από τους μαθητές προϋποθέτει κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και συνεχή παρακολούθηση των μαθητών, προκειμένου οι μαθητές να ερευνούν τις κατάλληλες διαδικτυακές πηγές. Αυτή η μέθοδος διερεύνησης προωθεί την ανεξαρτησία της μάθησης και τον αναστοχαστασμό των μαθητών πάνω στα συμπεράσματά τους.

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή και παρεμβαίνει κάθε φορά που παρουσιάζεται δυσκολία ή πρόβλημα, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή όλων των μαθητών και προσαρμόζοντας τον ρυθμό μαθήματος, όταν κρίνεται απαραίτητο. Η χρήση webquest ευνοεί και τη συνεργασία των μαθητών, προωθώντας την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, καθώς αποφεύγεται ο έλεγχος και η καθοδήγηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την υλοποίηση webquest αλλάζει ο τρόπος μάθησης των μαθητών και εκπαιδευτικών. εκπαιδευτικός ασκεί τους μαθητές σε ένα είδος διερευνητικής μάθησης, ενώ ταυτόχρονα τους προσφέρει τη δυνατότητα να ασκηθούν στη χρήση του διαδικτύου και των εργαλείων του υπολογιστή. Η χρήση web quest ευνοεί τη συνεργασία των μαθητών και προωθεί την ανάπτυ-

ξη πρωτοβουλιών. Οι μαθητές εργάζονται με φύλλα εργασίας και έχουν τη δυνατότητα να συζητούν, να ανταλλάσσουν απόψεις, να διαφωνούν και να διαχειρίζονται συγκρούσεις.

Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αλληλεπίδραση, επικοινωνία, διαχείριση διαφωνιών κ.α (κοινωνικές δεξιότητες). Μπορούν να αυτοαξιολογηθούν, να εφαρμόσουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (μεταγνωστικές δεξιότητες), να εκφραστούν, να αναπτύξουν την αφαιρετική τους σκέψη έκφραση, τη δεξιότητα επιλογής, σύνθεσης (γνωστικές δεξιότητες), καθώς και ψηφιακές δεξιότητες, όπως χρήση των εργαλείων του υπολογιστή και του διαδικτύου κ.α.

Το υλικό έχει τη μορφή πολυτροπικού κειμένου και προσφέρει ευρύτητα και ποικιλία στην αναπαράσταση του μαθησιακού υλικού, το οποίο μπορεί να είναι κείμενο, φωτογραφίες, βίντεο, κ.α.

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να σχηματίσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα που διαπραγματεύονται και οι πληροφορίες από την επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος αποκτούν προσωπικό νόημα γι' αυτούς.

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του είναι σε θέση να αξιολογεί πολλαπλές δεξιότητες των μαθητών, όπως ικανότητα συνεργασίας, έκφρασης, αφαιρετικής σκέψης, επιλογής, χρήσης των εργαλείων του υπολογιστή κ.α. Η δομή αυτή του μαθήματος, η οποία έχει εφαρμοστεί με θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη, συμβάλλει στην αξιολόγηση και βελτίωση τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού. Για να επιτευχθούν, ωστόσο, οι στόχοι, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός και κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βοσνιάδου, Σ. (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές γραφείο εκπαίδευσης της Unesco.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Εκδόσεις Gutenberg.

CEDEFOP (2010). Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to2020. Luxembourg: Publications Office. http: //www. cedefop. europa. eu/EN/publications/15540. aspx

Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. Distance Educator, 1, 10-13

Gresham, F., Elliott, S., (1987). The Relationship Between Adaptive Behaviour

and Social Skills, Issues in Definition and Assessment, 1, 167-181

Haste, H. (2018), Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A critical review of definitions, concepts and data, OECD, https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Draft_Papers_supporting_the_OECD_Learning_Framework_2030.pdf

Kergroach, S. (2017). Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market. Foresight STI Governance, 11, 6–8.

OECD (2018). OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications, Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en.

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning\ Compass 2030. A Series of Concept Notes. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Pedaste, M., & Sarapuu, T. (2006). Developing an effective support system for inquiry learning in a Web-based environment. Journal of Computer Assisted Learning, 22(1), 47–62.

Piaget, J. (1972). Development and learning. In C. S. Lavatelli & F. Stendler (Eds.), Readings in child behavior and development (pp. 7-20). Harcourt Brace Jovanovich

Rychen, D. S& Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience, Paris: Unesco, International Bureau of Education

Sima, V., Gheorghe, I. G., Subic, J., &Nancu, D. (2020). Influences of the Industry 4.0 Revolution on the Human Capital Development and Consumer Behavior: A Systematic Review. Sustainability, 12, doi:10.3390/su12104035.

Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2002). Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach. Allyn and Bacon

Strauch, B. (2016). The Automation-by-Expertise-by-Training Interaction. Human Factors and Ergonomics Society, 59, 204–228.

Taber, KS. (2006). Beyond Constructivism: the Progressive Research Programme into Learning Science Studies in Science Education, 42, 125-184

Vanguri, P., Sunal, C. & Wright, V. (2004). Webquests in Social Studies Education. Department of Health and Human Performance Faculty Articles. 72.

Διαδικτυακές Πηγές

https://cavafy.onassis.org/el/object/d66t-p6ya-abhr/),
http://www.lsa.umich.edu/kelsey/galleries/Exhibits/cavafy/cavafy.html
http://www.kavafis.gr/
http://www.youtube.com/watch?v=ixqmtE1ZcII ταινία «Ιθάκη» του Σμαραγδή
www.snhell.grhttp://www.fhw.gr/chronos/13/gr/civilization/people/02.html
www.komvos.edu.gr
http://zunal.com/
https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html
http://www.snhell.gr/archive/writer.asp?id=1
https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive

ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ

Προσβασιμότητα στην Πληροφορία, τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση

Άννα Χήτα
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
achita@gs.uoa.gr

Χρήστος Σταύρου
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
cstavrou@uoi.gr

Κωνσταντίνα Κουφαλά
Πανεπιστήμιο Johannes Gutenberg University Mainz
kkoufala@uni-mainz.de

Ελένη Φουντούλη
Πανεπιστήμιο Johannes Gutenberg University Mainz
efountou@students.uni-mainz.de

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες, υπηρεσίες και εκπαίδευση από όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, αναπηρίας, καταγωγής, κοινωνικής τάξης κ.α., αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα ουσιαστικό κοινωνικό αίτημα. Η προσβασιμότητα είναι αρωγός της προαγωγής της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ίσης μεταχείρισης, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι και λειτουργώντας ως το μοναδικό μέσο ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό στις ποικίλες και ετερογενείς κοινωνίες του σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «πρόσβαση στον πολιτισμό» αναφέρεται σύμφωνα με την EUCREA International[1] σε δύο τομείς. Ο πρώτος σχετίζεται με τη φυσική πρόσβαση σε χώρους πολιτισμού (βιβλιοθήκες, μουσεία, αίθουσες συναυλιών, χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς κλπ.), συμπεριλαμβάνοντας δομημένο περιβάλλον και εξοπλισμό (π.χ. πρόσβαση για χρήστες αναπηρικών αμαξιδίων, σαφή σήμανση, ηχητικές περιγραφές κλπ.), ενώ ο δεύτερος αφορά την προσβασιμότητα σε πολιτιστικά προγράμματα, έργα τέχνης, πολιτιστικές εκδηλώσεις και καλλιτεχνικές (European Declaration Art, Culture,

Media and Disability, 2003) δραστηριότητες (π.χ. ξεναγήσεις στη νοηματική, δραστηριότητες με τη βοήθεια ηλεκτρονι κών υπολογιστών, τεχνική υποστήριξη για καλλιτέχνες με αναπηρίες, προσαρμογή υπηρεσιών πληροφόρησης κλπ.). Έχοντας συνεπώς κατά νου τον ουσιαστικό ρόλο της ανεμπόδιστης και απρόσκοπτης πρόσβασης του κοινωνικού συνόλου στα πολιτιστικά δρώμενα, αλλά και στην εκπαίδευση, το εργαστήριο πραγματεύεται το ερευνητικό πεδίο της διαγλωσσικής και ενδογλωσσικής προσβασιμότητας, εστιάζοντας στα μη ορατά, εντούτοις ουσιαστικά γλωσσικά εμπόδια, είτε λόγω της χρήσης μιας ξένης γλώσσας (αλλόφωνοι/πρόσφυγες), είτε λόγω κάποιας αναπηρίας (κώφωσης/βαρηκοΐας/νοητικής υστέρησης/αφασίας κ.α.), είτε λόγω μαθησιακών λειτουργιών, είτε λόγω πολυπλοκότητας και κατ' επέκταση ελλιπούς κατανόησης της μητρικής γλώσσας. Μετά την παρουσίαση του βασικού θεωρητικού πλαισίου, το οποίο θα λειτουργήσει ως οδηγός για την πρακτική εφαρμογή, οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν πρακτική εξάσκηση στον διαγλωσσικό υποτιτλισμό, υποτιτλισμό για Κ(κ)ωφούς και Βαρήκοους, Διαμεσολάβηση, ενδογλωσσική μετάφραση σε «Εύκολη/Απλή γλώσσα» (Easy/Plain Language), μεθόδους που δύνανται να χρησιμοποιηθούν και στην σχολική τάξη. Αναφορικά με τον υποτιτλισμό θα αντληθούν παραδείγματα από κινηματογράφο, όπερα και θέατρο, ενώ στην περίπτωση της διαμεσολάβησης και της ενδογλωσσικής μετάφρασης σε «Εύκολη/Απλή γλώσσα» θα χρησιμοποιηθούν κείμενα πληροφοριακού χαρακτήρα, καθώς και αποσπάσματα από σχολικά εγχειρίδια. Ο ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων είναι 20. Για τον υποτιτλισμό θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό ελεύθερης πρόσβασης Subtitle Edit. Κατά την πρακτική εξάσκηση θα μπορεί να γίνει χρήση των ακόλουθων ζευγών γλωσσών: αγγλικά/ ελληνικά ή/ και γαλλικά / ελληνικά ή/και γερμανικά / ελληνικά. Στην περίπτωση της ενδογλωσσικής μετάφρασης σε «Εύκολη/Απλή Γλώσσα», η γλώσσα εργασίας θα είναι τα ελληνικά.

Λέξεις-κλειδιά: προσβασιμότητα, πολιτισμός, διαμεσολάβηση, εύκολη/απλή γλώσσα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες, υπηρεσίες και εκπαίδευση από όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, αναπηρίας, καταγωγής, κοινωνικής τάξης κ.α., αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα ουσιαστικό κοινωνικό αίτημα. Η προσβασιμότητα είναι αρωγός της προαγωγής της ισότητας, της δικαιοσύ-

νης, της ίσης μεταχείρισης, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι και λειτουργώντας ως το μοναδικό μέσο ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό στις ποικίλες και ετερογενείς κοινωνίες του σήμερα. Έχοντας συνεπώς κατά νου τον ουσιαστικό ρόλο της ανεμπόδιστης και απρόσκοπτης πρόσβασης του κοινωνικού συνόλου στην πληροφορία, στα πολιτιστικά δρώμενα, αλλά και στην εκπαίδευση, το άρθρο πραγματεύεται το ερευνητικό πεδίο της προσβασιμότητας, εστιάζοντας στα μη ορατά, εντούτοις ουσιαστικά γλωσσικά εμπόδια, είτε λόγω της χρήσης μιας ξένης γλώσσας (διαμεσολάβηση), είτε λόγω αναπηρίας ή μαθησιακών δυσκολιών (Υποτιτλισμός για Κ(κ)ωφούς και Βαρήκοους, «Εύκολη γλώσσα»), είτε λόγω πολυπλοκότητας και κατ' επέκταση ελλιπούς κατανόησης της μητρικής γλώσσας («απλή γλώσσα»).

ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΤΙΤΛΙΣΜΟΣ ΓΙΑ Κ(Κ)ΩΦΟΥΣ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΟΥΣ

Αναφορικά με τον όρο «αναπηρία» επικρατεί μια πληθώρα απόψεων και θεωρητικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Είναι γνωστό ότι υπάρχουν άτομα "εκ γενετής" ανάπηρα και άτομα με "επίκτητες" αναπηρίες. Ακόμη, υπάρχουν άνθρωποι με εμφανείς ή αφανείς αναπηρίες, με μόνιμες ή παροδικές και με έντυποαναπηρίες (Κουλικούρδη,2005).

Πάρα πολλοί θεωρητικοί όπως και ο Jantzet, εστιάζουν κυρίως στους πολλούς και διάφορους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ορισμού. Ο Jantzet επισημαίνει επομένως ότι «Η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερή και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις, γίνεται η αναπηρία φανερή και υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο ακριβώς από αυτή τη στιγμή και μόνο» (Jantzet, 1974, στο Παπαγεωργίου, 2014).

Σύμφωνα με τον Γ. Βαρδακαστάνη - Πρόεδρο του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Αναπήρων Ατόμων, «η προσβασιμότητα είναι η βαθύτερη έννοια της συμμετοχής στην κοινωνία, στην οικονομία και στη ζωή. Η προσβασιμότητα

στην κοινωνία και στη ζωή είναι συνώνυμη με το ιερότερο δικαίωμα του ανθρώπου, που είναι η προσωπική επιλογή, που τελικά είναι το δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή. Να μπορεί, δηλαδή, κάποιος να πάει όπου θέλει, όταν θέλει, με όποιον θέλει, να κάνει αυτό που αυτός νομίζει, χωρίς την εξάρτηση, τα εμπόδια, τους αποκλεισμούς και τις διακρίσεις που τον κάνουν παρία της κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής δραστηριότητας» (Βαρδακαστάνης, 2004).

Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «προσβασιμότητα» (accessibility) αναφερόμαστε στο «χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος, που επιτρέπει σε όλα τα άτομα και ιδιαίτερα στα άτομα με αναπηρία να έχουν πρόσβαση σε αυτό, δηλαδή να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις υποδομές, αλλά και τις υπηρεσίες (συμβατικές και ηλεκτρονικές) και τα αγαθά που διατίθενται στο συγκεκριμένο περιβάλλον ασκώντας τα δικαιώματά τους. Πρέπει να γίνει σαφές ότι ο όρος «προσβασιμότητα» αναφέρεται όχι μόνο σε υποδομές αλλά και σε υπηρεσίες και σε αγαθά» (Μιζαμτσή και συν., 2012) .

Σύμφωνα με τον Pablo Romero Fresco (2013), τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια αξιοσημείωτη αύξηση παροχής υπηρεσιών προσβασιμότητας και οπτικοακουστικής μετάφρασης σε όλο τον κόσμο. Σε πάρα πολλές ευρωπαϊκές και μη χώρες, έχουν υλοποιηθεί ερευνητικά προγράμματα από την ακαδημαϊκή κοινότητα που έχουν συμβάλλει καταλυτικά στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες σε ένα ευρύ φάσμα πολιτιστικών δραστηριοτήτων. (Reviers, 2016).

Σύμφωνα με τον Greco (2016: 23), η προσβασιμότητα στα μέσα ενημέρωσης είναι «ο ερευνητικός τομέας που ενσωματώνει θεωρίες, πρακτικές, τεχνολογίες και μέσα που παρέχουν πρόσβαση σε προϊόντα και περιβάλλοντα μέσων ενημέρωσης για άτομα που δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση ή πλήρη πρόσβαση στο περιεχόμενο στην αρχική του μορφή.» Όσον αφορά τον τομέα της προσβασιμότητας, οι παρεχόμενες οπτικοακουστικές υπηρεσίες θα πρέπει να είναι προσβάσιμες από όλους τους χρήστες, ανεξάρτητα από τον τόπο όπου ζουν, τις διανοητικές ή σωματικές τους ικανότητες κ.λπ. Κατά συνέπεια, το προσβάσιμο περιεχόμενο δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε άτομα με αναπηρίες, αλλά θα πρέπει να είναι διαθέσιμο σε όλους (Gambier, 2006).

Μία από τις πιο γνωστές υπηρεσίες προσβασιμότητας στον τομέα της προσβασιμότητας στα μέσα ενημέρωσης είναι ο υποτιτλισμός για Κ(κ)ωφούς και Βαρήκοους (συντομογραφία SDH και HoH αντίστοιχα). Σύμφωνα με τη Neves (2005: 21), το SDH αναφέρεται σε «κάθε τύπο υποτιτλισμού

που έχει επινοηθεί συνειδητά για να καλύψει τις ανάγκες των θεατών που είναι Κ(κ)ωφοί ή βαρήκοοι». Υπάρχουν δύο τύποι SDH: ο πρώτος είναι ο Διαγλωσσικός Υποτιτλισμός που μπορεί να εκτελεστεί μεταξύ δύο ή και περισσότερων διαφορετικών γλωσσών και ο δεύτερος είναι ο Ενδογλωσσικός Υποτιτλισμός που αναφέρεται στη διαδικασία υποτιτλισμού εντός της ίδιας γλώσσας π.χ. από ελληνικά προς ελληνικά.

Στο SDH, «τα ακουστικά σημάδια ή τα ακουστικά στοιχεία είναι αυτά που μεταφράζονται άμεσα, αν και ορισμένα οπτικά στοιχεία ενσωματωμένα στην ταινία, όπως λεζάντες, επιστολές και ενσωματωμένοι υπότιτλοι, μπορεί επίσης να απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή επειδή μπορεί να παρεμβαίνουν στους υπότιτλους SDH» (Zarate, 2021: 4). Όπως μπορεί να συναχθεί, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί και τεχνικές εκτιμήσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη μετάφραση για το κοινό.

Η πιο σημαντική διαφορά που εντοπίζεται στον υποτιτλισμό SDH είναι η δυσκολία αναγνώρισης του ομιλητή (βάσει των αρχών της «συμπεριληπτικής γλώσσας» εφεξής η χρήση του γραμματικού αρσενικού γένους θα αφορά όλα τα φύλα αδιακρίτως) καθώς πάρα πολλές φορές δεν υπάρχει οπτική πληροφορία που να βοηθά τον θεατή να τον αναγνωρίσει. Για το λόγο αυτό πολλές φορές οι υποτιτλιστές (ανάλογα βέβαια και με το αν έχουν θεσπιστεί νόρμες στην αντίστοιχη χώρα) χρησιμοποιούν διαφορετικό χρώμα ανά ομιλητή, παύλες ή ακόμα και περιπτώσεις emoticons ιδίως για τα παιδικά προγράμματα. Μια ακόμα σημαντική διαφορά με τον διαγλωσσικό υποτιτλισμό είναι το ότι στον SDH πρέπει να γίνει απόδοση και των μη-λεκτικών ήχων π.χ. μουσική, γέλιο, ήχος τηλεφώνου, ήχος πόρτας αλλά και η ιδιαίτερη προφορά κ.ά. ιδίως όταν οι ήχοι αυτοί σχετίζονται με την πλοκή του έργου. Για λόγους εξοικονόμησης χώρου και χρόνου και στον SDH αποφεύγεται η μετάφραση των επαναλήψεων και ενίοτε των επιφωνημάτων που δεν εξυπηρετούν κάποιο ρόλο στην πλοκή.

ΑΝΑΓΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΠΟΙΚΙΛΙΩΝ

Το παρόν εγχείρημα μιας συνοπτικής προσέγγισης του φαινομένου «Εύκολη γλώσσα» (κατά λέξη απόδοση του αγγλικού όρου «Easy language», γνωστού διεθνώς και ως project «Easy-to-Read ή E2R»), στηρίζεται στην εξής βασική θέση, πως η «κατανόηση» ενός κειμένου ως μέρους μιας γλωσσικής και επικοινωνιακής πράξης (Bock, 2022), δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη και αυτονόητη, ωστόσο βασίζεται κατά πολύ σε καθολικής ισχύος αρχές. Ο τρόπος παραδείγματος χάριν που απευθυνόμαστε στον απέναντί

μας σε κρίσιμες καταστάσεις, ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας, ή οι πινακίδες αναγγελίας κινδύνου διεθνώς, αποτελούν βασική απόδειξη αυτού. Να επισημανθεί πως στην παρούσα ενότητα θα επικεντρωθούμε αποκλειστικά στον γραπτό λόγο.

Ο σύγχρονος μέσος χρήστης μιας γλώσσας, έρχεται αντιμέτωπος σε καθημερινή βάση με μια πληθώρα κειμένων, των οποίων πολλές φορές ο συντάκτης δεν λαμβάνει υπόψη -συνειδητά ή ασυνείδητα- την επικοινωνιακή συνθήκη, τον επικοινωνιακό σκοπό, το γνωσιακό υπόβαθρο και τη γλωσσική επάρκεια του κοινού-στόχος, με αποτέλεσμα να καταλήγει στην παραγωγή δυσνόητων μηνυμάτων, των οποίων η πρόσληψη καθίσταται δυσχερής. Ειδικά όταν πρόκειται για χρηστικά κείμενα που παρέχουν οδηγίες για την επίλυση ουσιαστικής σημασίας ζητημάτων και τα οποία βάσει της κειμενοτυπολογίας (Reiß, 1983) είναι πληροφοριακά μεν (informative), αλλά πέραν της ενημέρωσης φέρουν και στοιχεία κλητικού (operational) τύπου, προτρέποντας τον αναγνώστη να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες και πράξεις, όπως π.χ. οδηγίες συμπλήρωσης εντύπων, ιατρικές οδηγίες, διοικητικά έγγραφα εξυπηρέτησης κοινού κτλ. η «ακατανοητότητά» τους και πολλάκις η χρήση ειδικής γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε κρίσιμες καταστάσεις. Πέραν των γλωσσικών στοιχείων καθαυτά, όπως λεξιλογικές, γραμματικές και συντακτικές επιλογές, η δομή, καθώς και η μορφοποίηση ενός κειμένου, δύνανται να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν την αναγνωστική διαδικασία, η οποία σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μωσαϊκό επιμέρους δεξιοτήτων (Βαμβούκας, 2008) αλλά μια ολιστική πράξη, με τον αναγνώστη να συμμετέχει ενεργά και να είναι εκείνος που δημιουργεί το νόημα του κειμένου (Βαμβούκας, 2008).

Αξιοσημείωτο είναι πως βάσει του επίσημου φορέα του Ηνωμένου Βασιλείου για θέματα αλφαβητισμού «National Literacy Trust», ως μέσος όρο αναγνωστικής δεξιότητας ενηλίκων ορίζονται τα 13 ηλικιακά έτη (Cutts, 2013), γεγονός που συνηγορεί στην αναγκαιότητα εφαρμογής απλοποιημένων γλωσσικών ποικιλιών, όπως αυτές είναι γνωστές ήδη από τη δεκαετία του ΄60 σε Αμερική και Βόρεια Ευρώπη και στις οποίες συγκαταλέγονται τόσο ή «απλή» (plain language), όσο και η «Εύκολη γλώσσα» (Easy language). Σε όλα αυτά πρέπει να συνυπολογίσουμε πως διανύουμε αδιαμφισβήτητα μια εποχή ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, συνυφασμένης με έναν καταιγισμό ειδήσεων και πληροφοριών, με τις νέες γενιές ωστόσο να επιλέγουν όλο και σπανιότερα τον γραπτό λόγο ως επικοινωνιακό μέσο και σε εγχώρια κλίμακα τα αποτελέσματα του προγράμματος «Programme for International Student Assessment» (PISA, 2022) του Οργανισμού Οικο-

νομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), κάθε άλλο παρά ενθαρρυντικά να αποτυπώνονται.

Οι νωπές μνήμες της έξαρσης της COVID-19, με την ανθρωπότητα και την παγκόσμια οικονομία να παραλύουν, τις κυβερνήσεις να εφαρμόζουν μέτρα κοινωνικής απόστασης, απομόνωσης, εγκλεισμού, αποκλεισμού και τον άνθρωπο να κατακλύζεται από φόβο, άγχος, θλίψη και κατήφεια, απέδειξαν περίτρανα αφενός τη δύναμη της τεχνολογίας και της ψηφιακής εποχής, δίνοντας την δυνατότητα αδιάλειπτης ενημέρωσης, επικοινωνίας, απομακρυσμένης εργασίας, διδασκαλίας, έως και πολιτιστικής συμμετοχής, αφετέρου τον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζει για τον καθέναν από εμάς η αναζήτηση και παροχή πληροφόρησης, ανθρώπινο δικαίωμα καθολικής ισχύος, ήδη αναγνωρισμένο από τον Δεκέμβριο του 1948 με το Άρθρο 19 της «Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε., 1948). Ωστόσο η ατέρμονη διάθεση/παροχή πληροφόρησης αποτελεί μεν προϋπόθεση συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα, δεν διασφαλίζει δε την «επικοινωνιακή προσβασιμότητα», όταν οι γλωσσικοί σκόπελοι μοιάζουν απροσπέλαστοι. Και η θέση αυτή αφορά τόσο τον μέσο χρήστη/ομιλητή, όπως προαναφέρθηκε, όσο και τα άτομα με αναπηρίες (ΑμεΑ), μαθησιακές δυσκολίες και εν γένει περιορισμένη τη δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης, στα οποία και απευθύνεται το μοντέλο της «Εύκολης γλώσσας».

Και για να δώσουμε ένα δείγμα γραπτού μηνύματος δίχως περιθώρια παρανόησης, ας ανατρέξουμε και πάλι στην περίοδο της πανδημίας και στα διαφημιστικά σποτ, τα οποία μέσω της χρήσης απλών γλωσσικών μέσων, όπως και υποστηρικτικού οπτικού υλικού, αποσκοπούσαν στην διασφάλιση της βέλτιστης κατανόησης, επιβεβλημένης λόγω της κρισιμότητας της κατάστασης. Με μια πιο επισταμένη ματιά, ενδιαφέρον προκαλεί η χρήση 1ου πληθυντικού προσώπου, όπως «ΜΕΝΟΥΜΕ ΥΓΙΕΙΣ, ΜΕΝΟΥΜΕ ΑΣΦΑΛΕΙΣ, ΜΕΝΟΥΜΕ ΣΠΙΤΙ» (Περιφέρεια Πελοποννήσου, 2020) και η αποφυγή της προστακτικής έγκλισης, η οποία συνέβαλε στη δημιουργία μιας φιλικής διάθεσης, εξαλείφοντας το χάσμα που είθισται να χαρακτηρίζει τη σχέση κράτους και πολιτών (Αργυροπούλου, 2015). Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η απρόσκοπτη πρόσβαση στην πληροφόρηση είναι επιτεύξιμη, αλλά συνάμα ζήτημα επικοινωνιακού στόχου, επιλογών και στρατηγικής.

«Εύκολη γλώσσα»: ιστορικά στοιχεία και βασικές αρχές

Ακρογωνιαίος λίθος της ανάδειξης της σημασίας εφαρμογής μιας απλοποιημένης γλωσσικής ποικιλίας που να εξυπηρετεί τις ανάγκες ατόμων με ανα-

πηρίες (ΑμεΑ), συμβάλλοντας στην πληροφόρησή τους και κατ' επέκταση στην κοινωνική τους συμμετοχή, ενσωμάτωση, συμπερίληψη, αυτονομία και αξιοπρέπεια, αποτελεί αδιαμφισβήτητα η «Σύμβαση του Ο.Η.Ε για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» της 13/12/2006, η οποία έχει υπογραφεί από 163 κράτη (Ο.Η.Ε., 2006), μεταξύ των οποίων και από την Ελλάδα στις 30/03/2007, ενώ κυρώθηκε με καθυστέρηση πέντε ετών από το ελληνικό Κοινοβούλιο με το ν. 4074/2012 (ΦΕΚ Α΄ 88/11.4.2012) (Εθνικό Τυπογραφείο, 2012) στις 10/04/2012.

Στην ελληνική έκδοση του Άρθρου 2 της εν λόγω Σύμβασης, στο οποίο μεταξύ άλλων ορίζεται η «Επικοινωνία», γίνεται ρητή αναφορά σε μια «απλή/ευκολονόητη» γλώσσα (plain language στο πρωτότυπο), ωστόσο σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα ουσιαστικά αυτό που εννοείται είναι η «Εύκολη γλώσσα» (Bredel, 2016).

Εντούτοις εφαλτήριο πρωτοβουλιών με στόχο την «επικοινωνιακή προσβασιμότητα» των ΑμεΑ και ενασχόλησης με τα αόρατα γλωσσικά εμπόδια αποτέλεσε κατά τη δεκαετία του'60 το διεθνές Αναπηρικό Κίνημα με έδρα την Αμερική. Το 1974 ιδρύθηκε η αμερικανική οργάνωση αυτοεκπροσώπησης ΑμεΑ «People First» σήμερα διεθνής φορέας, στην οποία και οφείλεται η ανάπτυξη του project «Easy-to- Read», απαρχή αυτού που σήμερα αποκαλούμε «Easy language».

Σύμφωνα με Γερμανούς ερευνητές πρόκειται ουσιαστικά για μια ασύμμετρη (δίχως φυσικούς ομιλητές/χρήστες), στατική, ρυθμιστική, κανονιστική γλωσσική ποικιλία απλοποίησης της κοινής/πρότυπης γλώσσας (Maaß, 2015), η οποία έχοντας στη διάθεσή της ελάχιστα γλωσσικά μέσα και ακολουθώντας αυστηρούς κανόνες δραστικών τροποποιήσεων, αποσκοπεί στην διασφάλιση της επικοινωνιακής προσβασιμότητας των ΑμεΑ και στο απορρέον δικαίωμα ίσης αντιμετώπισης και συμμετοχής στην κοινωνία, την πολιτική, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό.

Το πρωτογενές κοινό-στόχος στο οποίο απευθύνεται η «Εύκολη γλώσσα» αποτελείται από άτομα με κάποια εγγενή αναπηρία/ασθένεια ή επίκτητη νόσο, όπως νοητική υστέρηση (Ν.Υ.) ελαφριάς ή μέτριας βαρύτητας (Αρμπουνιώτη και συν., 2007), εγγενή βαρηκοΐα ή κώφωση, εγκεφαλική παράλυση (συχνά έπειτα από ατύχημα), άνοια, αφασία, μαθησιακές δυσκολίες. Στους δευτερογενείς αναγνώστες, οι οποίοι θα μπορούσαν να επωφεληθούν και από την «απλή γλώσσα» συγκαταλέγονται οι «λειτουργικά» αναλφάβητοι (άτομα που έχουν διδαχθεί γραφή/ανάγνωση αλλά λόγω περιορισμένης χρήσης, η εν λόγω δεξιότητα έχει αδρανοποιηθεί), άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που ωστόσο διανύουν την περίοδο εκμάθησης

της γλώσσας της χώρας που φιλοξενούνται, ηλικιωμένα άτομα (προβλήματα όρασης/ακοής).

Οι κανόνες «Εύκολης γλώσσας», ανεξαρτήτως γλωσσικής κοινότητας προέλευσης, στηρίζονται σε πορίσματα και έρευνες διαφόρων επιστημονικών κλάδων, όπως των γνωσιακών επιστημών, της γλωσσολογίας, της νευρογλωσσολογίας, της ιατρικής, σε μοντέλα κατανοητότητας, αλλά παράλληλα και σε ενστικτώδεις συμπεριφορές απλοποίησης και προσαρμογής/αναδιατύπωσης τόσο προφορικών, όσο και γραπτών μηνυμάτων, όταν απέναντί μας έχουμε παραδείγματος χάριν ένα παιδί/νήπιο ή κάποιο άτομο που δεν μιλάει τη γλώσσα μας. Θα μπορούσαμε εν προκειμένω να παραλληλίσουμε την ενστικτώδη αυτή τακτική με την δεξιότητα της «διαμεσολάβησης» (βλ. ενότητα «Η δεξιότητα της γλωσσικής διαμεσολάβησης:ιστορικά στοιχεία και βασικές αρχές»).

Συγκεκριμένα ως προς την σύνταξη, αλλά και την «ενδογλωσσική μετάφραση» ενός πρωτότυπου κειμένου σε «Εύκολη γλώσσα», ακολουθούμε τη στρατηγική της «αφαίρεσης» ή της «πρόσθεσης» (Bredel, 2016b) πληροφοριών ή γλωσσικών μέσων, ενώ οι τροποποιήσεις στις οποίες προβαίνουμε αφορούν σε:

- επίπεδο λέξεων (ενδεικτικά: ανώτερο όριο 8 γραμμάτων, χρήση βασικού λεξιλογίου, αποφυγή αμφίσημων/δυσνόητων εννοιών, αποφυγή αρκτικόλεξων δίχως εξήγηση, αποφυγή ξένων λέξεων, επεξήγηση ειδικού λεξιλογίου όταν η χρήση του κρίνεται απαραίτητη, εφαρμογή συμπεριληπτικής γλώσσας/ουδέτερης προς το φύλο, με τρόπους φιλικούς προς τον αναγνώστη)
- επίπεδο προτάσεων (ενδεικτικά: αποφυγή μακροπερίοδου λόγου, υποτακτικής σύνταξης/δευτερευουσών προτάσεων, ονοματικών φράσεων, παθητικής φωνής, υποθετικού λόγου, άρνησης)
- επίπεδο κειμένου (ενδεικτικά: λογική δομή, οι σημαντικότερες πληροφορίες στην αρχή του κειμένου, αποφυγή αντικατάστασης ουσιαστικών με χρήση αντωνυμιών γ' προσώπου, χρήση οπτικού υλικού/φωτογραφιών, για κάθε πρόταση νέα γραμμή)
- μορφοποίηση κειμένου (ενδεικτικά: αριστερή στοίχιση, γραμματοσειρά δίχως σκαλιστούς χαρακτήρες, μέγεθος με κατώτερο όριο αυτό των 14pt., αποφυγή σπάνιων σημείων στίξης, αποκλειστική χρήση αραβικών αριθμών).

Η «Εύκολη γλώσσα», μοντέλο που εφαρμόζεται πέραν από τις αγγλόφωνες χώρες, ήδη από το 1968 στη Σουηδία και εν συνεχεία σε Φινλανδία, Νορβηγία, από την δεκαετία του΄90 στις γερμανόφωνες χώρες, με τη Γερμανία να

έχει ιδιαίτερα έντονη παρουσία στην επιστημονική της θεμελίωση, (Helmle, 2017) λειτουργεί ως μια «επικοινωνιακή ράμπα» η οποία δεν αντικαθιστά, αλλά συμπληρώνει την πρότυπη/κοινή γλώσσα (Bredel, 2016a), όταν αυτό είναι απαραίτητο ή καλύτερα όταν η συμπερίληψη αποτελεί πρωτεύον μέλημα της κοινωνίας. Η έντονη ενασχόληση με το εν λόγω φαινόμενο διαφαίνεται και από την ραγδαία αύξηση ιδιωτικών φορέων/επιχειρήσεων, που αναλαμβάνουν την σύνταξη ή μετάφραση κειμένων, και η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις ελέγχεται από ομάδες αποτελούμενες από ΑμεΑ. Στις περισσότερες χώρες η «Εύκολη γλώσσα» είναι θεσπισμένη και νομικά, με τους δημόσιους φορείς να υποχρεούνται να δημοσιεύουν το υλικό τους, τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή, κάνοντας χρήση ειδικής ένδειξης. Αξιοσημείωτη στο σημείο αυτό είναι και η αναφορά στην οργάνωση «Inclusion Europe», με ημερομηνία ίδρυσης την 28η Μαΐου 1988, η οποία από το 2021 έχει καθιερωθεί και επίσημα ως ημερομηνία εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Εύκολης Γλώσσας (International Easy Language Day IELD) (European Commission, 2021).

Κλείνοντας την παρούσα αναφορά στην απλοποιημένη αυτή γλωσσική ποικιλία οφείλουμε να κάνουμε μνεία στο γεγονός πως σε «Εύκολη γλώσσα» δύνανται να αποδοθούν κείμενα όλων των τύπων, ανεξάρτητα αν προτεραιότητα έχουν τα ενημερωτικά/πληροφοριακά, ενώ η εφαρμογή της εντοπίζεται στον Τύπο, ραδιόφωνο, βιβλιοθήκες, μουσεία,κ.α. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η πραγματικότητα αναιρεί κάθε είδος κριτικής που συχνά ασκείται εναντίον της με βασικό επιχείρημα την αλλοίωση/παρακμή της πρότυπης γλώσσας, ενώ σε εγχώρια κλίμακα η υιοθέτησή της κρίνεται απαραίτητη.

Πριν προχωρήσουμε ωστόσο στην επόμενη ενότητα που επικεντρώνεται στην «απλή γλώσσα» μέσω εφαρμογής της στην εκπαίδευση, οφείλουμε να τονίσουμε πως συχνά, οι δύο αυτές απλοποιημένες γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες, γεγονός που απέχει από την πραγματικότητα, ωστόσο οφείλεται προφανώς στη σημασιολογική εγγύτητα των επιθέτων εύκολος/απλός. Για να γίνει πιο αισθητή η διαφορά τους, οι Γερμανίδες ερευνήτριες Bredel & Maaß (2016a) περιγράφουν τις γλωσσικές ποικιλίες ως ένα συνεχές, με το ένα άκρο να απαρτίζεται από την πρότυπη/επίσημη γλώσσα, το άλλο, ως ακραία απλοποιημένη μορφή που ακολουθεί αυστηρούς κανόνες/αυστηρές τροποποιήσεις από την «Εύκολη», και το ευέλικτο μοντέλο της «απλής γλώσσας» να κινείται ανάμεσα στους δύο πόλους, προσεγγίζοντας τον έναν ή τον άλλο, αυξάνοντας ή μειώνοντας τον βαθμό δυσκολίας της βάσει του κοινού-στόχος της. Πέραν αυτού θα πρέπει να καταστεί σαφές για ακόμα μια φορά πως η «Εύκολη γλώσσα» προέκυψε από τις επικοινωνιακές ανάγκες των ΑμεΑ, τα πρώτα της δείγματα

οφείλονται στα ΑμεΑ, συνεπώς τα ΑμεΑ απαρτίζουν και το πρωτεύον αναγνωστικό της κοινό, ασχέτως αν εξυπηρετεί και άλλες κατηγορίες, σε αντίθεση με την «απλή γλώσσα» που αφορά το ευρύ κοινό, τον μέσο ομιλητή/χρήστη ή καλύτερα την επικοινωνία ειδικού-μη ειδικού (expert-to-layman communication).

Η «ΑΠΛΗ ΓΛΩΣΣΑ» ΣΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Η «απλή γλώσσα» (plain language), σε αντίθεση με την «Εύκολη γλώσσα» που είδαμε παραπάνω, απευθύνεται σε ευρύτερο κοινό κι επομένως οι αλλαγές που γίνονται στο αρχικό κείμενο είναι μικρότερες. Πιο συγκεκριμένα, η Karen Korning Zethsen, καθηγήτρια και επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας Μετάφρασης και Διερμηνείας στο Πανεπιστήμιο του Ώρχους (University of Aarhus) στη Δανία, στη δημοσίευσή της από το 2009 *Intralingual Translation: An Attempt at Description* αναφέρει ότι η ενδογλωσσική μετάφραση μπορεί να εφαρμοστεί σε επιστημονικά κείμενα, που θα μεταφραστούν έτσι, ώστε να απευθύνονται στον μέσο αναγνώστη, σε κείμενα που πρόκειται να διαβαστούν από παιδιά μικρής ηλικίας, σε επανεκδόσεις μεταφράσεων που είχαν γίνει παλαιότερα και δεν ανταποκρίνονται πλέον στις ανάγκες του αναγνωστικού κοινού, σε περιλήψεις κειμένων, σε υποτιτλισμό για κωφούς, κ.ά. Στο εγχείρημα αυτό θίγεται το ερώτημα αν η γλώσσα στην εκπαίδευση ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Έχοντας ως αφετηρία τον προβληματισμό αυτό θα δούμε κατά πόσο θα ήταν εφικτό να «μεταφραστεί» το βιβλίο Ιστορίας της Α' Γυμνασίου σε απλή γλώσσα, ώστε να μπορεί να διαβαστεί ευχάριστα και να γίνει κατανοητό από έναν 12χρονο μαθητή.

Το βιβλίο Ιστορίας της Α' Γυμνασίου αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, πρόσφορο έδαφος για ενδογλωσσική μετάφραση σε απλή γλώσσα, καθώς η Ιστορία είναι ένα από τα μαθήματα που δυσκολεύει τους μαθητές τόσο λόγω του περιεχομένου και όσο και της γλώσσας της. Ο μαθητής καλείται να διαχειριστεί έναν σημαντικό όγκο νέων πληροφοριών, αλλά και την κειμενολογική και γλωσσική πολυπλοκότητα του κειμένου, που δυσχεραίνει την κατανόηση. Στόχος είναι η τροποποίηση της γλώσσας του σχολικού βιβλίου προκειμένου το περιεχόμενο να γίνεται εύκολα κατανοητό από τον μαθητή, χωρίς ωστόσο να παραμερίζεται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του βιβλίου, που πέρα από την μετάδοση των ιστορικών πληροφοριών σκοπό έχει και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του μαθητή.

Το σχολικό βιβλίο εξετάζεται σε αντιπαράθεση με το βιβλίο εκλαϊκευμένης επιστήμης του Δρ. Θ. Παπακώστα με τίτλο «Χωράει όλη η αρχαιότητα στο ασανσέρ;», καθώς αποτελεί ένα παράδειγμα εφαρμογής της απλής γλώσσας σε κείμενο με ειδική ορολογία που σκοπό έχει να κάνει την πληροφορία κατανοητή από τον μέσο αναγνώστη, στον οποίο απευθύνεται. Ο Θ. Παπακώστας, γνωστός στα social media με το ψευδώνυμο archaeostoryteller ασχολείται με την ανάδειξη της ελληνικής αρχαιότητας μέσω μιας άμεσης και εύληπτης γλώσσας που του επιτρέπει μια ποικιλία στο αναγνωστικό κοινό όσον αφορά την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Μέσω της σύγκρισης των βιβλίων αυτών προκύπτουν ενδιαφέρουσες πιθανές προτάσεις για την γλωσσική και κειμενολογική διαχείριση του περιεχομένου και την απόδοσή του με τρόπο που θα επιτρέπει σε έναν δωδεκάχρονο μαθητή να το κατανοήσει σε βάθος, χωρίς ωστόσο να λειτουργεί εις βάρος της παιδαγωγικής, εκπαιδευτικής λειτουργίας του βιβλίου.

Επιπλέον, διαβάζοντας το σχολικό βιβλίο, παρατηρεί κανείς ότι πέρα από το κυρίως κείμενο, τα παράλληλα κείμενα, οι πηγές δηλαδή, χρήζουν επίσης γλωσσικής επικαιροποίησης. Τα κείμενα αυτά, ως επί το πλείστον, αποτελούν μεταφράσεις αρχαίων κειμένων, οι οποίες, ωστόσο, δημοσιεύτηκαν αρκετά χρόνια πριν με αποτέλεσμα η γλώσσα τους να «ξενίζει» στον σημερινό αναγνώστη. Ενδεικτικά μερικά παραδείγματα αποτελούν τα εξής: 1. «Έτσι ο λαός απέκτησε τον έλεγχο της πολιτικής ζωής κι ο Κλεισθένης έγινε αρχηγός και προστάτης του λαού... Εξαιτίας αυτών ο λαός εμπιστεύθηκε τον Κλεισθένη.» απόδοση σε απλή γλώσσα: «Ο λαός, λοιπόν, πήρε τον έλεγχο στην πολιτική κι ο Κλεισθένης έγινε αρχηγός και προστάτης του λαού […].» 2. «Ο Περίανδρος αρχικά δεν ήταν τόσο σκληρός όσο ο πατέρας του. Από τότε όμως που ήλθε σε επαφή με τον τύραννο της Μιλήτου Θρασύβουλο, έγινε πιο σκληρός από τον πατέρα του τον Κύψελο. Έστειλε λοιπόν κήρυκα στον Θρασύβουλο και ζήτησε να μάθει ποιο πολιτικό καθεστώς έπρεπε να εγκαταστήσει για να έχει ασφάλεια και να κρατήσει την πόλη υπό την εξουσία του.» απόδοση σε απλή γλώσσα: «Ο Περίανδρος στην αρχή δεν ήταν τόσο σκληρός τύραννος όσο ο πατέρας του ο Κύψελος. Από τότε, όμως, που συμβουλεύτηκε τον τύραννο της Μιλήτου Θρασύβουλο, έγινε πιο σκληρός από τον πατέρα του. Είχε στείλει, λοιπόν, κάποια στιγμή έναν κήρυκα στον τύραννο Θρασύβουλο να τον ρωτήσει τι πολιτική έπρεπε να εφαρμόσει για να έχει ασφάλεια και να κρατήσει την πόλη υπό την εξουσία του». Καθώς η λειτουργία των κειμένων αυτών είναι να εμπλουτίσουν τις πληροφορίες του μαθήματος και ο μαθητής καλείται σε εργασίες να αντλήσει πληροφορίες από αυτές ώστε να καταλήξει στα ανάλογα συ-

μπεράσματα, ο ρόλος της απλής γλώσσας είναι και στην περίπτωση αυτή καθοριστικός για την ορθή κατανόησή τους.

Η επανεγγραφή των σχολικών βιβλίων έχει να προσφέρει πολλά οφέλη σε όλους. Πρωτίστως στον μαθητή, ο οποίος θα είναι σε θέση να διαβάσει ένα κείμενο γλωσσικά «απλό» και δομικά ξεκάθαρο. Έτσι, θα μπορεί να βασιστεί στο περιεχόμενό του και να πάρει θέση σε ζητήματα και προβληματισμούς που πηγάζουν από τα ιστορικά γεγονότα. Από την άλλη, η επέμβαση του δασκάλου δεν θα στοχεύει στην αναδόμηση και την επαναδιατύπωση του περιεχομένου, αλλά στην υποστήριξή του. Θα εστιάζει, δηλαδή, στην ευχάριστη παράδοση του κεφαλαίου, έχοντας απέναντί του ένα κοινό, το οποίο εφόσον δεν συναντάει γλωσσικές δυσκολίες, θα είναι έτοιμο να δουλέψει με παράλληλα κείμενα, να εκφέρει την άποψή του και να συζητήσει. Η εύληπτη γλώσσα διασφαλίζει χρόνο στον καθηγητή, αφού δεν χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο εξηγώντας δυσνόητα μέρη του κειμένου. Τον χρόνο αυτό μπορεί να τον εκμεταλλευτεί, για να δουλέψει με τις πηγές του εκάστοτε κεφαλαίου, αλλά και για άλλες εκπαιδευτικές ενέργειες. Τέλος, με την ένταξη της εύληπτης γλώσσας στα γλωσσικά εγχειρίδια περιορίζεται η παπαγαλία, η στείρα αποστήθιση κατεβατών, αφού οι μαθητές έχοντας κατανοήσει το περιεχόμενο του μαθήματος θα μπορούν ευκολότερα να το αναδιατυπώσουν με δική τους έκφραση.

Η ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ: ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Ορμώμενοι από τον ουσιώδη ρόλο της επικοινωνιακής προσβασιμότητας στη διασφάλιση του δικαιώματος κοινωνικής ενσωμάτωσης και συμμετοχής, στην παρούσα ενότητα θα εστιάσουμε στην γλωσσική διαμεσολάβηση, δεξιότητα που αφορά πρωτίστως διαγλωσσικές επικοινωνιακές πράξεις, ήτοι την επικοινωνία μεταξύ αλλόφωνων και κατ' επέκταση την εφαρμογή της στην διδακτική ξένων γλωσσών.

Ενώ η έννοια της γλωσσικής διαμεσολάβησης έχει αποκτήσει όλο και μεγαλύτερη σημασία τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Curcio, 2020), δεν έχει ακόμη λάβει τη θέση που της αρμόζει στο πεδίο της διδακτικής και διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, τη γλωσσική πρακτική και τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Στόχος της γλωσσικής διαμεσολάβησης είναι να εξασφαλίσει την κατανόηση μεταξύ των μελών μιας επικοινωνιακής κατάστασης, που προέρχονται από διαφορετικούς ή παρόμοιους πολιτισμούς και μιλούν διαφο-

ρετικές μητρικές γλώσσες. Υπό αυτή την έννοια, η γλωσσική διαμεσολάβηση βασίζεται στο μη διαχωρισμό του τρίπτυχου: γλώσσα («langue» κατά τον Saussure), γλωσσική κοινότητα, ήτοι ομιλητές/χρήστες γλώσσας («masse parlante» κατά τον Saussure) και ιστορικός χρόνος («temps» κατά τον Saussure), στον οποίο λαμβάνει χώρα η διαπροσωπική επικοινωνία. Η αλληλεπίδραση αυτών των τριών στοιχείων συχνά δεν χαίρει της δέουσας προσοχής, με αποτέλεσμα η (ξένη) γλώσσα να θεωρείται και να επικοινωνείται ως ένα αυτοτελές σύστημα σημείων.

Εντούτοις η γλωσσική διαμεσολάβηση δεν εστιάζει στα κείμενα αποκλειστικά ως γλωσσικά προϊόντα, αλλά πολύ περισσότερο στις επικοινωνιακές ενέργειες/πράξεις, δίνοντας τρόπον τινά τη δυνατότητα σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών ή/και γλωσσών να συνεργάζονται εποικοδομητικά και αποτελεσματικά μεταξύ τους, ώστε στη συνέχεια να αναγνωρίσουν πώς οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να μετατραπούν σε γλωσσικά εμπόδια και πώς μέσω της γλωσσικής διαμεσολάβησης εκείνα μπορούν να ξεπεραστούν.

Προκειμένου ο όρος γλωσσική διαμεσολάβηση να αποσαφηνιστεί περαιτέρω, κρίνεται απαραίτητη μια συνοπτική αναφορά στην εξέλιξή της στο χρόνο. Βάσει της γερμανικής βιβλιογραφίας τα πρώτα δείγματα γλωσσικής διαμεσολάβησης στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάνουν την εμφάνισή τους στην Ευρώπη τον 19ο αιώνα, στα πλαίσια της τότε κυρίαρχης γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου (grammar-translation method) (Bohle, 2011), που στόχο είχε την μετάδοση πολιτιστικών αξιών μέσω της λογοτεχνίας. Το Μεταρρυθμιστικό Κίνημα (Reform Movement) με τη σειρά του υποστήριξε επίσης τον στόχο της γλωσσικής κατάκτησης και όχι της γλωσσικής γνώσης, παραγκωνίζοντας έτσι την αμιγή γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο ή την αποκλειστική μετάφραση στη διδακτική της ξένης γλώσσας, με τον πανεπιστημιακό καθηγητή και επικριτή της Wilhelm Viëtor να επισημαίνει: «Η μετάφραση σε ξένες γλώσσες είναι μια τέχνη που δεν αφορά το σχολείο» (1886:31 στο Bohle, 2011:3). Στον ενθρονισμό του επικοινωνιακού μοντέλου στη διδακτική/μεθοδολογία των ξένων γλωσσών συνέβαλε ουσιαστικά κατά τον επόμενο αιώνα η ραγδαία εξέλιξη της παγκοσμιοποίησης και οι απορρέουσες επιπτώσεις της στον τομέα της επικοινωνίας.

Τη δεκαετία του 1980 η μετάφραση κατατάσσεται ως μια μορφή γλωσσικής διαμεσολάβησης, γεγονός που αντανακλάται και στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ), καθώς ενισχύεται ο ρόλος της μητρικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, και δίνεται προσοχή και στην επικοινωνι-

ακή συνθήκη της διαμεσολάβησης (Bohle, 2011). Με την πάροδο του χρόνου ακολουθούν διάφορες προσπάθειες ορισμών. Αφενός η γλωσσική διαμεσολάβηση χρησιμοποιείται ως γενικός όρος για τη διερμηνεία και τη μετάφραση (Curcio, 2012), αφετέρου υπό αυτή την έννοια ο Reimann (2016) διακρίνει μεταξύ της γλωσσικής διαμεσολάβησης ως κατά λέξη μετάφρασης και της γλωσσικής διαμεσολάβησης με τη στενότερη έννοια του όρου, της λεγόμενης «μετάφρασης με επεξεργασία περιεχομένου» (Reimann, 2016:18). Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, οι Knapp και Knapp-Potthoff (1985 στο Curcio, 2012) προβαίνουν στη διάκριση του ενεργητικού και παθητικού ρόλου του γλωσσικού διαμεσολαβητή, ενώ δίνουν έμφαση στη διαπολιτισμικότητα τη δεκαετία του 1980 και βλέπουν τη γλωσσική διαμεσολάβηση ως μη επαγγελματική δραστηριότητα στην οποία οι γλωσσικοί διαμεσολαβητές νοούνται ως επικοινωνιακοί εταίροι. Οι Sinner και Wieland (2013 στο Reimann, 2016) συνδυάζουν τελικά τις δύο έννοιες και οδηγούν έτσι στην άποψη της γλωσσικής διαμεσολάβησης που είναι κυρίαρχη, αν και όχι κοινή, από το 2000 και μετά. Ένας σχετικά αντιπροσωπευτικός ορισμός είναι και αυτός των Curcio et al. (2013) οι οποίοι χαρακτηρίζουν την εν λόγω δεξιότητα ως τον γενικό όρο διάφορων μορφών προφορικής και γραπτής μεταφοράς κειμένων από μια γλώσσα Α σε μια γλώσσα Β, εννοώντας την ελεύθερη μεταφορά περιεχομένου, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινού-στόχος, του νοήματος και της επικοινωνιακής κατάστασης.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Εστιάζοντας στην συγκαιρινή διδασκαλία των ξένων γλωσσών, κρίνεται αναγκαία η μνεία στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ), το οποίο όπως προαναφέρθηκε επικεντρώνεται στην γλωσσική διαμεσολάβηση και βάσει του οποίου εκείνη περιλαμβάνει τη χρήση της γλώσσας, τους χρήστες της γλώσσας και τους μαθητές της γλώσσας. Συνεπώς νοείται ως μια επικοινωνιακή δραστηριότητα και στρατηγική σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία αδυνατούν να συνεννοηθούν (Trim et al., 2001). Οι μαθητές ορίζονται ως οι διαμεσολαβητές των συνομιλητών, υπό τον όρο ότι οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία δεν κατέχουν πλήρως την ξένη γλώσσα. Τελούνται ουσιαστικά πράξεις διερμηνείας, μετάφρασης, περίληψης και παράφρασης κειμένων στην ίδια γλώσσα, εάν ο ομιλητής αδυνατεί να κατανοήσει το πρωτότυπο κείμενο. Η γλωσσική διαμεσολάβηση πραγματοποιείται συνεπώς τόσο προφορικά, όσο και γραπτά (Trim et al., 2001).

Ο συνοδευτικός τόμος του ΚΕΠΑ (2001) με τίτλο: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 2018 και αναθεωρήθηκε το 2020. Αυτό κατέδειξε την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της γλωσσικής διαμεσολάβησης, ενώ πλέον εκείνη περιγράφεται ως μια σύνθετη δραστηριότητα, συναρτημένη με τον συνδυασμό πρόσληψης, παραγωγής και αλληλεπίδρασης, δίνοντας έμφαση στην προσανατολισμένη στη δράση προσέγγισή της (North et al., 2018). Συναρτήσει αυτού ο διαμεσολαβητής οφείλει να αναπτύσσει γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες και να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας, ενώ η διαμεσολάβηση πρέπει να πραγματώνεται σε κοινωνικά, εκπαιδευτικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και επαγγελματικά πλαίσια (North et al., 2018).

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα θα θέλαμε να τονίσουμε τη σπουδαιότητα της γλωσσικής διαμεσολάβησης στον διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, όπου ο σύγχρονος άνθρωπος εξαρτάται όλο και περισσότερο όχι μόνο από την υπέρβαση των γλωσσικών φραγμών, αλλά και από την αναγνώριση και συνεκτίμηση των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών πτυχών. Αυτό συνεπάγεται ότι οι «καθαρές» γλωσσικές δεξιότητες δεν αρκούν πλέον για να εξασφαλίσουν επικοινωνιακή επιτυχία. Επομένως η διαμεσολάβηση, στα πλαίσια πάντα μιας δεδομένης κοινωνικής συνύπαρξης/συνθήκης, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, με τη βασική της λειτουργία να έγκειται στη μείωση της απόστασης μεταξύ δύο πόλων διαφορετικότητας (North et al., 2018). Συνδυάζοντας μεταξύ άλλων την πολυπολιτισμικότητα, την πολυγλωσσία, τον προσανατολισμό στη δράση, τις αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, την εκμάθηση στρατηγικών, τη διαπολιτισμικότητα, τη γλωσσική ευαισθητοποίηση, ανάγεται σε μια καθοριστική δεξιότητα της οποίας η προώθηση κατά την διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης/δεύτερης κρίνεται επιβεβλημένη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ενασχόληση σε παγκόσμια κλίμακα με ζητήματα προσβασιμότητας, συμπερίληψης, κοινωνικής ενσωμάτωσης, αποτελεί κατά ευτυχή τρόπο τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Πάραυτα στην Ελλάδα πρόκειται για μία σχετικά συγκαιρινή τάση με ταυτόχρονα πλειάδα άλυτων ζητημάτων, όπως εκείνο της απρόσκοπτης επιβίβασης ΑμεΑ στα ΜΜΜ, το οποίο και πυροδότησε πολύ πρόσφατα την έντονη αντίδραση της κοινής γνώμης. Γεγονός ωστόσο που καταδεικνύει πως η ελληνική κοινωνία αρχίζει να αφυπνίζεται και

να συνειδητοποιεί πως «εκείνη» οφείλει να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να διασφαλίσει στα ΑμεΑ, αλλά και σε λοιπές κοινωνικές ομάδες, την αυτόνομη διαβίωση, αποδιώχνοντας και καταδικάζοντας αντιλήψεις διχοτομισμού και διακρίσεων «εμείς vs οι άλλοι». Μια βαρυσήμαντη και ενθαρρυντική εξέλιξη προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά όχι και μοναδική, αποτελεί και ο Νόμος υπ' αριθμ. 4727/2020 «Ψηφιακή Διακυβέρνηση (Ενσωμάτωση στην Ελληνική Νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2016/2102 και της Οδηγίας (ΕΕ) 2019/1024) Ηλεκτρονικές Επικοινωνίες (Ενσωμάτωση στο Ελληνικό Δίκαιο της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/1972) και άλλες διατάξεις» (Εθνικό Τυπογραφείο, 2020), ο οποίος στα πλαίσια εναρμονισμού με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, θεσπίζει κανόνες για την κατασκευή, το περιεχόμενο και την λειτουργία ιστότοπων του δημοσίου φορέα, ώστε να γίνουν πιο προσβάσιμοι και χρηστικοί, ακολουθώντας τις διεθνώς κοινές κατευθυντήριες της «Κοινοπραξίας του Παγκόσμιου Ιστού» (World Wide Web Consortium W3C). Βάσει αυτών, προσβάσιμο είναι το περιεχόμενο που τηρεί τις τέσσερις αρχές προσβασιμότητας του Ιστού, ήτοι: αντιληπτό, κατανοητό, λειτουργικό, εύρωστο (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016), προσφέροντας συνάμα στον καθένα ανεξαιρέτως, τη δυνατότητα και βασική συνιστώσα απλοποιημένων γλωσσικών ποικιλιών σύμφωνα με τον συνιδρυτή της Διεθνούς Ένωσης Απλής Γλώσσας Martin Cutts, να βρίσκει αυτό που χρειάζεται, να καταλαβαίνει τι βρίσκει και να είναι σε θέση και να χρησιμοποιεί αυτό που βρίσκει (Cutts, 1995).

Βλέποντας στην ετερογένεια, με ό,τι αυτή συνεπάγεται, όχι ένα πρόβλημα, αλλά μια φυσική ιδιότητα της ανθρώπινης κοινότητας και φύσης και αντιλαμβανόμενοι τη βαρύτητα του Προοιμίου της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948 σύμφωνα με το οποίο «[…] [η]αξιοπρέπεια[ς] είναι σύμφυτη σε όλα τα μέλη της ανθρώπινης οικογένειας […]» (Ο.Η.Ε. 1948), η χρήση των εργαλείων/μεθόδων που εκτέθηκαν στο παρόν άρθρο κρίνονται άκρως απαραίτητα/ες για την υπέρβαση γλωσσικών προσκομμάτων και την άρρηκτα με αυτή συνδεδεμένη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην πληροφορία, την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Τόσο το ευρύ κοινό, που καλείται να αντιμετωπίσει τη λαίλαπα δυσνόητων κειμένων, γραμμένων από ειδικούς, αλλα απευθυνόμενων στον μέσο ομιλητή, τα ΑμεΑ, που πέραν των φυσικών εμποδίων καλούνται να ξεπεράσουν τους αόρατους γλωσσικούς φραγμούς, όσο και οι αλλόφωνοι που πέραν των γλωσσικών καλούνται να υπερπηδήσουν και τις διαφορές που επιτάσσει ένας άλλος πολιτισμός, όλοι ανεξαιρέτως αποτελούν μέλη «μιας» ανθρώπινης κοινότητας, η οποία έχει καθημερινά την ανάγκη μικρών βη-

μάτων/πρωτοβουλιών για να μπορεί μελλοντικά δικαίως να χαρακτηριστεί ως μια «κοινωνία συμπερίληψης».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αργυροπούλου, Χ. (2015). Γλώσσα και Εξουσία μέσα από Ποικίλα Κείμενα στην Καθαρεύουσα και τη Δημοτική Μορφή της Ελληνικής Γλώσσας, 1967-1994. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, 7*, 52-69.

Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι. & Μαρνελάκης, Μ. (2007). *Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης. Νοητική Υστέρηση.* Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-nohtikh/Nohtikh.pdf.

Αρχές Προσβασιμότητας Ιστού. https://www.europarl.europa.eu/portal/el/accessibility

Βαμβούκας, Μ. (2008, Αύγουστος 29). *Η κατανόηση κειμένων μοντέλα και παράγοντες κατανόησης*. https://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/7-22.pdf.

Βαρδακαστάνης, Γ. (2004). Η δικαιωματική προσέγγιση της αναπηρίας: από τον πατερναλισμό στη ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή, στο Σιτούρη Α. (επιμ.) 2004. *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού*, Πρακτικά συνεδρίου (σσ. 22-26). ΤΠΠΟ.

Bock, B. & Pappert, S. (2023). *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache.* Narr Francke Attempto Verlag.

Bohle, F. (2011). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Mit Anwendungsbeispielen für den Spanischunterricht: Theoretische Positionen als Ausgangspunkte für die Fragen nach dem "Wozu" und dem "Wie"*. GRIN Verlag.

Bredel, U. & Maaß, C. (2016a). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis.* DUDEN.

Bredel, U. & Maaß, C. (2016b). *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis.* DUDEN.

Curcio, M. & Katelhön, P. (2020). *Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ).* Frank und Timme GmbH.

Curcio, M. N. & Katelhön, P. (2012). *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch.* Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Curcio, M. N., Katelhön, P. & Schöpp, F. (2013). *Kommunikativ stark -Sprachmittlung Italienisch*: *33 Aufgaben A1 - B1*. Ernst Klett Sprachen.

Cutts, M, (1995). *Oxford Guide to Plain English*. https://archive.org/details/oxford-guide-to-plain-english-fifth-edition/page/n9/mode/2up?view=theater

Cutts, M. (2013). *Oxford Guide for Plain English*. https://archive.org/details/oxford-guide-to-plain-english-fifth-edition/page/n9/mode/2up?view=theater Materials. Übersetzung von Antje Cockrill. http://archive.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr57g.pdf

Εθνικό Τυπογραφείο. (2012). https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20120100088

Εθνικό Τυπογραφείο. (2020).https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200100184

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2016). https://www.europarl.europa.eu/portal/el/accessibility

European Commission (2021). https://knowledge-centre-interpretation.education.ec.europa.eu/en/events/1st-international-easy-language-day-conference-ield

Gambier, Y. (2006). Multimodality and audiovisual translation. In M. Carroll, H.Gerzymisch Arbogas, & S. Nauert (Eds.). Audiovisual translation scenarios. Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual translation scenarios. Copenhagen 1–5 May,http://www.jatjournal.org/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?Helmle, K.S. (2017). *Leichte Sprache. Ein Überblick für Übersetzer*. BDÜ Fachverlag.

Greco, G. M. (2016). On accessibility as a human right, with an application to media accessibility. In P. Oreo & A. Matamala (Eds), Researching audio description (pp. 11-33). Palgrave Macmillan.

Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., & Σκουλάτος, Β. (2016). *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Κουλικούρδη, Α. (2009). Πληροφοριακή Συμπεριφορά των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) και οι Υποστηρικτικές Τεχνολογίες σε περιβάλλον Βιβλιοθηκών. http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17257#page/1/mode/2up

Κοινοπραξία Παγκόσμιου Ιστού. http://www.w3c.gr/sxetika-w3c.html

Μιζαμτσή, Σ., , Μουρούζης, Α. & Νικολαΐδης.(2012). Ε. Ε.Σ.Α.μεΑ, Αθήνα.

Maaß, C. (2015). *Das Regelbuch*. Lit-Verlag.

Maaß, C. (2020). *Easy Language-Plain Language-Easy Language Plus. Balancing Comprehensibility and Acceptability*.Frank & Time GmbH.

Νόμος υπ' αριθμ. 4727/2019 «Ψηφιακή Διακυβέρνηση (Ενσωμάτωση στην Ελληνική Νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2016/2102 και της Οδηγίας (ΕΕ) 2019/1024) Ηλεκτρονικές Επικοινωνίες (Ενσωμάτωση στο Ελληνικό Δίκαιο της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/1972) και άλλες διατάξεις». https://www.kodiko.gr/

nomothesia/document/640620/nomos-4727-2020

North, B., Goodier, T., Piccardo, E. & Stathopoulou, M. (2018). *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT: COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS*. Council of Europe. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

O.H.E. (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*.https://unric.org/

O.H.E. (2006). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία*. http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml

Παγκόσμια Ημέρα Εύκολης Γλώσσας (International Easy Language Day IELD). https://knowledge-centreinterpretation.education.ec.europa.eu/en/events/1st-international-easy-language-day-conference-ield

Παπαγεωργίου, Ν. (2014). *Τα προβλήματα και οι ανάγκες των ΑμεΑ: κοινωνικό πρόβλημα και λειτουργική επίλυση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπακώστας, Θ. (2021). *Χωράει όλη η αρχαιότητα στο ασανσέρ;* KEY BOOKS.

Περιφέρεια Πελοποννήσου. (2020). https://www.ppel.gov.gr/dio-spot-tis-periferias-peloponnisou-gia-to-menoume-spiti/

Programme for International Student Assessment (PISA). (2022). https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/greece-a24e696/

Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co.

Reiß, K. (1983). *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text.* Groos.

file=http%3A%2F%2Fwww.jatjournal.org%2Findex.php%2Fjat%2Farticle%2Fdownload%2F93%2F26%2F.

Reviers, N. (2016). Audio description services in Europe: An update. *The Journal of Specialised Translation, 26*, pp. 232–247. https://www.jostrans.org/issue26/art_reviers.pdf.

Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzt von QUETZ*. Langenscheidt.

Zarate, S. (2021). Captioning and Subtitling for d/Deaf and Hard of Hearing Audiences. 10.2307/j.ctv14t478b.

Zethsen, K. K. (2009). Intralingual Translation: An Attempt at Description. *Meta* 54.4, pp. 795-812.